

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Propuesta educativa para la inclusión de alumnos con TEA en Educación Infantil

Trabajo fin de grado presentado por: Andrea Masó Sarriera

Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil

Modalidad de propuesta: Propuesta de intervención

Director/a: Sonia Gutiérrez Gómez-Calcerrada

Barcelona

23 de junio de 2017

Firmado por: Andrea Masó Sarriera

RESUMEN

Las políticas educativas centradas en la inclusión escolar y el aumento de la prevalencia del autismo han ocasionado un incremento de alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula ordinaria. El presente trabajo de fin de grado se centra en el diseño de una propuesta educativa que facilite la inclusión de estos discentes en un aula del curso de P3 de Educación Infantil. Tras el análisis de las prácticas educativas llevadas a cabo con alumnos con Trastorno del Espectro Autista, así como el estudio de prácticas inclusivas con este alumnado, se desarrolla la propuesta de intervención centrada en una adaptación del método TEACCH y el empleo de SAAC en el aula ordinaria, con la finalidad de que todos los alumnos puedan beneficiarse de dicha intervención, consiguiendo una inclusión real mediante la intervención temprana, la formación del profesorado y el aprovechamiento de los recursos por parte de todos los discentes.

Palabras clave: TEA, inclusión educativa, TEACCH, SAAC, autonomía, relaciones sociales.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	7
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1 EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	7
3.2 SISTEMAS EDUCATIVOS DESARROLLADOS CON ALUMNOS CON TEA ...	8
3.3 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON TEA.....	13
3.3.1. <i>EXPERIENCIAS INCLUSIVAS DE ALUMNADO CON TEA</i>	14
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	17
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.....	17
4.2. OBJETIVOS	18
4.3. PLANIFICACIÓN TEMPORAL	18
4.4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	18
4.4.1. <i>ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO: LOS RINCONES</i>	19
4.4.2. <i>ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL: HORARIO GRÁFICO</i>	20
4.4.3. <i>SISTEMA DE TRABAJO</i>	21
4.4.4. <i>INFORMACIÓN VISUAL</i>	21
4.4.5. <i>COMUNICACIÓN TOTAL</i>	22
4.4.6. <i>COMUNICADOR DE AULA</i>	22
4.5. EJEMPLIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	23
4.6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	34
5. CONCLUSIONES	34
6. PROPUESTAS DE MEJORA Y NUEVAS PERSPECTIVAS	36
7. CONSIDERACIONES FINALES	37
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
6. ANEXOS	42
ANEXO 1. HISTORIA SOCIAL	42
ANEXO 2. ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO	44
ANEXO 3. CALENDARIO MENSUAL.....	46
ANEXO 4. HORARIO DIARIO	47
ANEXO 5. SISTEMA DE TRABAJO	48
ANEXO 6. INFORMACIÓN VISUAL	49
ANEXO 7. COMUNICACIÓN TOTAL	50
ANEXO 8. COMUNICADOR DE AULA	53
ANEXO 9. BUENOS DÍAS	57
ANEXO 10. INVITACIÓN A LA GRANJA	58
ANEXO 11. COMUNICADOR DEL PROYECTO.....	59
ANEXO 12. TARJETAS DE ANIMALES.....	60
ANEXO 13. EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	61
ANEXO 14. LA GRANJA DE JOSÉ.....	62

ANEXO 15. CLASIFICACIÓN DE ANIMALES.....	66
ANEXO 16. CARRERA DE GALLINAS	67
ANEXO 17. ANIMALES Y CRÍAS	69
ANEXO 18. PONEMOS PLUMAS A LOS PATOS.....	70
ANEXO 19. PUZLE DE ANIMALES	71
ANEXO 20. SECUENCIA HUEVO – GALLINA.....	72
ANEXO 21. CARACTERÍSTICAS DE LOS HUEVOS	73
ANEXO 22. CUENTO: PROBLEMAS EN LA GRANJA	74
ANEXO 23. SILUETAS DE ANIMALES.....	76
ANEXO 24. RÚBRICA DE EVALUACIÓN	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Rutina de la mañana	24
Figura 2. Rutina de desayuno	24
Figura 3. Rutina de mediodía	25
Figura 4. Rutina de tarde..	25
Figura 5. Explicación de la sesión 1	26
Figura 6. Explicación de la sesión 2.....	27
Figura 7. Explicación de la actividad 1, sesión 3	28
Figura 8. Explicación de la actividad 2, sesión 3	28
Figura 9. Explicación rincón 1.....	29
Figura 10. Explicación rincón 2.....	29
Figura 11. Explicación rincón 3	29
Figura 12. Explicación rincón 4.....	30
Figura 13. Explicación rincón 5.....	30
Figura 14. Explicación actividad 1, sesión 4	30
Figura 15. Explicación actividad 2, sesión 4	31
Figura 16. Explicación actividad 3, sesión 4.....	31
Figura 17. Explicación de la sesión 5	32
Figura 18. Explicación de la sesión 6	33
Figura 19. Explicación de la sesión 7	34
Figura 20. Historia social	43
Figura 21. Estructuración del aula	44
Figura 22. Rincón de cartelera	44
Figura 23. Rincón de asamblea	44
Figura 24. Rincón de trabajo	45
Figura 25. Rincón de juego libre	45
Figura 26. Rincón de tareas	45
Figura 27. Rincón de relajación.....	45
Figura 29. Ejemplo de horario diario	47
Figura 30. Ejemplo de sistema de trabajo	48
Figura 31. Información visual	49
Figura 32. Página 1 comunicador de aula.....	53
Figura 33. Página 2 comunicador de aula.....	54
Figura 34. Página 3 comunicador de aula.....	55
Figura 35. Página 4 comunicador de aula.....	56
Figura 36. Página 5 comunicador de aula.....	59
Figura 37. Tarjetas de animales.....	60
Figura 38. Cajas de clasificación.....	66
Figura 39. Tablero de juego.....	67
Figura 40. Láminas de juego	68
Figura 41. Puzzle animales y crías I	69
Figura 42. Puzzle animales y crías II	69
Figura 43. Patos con números	70
Figura 44. Puzzle de animales de la granja	71
Figura 45. Secuencia huevo-gallina.....	72
Figura 46. Diferencias huevo fuera-dentro	73
Figura 47. Oveja.....	76
Figura 48. Gallina	76

Figura 49. Vaca. 76
Figura 50. Conejo.....76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma 23
Tabla 2. Calendario mensual octubre 2018 46
Tabla 3. Rúbrica de evaluación 77

1. INTRODUCCIÓN

La legislación educativa vigente en la actualidad (LOE, 2006), en el Título II define al alumnado con necesidades educativas especiales como “aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (p. 54). Su escolarización debe llevarse a cabo bajo los principios de normalización y educación inclusiva, reservando los centros específicos solamente para aquellos casos que no puedan ser atendidos en escuelas ordinarias. Así, la atención a la diversidad debe contemplarse como una medida que abarca a todos los alumnos en todas las etapas educativas y “no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos” (LOE, 2006, p. 13).

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una discapacidad de carácter crónico, la cual, en los últimos años ha incrementado su prevalencia dentro de la población por varias causas, entre ellas la mejora en los procesos de detección temprana y la ampliación de los criterios diagnósticos (Fortea, Escandell y Castro, 2013). Esta circunstancia, junto con los cambios en la legislación educativa, ha ocasionado como consecuencia un incremento en el número de alumnos con este trastorno dentro del aula ordinaria. No obstante, en los últimos años se ha optado por llevar a cabo una integración de estos alumnos en los centros ordinarios, mediante la cual los alumnos con TEA comparten el espacio con sus iguales, aunque emplean recursos materiales y personales diferenciales.

Debido a que tanto las políticas educativas como la sociedad van encaminadas al desarrollo de una misma educación para todos los alumnos, se hace necesaria la creación de programas determinados que puedan satisfacer a las necesidades de toda el aula, ya que una escuela inclusiva debe dar respuestas específicas y ajustadas para satisfacer todas las particularidades del alumnado (Fortea, Escandell, Castro, y Martos, 2015). En el caso concreto del alumnado con TEA, para una educación inclusiva real, el aula ordinaria debe abordar desde edades tempranas la diversidad a través de propuestas de educación inclusiva (Sánchez y Robles, 2013).

De lo expuesto anteriormente, se presenta la siguiente propuesta educativa, diseñada para un aula ordinaria de P3 en la que se encuentran dos alumnos con Trastorno del Espectro Autista, de modo que se ajuste a las características emocionales, cognitivas y técnicas del alumnado de esta edad.

En el presente trabajo se presentarán los objetivos concretos, el marco teórico que enmarcará la actuación, y se desarrollará la propuesta concreta; finalizando con unas conclusiones y una reflexión personal.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo consiste en diseñar una propuesta educativa que facilite la inclusión real de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista en un aula ordinaria del curso de P3 de Educación Infantil.

Como objetivos específicos, para el desarrollo de dicha propuesta se derivan los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento del Trastorno del Espectro Autista y conocer sus necesidades educativas.
- Recopilar bibliografía acerca de la inclusión educativa de alumnos con Trastorno del Espectro Autista.
- Seleccionar estrategias empíricamente demostradas para una práctica educativa de calidad.
- Adaptar las estrategias seleccionadas al aula concreta.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se exponen los ejes teóricos que sustentan la propuesta educativa. Se iniciará con un acercamiento al Trastorno del Espectro Autista, sus necesidades educativas y las prácticas educativas llevadas a cabo con estos alumnos, para, finalmente, dar con las claves de la educación inclusiva.

3.1 EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

El concepto de autismo ha variado mucho a lo largo de la historia de la psicología desde que Kanner (1943) y Asperger (1944) realizaran las primeras descripciones (Mulas, Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda, Abad, y Téllez de Meneses, 2010). Así, Kanner (1943, citado en Garrabé, 2012) define el autismo infantil precoz como un síndrome que muestra las siguientes características: inmovilidad del comportamiento, soledad y retraso o ausencia de la adquisición del lenguaje verbal. Posteriormente, Asperger (1944, citado en Ramírez, 2010) define la psicopatía autista como un síndrome caracterizado por graves dificultades en la interacción social, a pesar de mantener un buen nivel cognitivo y verbal. Actualmente, se habla de un continuo, por ello adquiere el término de Trastornos del Espectro Autista (DSM-V, 2013). En la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales (2013) forma parte de un subgrupo incluido dentro de los trastornos del neurodesarrollo.

El Trastorno del Espectro Autista constituye una discapacidad que se inicia en la infancia y evoluciona de forma estable, como consecuencia de un retraso en la

maduración del sistema nervioso central. Consiste en un trastorno crónico, caracterizado por un deterioro de la interacción social y la comunicación, y que incluye pautas de conducta estereotipadas y un interés restringido a ciertos tipos de actividades (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010). Los niños y jóvenes con TEA presentan alteraciones en distintos grados en el desarrollo de la intersubjetividad, la emotividad, la comunicación y los procesos de pensamiento (Castilla, 2010). De estas características se derivan las siguientes necesidades educativas:

- Evitar distracciones y dirigir su atención hacia la tarea.
- Potenciar la motivación del alumno.
- Proponer actividades diversas y variadas, de modo que se desarrolle la flexibilidad mental del alumno.
- Estructuración del entorno, con la finalidad de que el alumno pueda percibirlo como predecible y no amenazante.
- Estructuración de la tarea, de modo que el alumno comprenda qué se espera de él, y cuándo empieza y termina la tarea.
- Desarrollar la interiorización de rutinas y normas.
- Potenciar la capacidad comunicativa.
- Impulsar el establecimiento de relaciones sociales.
- Desarrollar el control emocional y reducir las conductas disruptivas y estereotipadas.
- Iniciar la intervención en edades tempranas.

No obstante, puesto que se trata de un continuo, los niños con TEA pueden presentar grados de afectación, habilidades, intereses y dificultades muy distintas. Por ello se hace necesario realizar una evaluación completa que permita diseñar una intervención educativa personalizada.

3.2 SISTEMAS EDUCATIVOS DESARROLLADOS CON ALUMNOS CON TEA

Son muchas las estrategias educativas llevadas a cabo con alumnos con TEA, aunque no todas presentan el mismo grado de eficacia demostrada. En el presente apartado se exponen las prácticas concretas comúnmente empleadas y con mayor evidencia empírica en el proceso educativo temprano de los alumnos con TEA.

- **Sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC).**

El Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, citado en Echeguía (2016) define los SAAC como "formas de expresión distintas al lenguaje

hablado, que tienen como objetivo aumentar y/o compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad" (p.115). Los SAAC son sistemas complementarios al lenguaje hablado, que contribuyen a aumentar tanto la capacidad de comunicación expresiva como receptiva de las personas con dificultades en la comunicación verbal funcional (Echeguía, 2016).

La introducción de un SAAC de forma temprana en aquellos casos sin comunicación oral es fundamental para minimizar la frustración y, consecuentemente, la aparición de conductas disruptivas (Días-Caneja, 2013, citado en Peirats y Vidal, 2016).

A continuación, se exponen los dos SAAC que han mostrado obtener beneficios tanto en la comunicación como en la interacción social de los niños con TEA (Fortea et al., 2015).

a. Sistema de Comunicación Total

Es un sistema aumentativo de comunicación, ideado por Benson Schaeffer bajo la idea de que, brindando a la persona más información, puede llegar a desarrollar un lenguaje propio a través del cual comunicarse. Se trata de un sistema de comunicación no asistido, pues no requiere de ayudas externas. Consiste en el uso simultáneo de lenguaje signado y lenguaje oral, con el objetivo de ofrecer al receptor dos tipos de información: auditiva (mediante la palabra) y visual (mediante el signo). Este método ofrece las siguientes ventajas (Gil, 2010):

- Se favorece la atención del receptor respecto al acto comunicativo.
- El receptor obtiene una doble vía de información.
- Potencia el desarrollo del lenguaje oral.
- Favorece la intención comunicativa, aunque no se haya desarrollado la palabra hablada.
- Puede extinguirse fácilmente si aparece el lenguaje oral.
- Incluye estrategias de interacción e intercambio social.

b. Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS)

El Picture Exchange Communication System (PECS) es un método alternativo y aumentativo de comunicación diseñado por Frost y Bondy (1994) para niños preescolares con autismo y otras disfunciones en la interacción comunicativa. Es un sistema asistido, pues precisa de apoyos externos para su desarrollo. De este modo, consiste en el intercambio de imágenes entre el niño y las personas de su entorno (De Alba, 2015). Las imágenes se colocan en un tablero de forma secuencial, con múltiples

funciones: expresar una secuencia de tareas, formar una oración, etc. Entre sus ventajas, se destaca la no necesidad de materiales de gran complejidad ni coste, así como la no necesidad de una amplia formación por parte del profesorado.

Es un sistema eficaz para personas sin comunicación y/o sin intención comunicativa y en aquellos casos en que la comunicación es poco efectiva (Gil, 2010).

Las imágenes empleadas suelen ser pictogramas y en la actualidad cuentan con unos 3000 símbolos. Los pictogramas representan dibujos sencillos y similares a su representación real. Es importante emplear símbolos lo más universales posibles, con la finalidad de facilitar su comprensión por parte de todo el alumnado (Castilla, 2015).

Se recomienda iniciar su utilización a través de fotografías de los objetos reales y, progresivamente, ir combinándolas con símbolos con la finalidad de aumentar la capacidad de abstracción y generalización. Entre sus ventajas destaca que es un sistema de bajo coste y fácil preparación. No obstante, el sistema debe someterse a constantes revisiones y adaptaciones, con la finalidad de adecuarse a la evolución de los alumnos y permitir el aumento de vocabulario (Jiménez, González, Serna y Fernández, 2009).

- **Sistema TEACCH**

El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) es un sistema compuesto por varias estrategias empleado en los niños con TEA desde edades tempranas para lograr el establecimiento rutinas y la potenciación de la autonomía. Tiene por objetivo principal permitir a las personas con TEA que se desenvuelvan de la forma más significativa, productiva e independiente posible, de forma que puedan desenvolverse en la comunidad de forma efectiva (Montalva, Quintanilla y Del Solar, 2012). Es especialmente eficaz para la mejora de habilidades sociales y comunicativas, reduce conductas mal adaptadas y estrés, y mejora la calidad de vida (Mulas et al., 2010). El método se basa en dos premisas:

1. Aumentar las habilidades de las personas con TEA.
2. Hacer el entorno más comprensible para las personas con TEA.

En el ámbito escolar, estas premisas se traducen en la organización de una metodología denominada *Enseñanza Estructurada*, la cual intenta adaptar la práctica de enseñanza-aprendizaje a las formas de atender, pensar y aprender de las personas con TEA. Los programas educativos se estructuran partiendo de las habilidades e intereses de cada persona, es decir, siguiendo un modelo de educación personalizada. Sus componentes son los siguientes (Montalva et al., 2012):

a. Estructura física del entorno

El medio se organiza de modo que todos los alumnos comprendan donde se realiza cada actividad y donde se guarda cada material, estableciendo límites físicos y minimizando distracciones visuales. La persona con TEA debe sentir que el ambiente que le rodea puede ser predecible y está libre de estrés, es decir, sentirlo como no amenazante. El entorno educativo debe ser estructurado y facilitar la comprensión de la información y las relaciones causa- efecto, con la finalidad de adquirir un buen nivel de bienestar emocional. Éste, a su vez, consiste una base imprescindible para cualquier aprendizaje posterior (Gillberg y Peeters, 1995; citados en Tamarit, 2006).

Señalar los espacios tanto del aula como del centro favorece la orientación y la autonomía, ya que el hecho de comprender el entorno favorece la posibilidad de participación de la persona, pudiendo evitar el empleo de recursos diferenciales (Castilla, 2010).

b. Estructuración temporal

Se da mediante la implementación de una agenda u horario gráfico individual. El objetivo principal es situar a los alumnos en el “qué”, “cuándo” y “dónde” se realiza cada actividad. Contribuye a la tranquilidad y bienestar de los niños, ya que ayudan a anticipar el futuro y hacerlo más predecible. De este modo, contribuyen a dar orden al mundo y favorecen la motivación para el aprendizaje (Pralong, 2014).

c. Sistema de trabajo

La forma de trabajar se organiza de forma individual, sistemática y visual, de modo que el alumno pueda trabajar de forma independiente y comprenda qué se espera de él. Un sistema de trabajo tiene éxito cuando el alumno comprende qué tiene que hacer, cuánto trabajo debe hacer, cuando ha terminado y qué debe hacer después (Alcantud, Rico y Lozano, 2012).

d. Estructura e información visual

Se debe tener en cuenta que el canal preferente de recepción de la información por parte de las personas con TEA es el visual (Fortea et al., 2015), de modo que la información presentada de forma secuencial a través de la ruta visual resulta de más fácil comprensión que la tradicional enseñanza oral (Martos, Llorente, González, Ayuda y Freire, 2012). Consecuentemente, cobra especial importancia prestar apoyos visuales, ya

que, cuando la información es estructurada y visual, se reduce el estrés de los alumnos y aumenta su comprensión e interés.

- **Otros sistemas psicoeducativos**

- a. Método de Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA)*

Consiste en un programa de intervención basado en los principios del aprendizaje conductual, creado en la década de los setenta. Su objetivo consiste en aumentar las conductas adaptativas y disminuir las conductas disruptivas, con la finalidad de desarrollar una buena integración del niño con su entorno (Piñero y Toro, 2012). Se basa en la división de las tareas de forma jerárquica, de modo que cada actividad se subdivide en pasos concretos, en el que cada uno es un estadio preparatorio para el siguiente. Consecuentemente, consiste en un aprendizaje previamente planificado que se lleva a cabo en un ambiente estructurado. Para cada paso superado, el alumno es premiado mediante un refuerzo positivo y, al llevar a cabo la secuencia completa, es recompensado con un refuerzo más significativo (Montalva et al., 2012).

Del mismo modo que otras intervenciones conductuales, este método es frecuentemente empleado para la extinción de conductas disruptivas. Para ello, se hace necesaria una previa observación de las conductas del alumno y una evaluación de los refuerzos positivos que pueden ser útiles para la disminución de las conductas problema (Montalva et al., 2012).

La intervención debe ser realizada por un profesional entrenado, con conocimientos sobre las estrategias y suficiente formación para llevar a cabo una evaluación acerca de la evolución conductual (Piñero y Toro, 2012).

- b. Historias sociales*

Es un sistema de desarrollo de las habilidades sociales. Consiste en escribir una historia acerca de una situación social que causa confusión o estrés en el niño con TEA. De este modo, se le proporciona información sobre las normas sociales y el niño comprende cómo debe comportarse. Consecuentemente, el niño aprende a comprender las situaciones como lo hacen sus iguales sin autismo (Faherty, 2000). Los conceptos y habilidades se presentan paso a paso, de modo que se respeta el estilo de aprendizaje de los niños, ya que se fijan en los detalles, pudiendo formarse al finalizar una idea completa y global de la situación (ver anexo 1).

En el siguiente punto se exponen algunas de las experiencias de inclusión educativa que se han analizado hasta el momento.

3.3 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON TEA

El concepto de educación inclusiva fue acuñado por la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994, citado en Ainscow, 2005). En ella se afirma que las escuelas ordinarias constituyen “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias (...), construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (p.2). La educación para todos parte del derecho universal a tener una educación de calidad (Ainscow, 2005).

Vitello y Mithaug (1998), citados en Ainscow (2005) definen el objetivo de la educación inclusiva como la eliminación de la exclusión social producida por ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad, tanto referida a diferencias étnicas, sociales, religiosas, de género como de habilidades. La educación inclusiva está destinada a todos los alumnos que pertenecen a un mismo centro escolar, es decir, no se refiere únicamente a los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial, ya que implica que todos los niños y niñas de una comunidad determinada aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Stainback, Stainback y Jackson, 1990; citado en Fernández, 2005).

Ainscow (2005) define cuatro características inherentes a la inclusión educativa:

1. La inclusión como proceso, consistente en una búsqueda continua acerca de las mejores prácticas para responder a la diversidad. En dicho proceso, las diferencias se conceptualizan de forma positiva, de modo que la diversidad se comprende como una fuente de enriquecimiento mutuo.
2. La inclusión como la eliminación de barreras, a través del empleo de evidencias teóricas y prácticas, con la finalidad de estimular la resolución de problemas.
3. La inclusión como estimulación de la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos. En este sentido, la inclusión permite que todos los estudiantes aprendan en el mismo lugar, participen de experiencias educativas de calidad y obtengan resultados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. La inclusión como atención a grupos en riesgo de exclusión. La inclusión debe poner especial cuidado hacia aquellos colectivos que se encuentren en situación de mayor riesgo.

La inclusión educativa implica el desarrollo de los centros escolares y de los docentes que deben llevar a cabo prácticas que puedan llegar a todos los alumnos (Ainscow, 2005).

Así, no es suficiente llevar a cabo una metodología concreta, sino que, en el caso de la inclusión con alumnado con TEA, el centro debe contemplar los siguientes elementos institucionales (Castilla, 2010):

- a. Respecto a la cultura de centro, el Equipo Directivo debe liderar y dinamizar proyectos de centro con prácticas educativas. Es necesario fomentar la participación y sensibilización del profesorado y otros miembros no docentes de la comunidad respecto a la diversidad del alumnado.
- b. En cuanto a la organización de centro, deben existir espacios para la coordinación entre profesionales, flexibilidad en la planificación de horarios y uso de espacios y recursos, y debe gozar de una dotación suficiente de recursos humanos y materiales.
- c. En referencia a la formación y el asesoramiento, los profesionales del centro deben recibir formación específica en relación al alumnado con trastornos del espectro autista, además de brindar posibilidades de asesoramiento y supervisión por parte de profesionales expertos.

Las medidas organizativas llevadas a cabo para tratar la diversidad deben recogerse en el Plan de Atención a la Diversidad, que debe formar parte del Proyecto Educativo del centro (PEC), y éste, a su vez, ser elaborado por toda la comunidad educativa de forma colaborativa, comprendiendo la acción educativa hacia la diversidad como algo de lo que se pueden beneficiar todos los alumnos (Crisol, Martínez y El Homrani, 2015).

Asimismo, se debe ofrecer un currículum escolar abierto, flexible y común, de modo que ofrezca variedad de procedimientos, facilitando la participación de todos los alumnos en las dinámicas del aula y personalizando la enseñanza (Parrilla, Moriña y Gallego, 2008, citados en Crisol et al., 2015). Es decir, atender a la diversidad implica la creación de una comunidad educativa en la que todos los alumnos puedan aprender en el aula ordinaria, siendo ésta un entorno en el que se valoran de forma positiva las diferencias (Moriña y Parrilla, 2004, citado en Crisol et al., 2015).

3.3.1. EXPERIENCIAS INCLUSIVAS DE ALUMNADO CON TEA

Aunque la bibliografía referente a experiencias inclusivas con alumnos con TEA es reducida, se analizan, a continuación, algunas prácticas recientes. Inicialmente, se examinarán las dificultades encontradas en la inclusión de estos alumnos en el aula ordinaria y, posteriormente, se detallarán algunas prácticas inclusivas llevadas a cabo en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que han resultado exitosas.

Un estudio llevado a cabo por Montalva et al. (2012) evidencia que la inclusión educativa de alumnos con TEA en centros ordinarios se ha encontrado con diversas dificultades. Por un lado, tradicionalmente se han empleado los mismos programas para todas las discapacidades, sin tener en cuenta las diferencias entre cada individuo. Además, habitualmente el profesorado no está formado ni entrenado para la intervención educativa con alumnos con TEA, hecho que dificulta la potenciación de las habilidades de los alumnos. Finalmente, estos programas suelen priorizar los objetivos académicos ante los objetivos referidos a las habilidades sociales.

La inclusión de alumnos con TEA en el aula ordinaria puede resultar difícil por dos aspectos: en primer lugar, por las “peculiaridades” que estos alumnos presentan y, en segundo lugar, por la tendencia en basar el funcionamiento del aula ordinaria en la comunicación verbal (Arce, 2013). Consecuentemente, Cascales y Alcazar (2014) señalan que, para la inclusión de los alumnos con TEA en aulas ordinarias, se hace necesario basarse en dos condiciones: la atención a la diversidad y la personalización de la enseñanza.

Algunos estudios valoran la desenvolvura de los alumnos con TEA cuando se encuentran en el aula específica en comparación a cuando participan en el aula ordinaria, identificando los factores que dificultan la inclusión en el aula ordinaria de los alumnos con TEA. Concretamente, un estudio llevado a cabo en un CEIP de la Comunidad Valenciana, que cuenta con un aula de Comunicación y Lenguaje, analiza las diferencias entre ambas aulas. En este caso, se observan dificultades en la inclusión debido, en primer lugar, a la falta de interacción de los alumnos con sus iguales, resultado de la incapacidad de comunicación. En segundo lugar, se detecta el empleo de metodología diferente en las distintas aulas donde participan los alumnos con TEA. Finalmente, se localiza también un distinto nivel de apoyo educativo en aula específica y en aula ordinaria. De estas dificultades se concluye la necesidad de adaptar la metodología del aula específica al aula ordinaria, empleando así una metodología inclusiva (Peirats y Morote, 2016).

Se analiza, a continuación, un caso de inclusión progresiva, llevada a cabo en el CEIP Ramón y Cajal (Zaragoza), el cual se constituyó Centro de Integración Preferente¹ en 2010. Debido a esta nueva situación, en sus aulas ordinarias se introducen una serie de cambios con la finalidad de lograr la máxima inclusión en su aula de referencia, así como en las actividades de la vida social y escolar (Romero, 2011):

¹ Centros ordinarios de escolarización preferente para un determinado tipo de discapacidad, que escolarizan alumnado que precisa recursos materiales y personales de difícil generalización.

- Estructuración del tiempo y el espacio, a través del empleo de indicadores visuales, organización del aula por rincones, uso de un horario anticipatorio y el empleo de una agenda personal.
- Adaptación metodológica: empleo del método TEACCH, historias sociales, paneles de elección y aprendizaje cooperativo.
- Adaptación de recursos materiales y personales.
- Adaptación de la evaluación, siendo ésta personalizada y adaptada a las características de cada alumno.

Mediante estas estrategias, el CEIP Ramón y Cajal ofrece a los alumnos con TEA los recursos que les permiten desenvolverse en su escuela, promoviendo su inclusión en el contexto educativo. Asimismo, se recalca la necesidad de ofrecer un medio a través del cual comunicarse, para reducir la ansiedad y la frustración y favorecer la interacción entre los alumnos (Romero, 2011).

La experiencia inclusiva llevada a cabo en el CEIP Los Sauces-Sahats, mediante la adaptación de la metodología TEACCH al aula ordinaria y el empleo de SAAC en la misma, concluye que dicha combinación de métodos potencia en el alumno con TEA el desarrollo del sentimiento de pertenencia de grupo, el aumento de la relajación y la disminución de conductas disruptivas, un incremento de la motivación por el aprendizaje y su participación activa en el aula, el aumento de la comprensión y, además, potencia la capacidad de centrar la atención en la tarea de forma más autónoma. Asimismo, las estrategias educativas llevadas a cabo pueden facilitar la atención de otras necesidades detectadas sin que ello implique el empleo de recursos diferenciales (Arredondo, 2010).

De las experiencias analizadas se concluye la necesidad de diseñar una metodología concreta para la inclusión de los alumnos con TEA en el aula ordinaria, la cual resulte beneficiosa también para las necesidades educativas del resto de alumnos. Las situaciones inclusivas detalladas, confluyen en dos aspectos:

1. Se detecta la necesidad de ofrecer a los alumnos un ambiente estructurado. Para ello la metodología TEACCH resulta un buen programa (Cascales y Alcazar, 2014).
2. Es indispensable ofrecer a los alumnos un modo que les permita comunicarse. Los SAAC son un medio adecuado para aquellos casos sin comunicación oral funcional.

Ambas necesidades se tendrán en cuenta en la elaboración de la propuesta de intervención educativa, desarrollada a continuación.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Seguidamente, se desarrolla una propuesta educativa, basada en la adaptación de las prácticas llevadas a cabo con alumnos con TEA para un aula ordinaria del curso de P3. Para su realización se analizará el contexto, se propondrán los objetivos a cumplir, se especificará la planificación temporal, se mostrará una ejemplificación y se propondrá una evaluación a través de la cual comprobar su funcionamiento.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta educativa que se desarrolla a continuación está pensada para un aula ordinaria del curso de P3 de Educación Infantil. Más concretamente, se pretende desarrollar en un centro concertado de Barcelona, el cual se muestra a favor de una educación inclusiva, y en el que un 2% de sus alumnos presentan necesidades educativas especiales. Se trata de un centro que escolariza alumnos desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, teniendo para esta última etapa una Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USEE).

Se elige el aula de P3 por dos aspectos concretos:

1. En la actualidad se encuentran dos alumnos diagnosticados con TEA en dicha aula.
2. Es de gran importancia iniciar la inclusión educativa en edades tempranas.

El aula concreta está formada por 24 alumnos y una maestra tutora. Del total de los alumnos, se encuentran dos alumnos diagnosticados de TEA, mientras en el resto no se han identificado hasta el momento necesidades educativas especiales. A continuación, se analizan brevemente las características de los alumnos diagnosticados:

- P.: Es un niño de la edad de tres años, que presenta TEA de alto funcionamiento. Muestra un alto nivel de lenguaje oral, aunque se basa en ecolalias², por lo que no resulta funcional. Muestra especial interés por las letras, siendo capaz de leer y componer palabras. Presenta una gran necesidad de mantener las rutinas, mostrando gran frustración ante cambios de espacio o tiempo no anticipados. Muestra un pequeño interés por la interacción con adultos, aunque no sucede lo mismo en cuanto a la interacción con sus iguales.
- C.: Es una niña de 4 años de edad, que presenta TEA de bajo funcionamiento. Muestra interés por los animales y disfruta coloreando. No presenta lenguaje oral y muestra dificultades por mantener la atención en la tarea. Consecuentemente,

² Trastorno del lenguaje caracterizado por la repetición semiautomática, compulsiva e iterativa de las palabras o frases emitidas por el interlocutor e imitando su entonación original.

presenta dificultades en la adquisición de hábitos y rutinas. Muestra un pequeño interés por la interacción con sus iguales y una cierta intención comunicativa, aunque solamente con el objetivo de cubrir sus necesidades.

Además, el aula ordinaria cuenta con 4 horas semanales de apoyo educativo por parte de la especialista de Pedagogía Terapéutica dentro del aula ordinaria, así como 6 horas semanales dedicadas a agrupamientos flexibles y 2 horas semanales de trabajo individual con la especialista en Pedagogía Terapéutica.

En el siguiente apartado se describen los objetivos a alcanzar a través de la puesta en práctica de la propuesta educativa.

4.2. OBJETIVOS

La propuesta metodológica se centra en el desarrollo de las habilidades cotidianas y la interacción social; ya que, teniendo en cuenta las características de los alumnos de P3, se prioriza la potenciación de los aspectos emocionales, pues son una base importante para el posterior aprendizaje. Más concretamente, con dicha propuesta se quieren potenciar las siguientes competencias:

- Desarrollar la autonomía de los alumnos con TEA, a través del trabajo de las rutinas.
- Aumentar las relaciones sociales entre los iguales, empleando prácticas interactivas y mediante la estimulación de la comunicación.

4.3. PLANIFICACIÓN TEMPORAL

La propuesta educativa se plantea con la intención de ser aplicada a lo largo de todo el curso escolar, como aspecto transversal a los contenidos del currículum. No obstante, como se detalla en los apartados siguientes, será necesario someterla a revisiones periódicas para modificarla y adecuarla a las necesidades de cada momento.

Se desarrolla, a continuación, la propuesta educativa encaminada a alcanzar los objetivos planteados y, finalmente, se ejemplifica su práctica en el aula, durante el desarrollo de un proyecto acerca de la granja.

4.4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención educativa se basa en la combinación del método TEACCH y los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC). De los sistemas educativos expuestos en el marco teórico, se descartan los siguientes, a pesar de

la eficacia que han demostrado: por un lado, se descarta el método ABA, debido a la necesidad de profesionales altamente formados. En segundo lugar, se descarta el empleo de historias sociales, ya que se considera que en Educación Infantil ya se aplican de forma natural, por lo que no es necesario, en dicha etapa educativa, hacer un énfasis especial a esta intervención educativa. De este modo, la propuesta educativa se estructura alrededor de cinco componentes, dedicados al trabajo de los objetivos propuestos:

Para el primer objetivo, desarrollar la autonomía de los alumnos, a través del trabajo de las rutinas, se proponen las siguientes estrategias educativas:

- Estructuración del espacio
- Estructuración temporal
- Sistema de trabajo
- Información visual

Para la consecución del segundo objetivo, aumentar las relaciones sociales entre los iguales, empleando prácticas interactivas y mediante la estimulación de la comunicación; se proponen las siguientes estrategias educativas:

- Sistema de Comunicación Total
- Comunicador de aula

A continuación, se desarrolla de forma más concreta cada una de las estrategias mencionadas.

4.4.1. ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO: LOS RINCONES

El principal objetivo a alcanzar mediante la estructuración del espacio es hacer el aula más comprensible para el alumnado, facilitando así una mayor autonomía. El aula de P3 se organizará de forma que cada espacio tenga una función y un uso concretos y reconocibles visualmente, de este modo se estructurarán los siguientes espacios (ver anexo 2):

- Rincón de cartelera: en una pared concreta se colocará toda la información que pueda resultar interesante para los alumnos: el calendario, las tareas a realizar durante el día, la lista de los alumnos, etc.
- Rincón de asamblea: se dejará un espacio concreto, libre de objetos, para el desarrollo de las rutinas grupales y las asambleas. Es importante que sea visualmente reconocible, por lo que deberá delimitarse con alguna marca en el suelo. En un primer momento, a cada alumno le corresponderá una marca,

aunque una vez asumida la rutina se intentará flexibilizar, pudiendo escoger dónde quiere colocarse cada uno.

- Rincón de trabajo: en un espacio diferenciado se situarán las mesas de los alumnos, en las que se realizará gran parte del trabajo de aula.
- Rincón de tareas: se adquirirá una estantería en la que pueda haber un estante para cada alumno, en el cual cada uno encontrará su fotografía y su nombre. Es en este espacio dónde irán depositando sus tareas una vez finalizadas.
- Rincón de juego libre: se colocará una pequeña estantería con distintos juegos que satisfagan diferentes intereses de nuestros alumnos (encajes, juegos, dibujos para colorear, etc.). Este rincón estará destinado al juego individual cuando cada alumno termine la tarea. De este modo, se permite un descanso entre una actividad y otra y, a su vez, clarifica la finalización de una tarea. Es de gran importancia renovar periódicamente los juegos de este rincón, con la finalidad de mantener la motivación y flexibilizar el juego de los alumnos.
- Rincón de relajación: se organizará junto a la biblioteca de aula, un estante con cojines y mantas. Ambos podrán ser utilizados por los alumnos en los momentos de vuelta a la calma después de actividades más agitadas, como puede ser el juego en el patio o la psicomotricidad.
- Rincón de proyecto: se destinará una mesa en el aula como mostrador, en el cual se irá añadiendo información referente al tema que se trate en el aula. Este espacio deberá ir cambiando cuando se inicie un nuevo proyecto.

Por otro lado, cabe tener en cuenta la necesidad de que cada material dentro del aula debe tener su espacio concreto y, en la medida de lo posible, debe conservarse.

4.4.2. ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL: HORARIO GRÁFICO

El objetivo principal del desarrollo de un horario gráfico es ayudar a los alumnos a situarse en el contexto temporal, además de clarificar las tareas a desarrollar y su proceso concreto. El horario se plantea a dos niveles de concreción:

- Se presenta un calendario mensual, que permanecerá colgado de forma permanente en el rincón de la cartelera. Durante la rutina de cada mañana, se mostrará a los alumnos en que día se encuentran, marcándolo con un pequeño objeto. También es importante marcar los días que no se asiste a la escuela, como es el caso de los festivos y los fines de semana. Finalmente es de gran importancia

marcar los días especiales, en los que se celebra alguna festividad o se realiza una salida externa al centro. El calendario mensual permite a los alumnos anticipar con suficiente antelación las actividades distintas, reduciendo la ansiedad que éstas pueden ocasionar (ver anexo 3).

- Se plantea un horario diario, en el que, cada mañana, de forma rutinaria se explicará a los alumnos cómo se va a desarrollar la jornada escolar. El horario se informará por dos vías: por vía auditiva, a través de su explicación oral por parte del/la maestro/a; y por vía visual, a través del empleo de pictogramas. De este modo se dará la siguiente información: qué actividad se realizará, dónde se realizará, cuándo se realizará y con qué maestro/a. Se creará la secuencia de toda la jornada, pudiendo ser consultada por los alumnos en cualquier momento del día (ver anexo 4).

4.4.3. SISTEMA DE TRABAJO

Aunque el Sistema TEACCH plantea un sistema de trabajo individual aplicado solamente para el alumno con TEA, en la actual propuesta se apuesta por un sistema de trabajo grupal, aplicable a todo el alumnado, bajo las premisas de evitar el empleo de recursos diferenciales y de que dicha estrategia puede beneficiar a otros alumnos no diagnosticados de TEA.

De este modo, cada actividad (incluidas las rutinas diarias) se dividirá en pasos y se explicará tanto de forma oral como secuenciando los pasos en un pequeño tablero, que, del mismo modo que el horario diario, también quedará expuesto en el rincón de la cartelera para su consulta (ver anexo 5). No obstante, cuando la actividad finalice, dicho tablero será retirado. Con este sistema de trabajo todos los alumnos pueden comprender qué se espera de ellos y cuál es la secuencia a seguir, así como cuando han terminado la tarea.

Cabe tener en cuenta que, en un inicio, se emplearán tableros para todas las actividades y rutinas, aunque, progresivamente, podrán ser retirados cuando los alumnos hayan interiorizado las secuencias y no necesiten el apoyo visual. Así, se irán interiorizando las rutinas, transformándose gradualmente en actividades autónomas.

4.4.4. INFORMACIÓN VISUAL

Los distintos espacios del aula y, si es posible, de la totalidad del centro deben estar señalizados mediante el empleo de pictogramas. La finalidad de esta estrategia consiste

en facilitar la orientación del alumnado, del mismo modo que desarrollar una mejor comprensión del espacio.

Asimismo, es recomendable que dentro del aula se incorporen pictogramas, de modo que los alumnos conozcan dónde se sitúa cada material y puedan usarlo y volver a guardarlo en su sitio de forma autónoma (ver anexo 6).

Para que la información visual sea un apoyo adecuado, es necesario mantener un buen ambiente de aula: control del ruido, de la luminosidad, etc., ya que si los alumnos se encuentran en una situación de sobreestimulación no podrán prestar atención a la información visual.

4.4.5. COMUNICACIÓN TOTAL

Durante las explicaciones orales, ya sea en la rutina de la mañana, las explicaciones de las actividades, la explicación de cuentos, el aprendizaje de poesías y canciones, etc., el/la maestro/a debe acompañar la oralidad de habla signada. No se trata de que el docente sea experto en lengua de signos, sino que conozca y represente el vocabulario más significativo para sus alumnos. Es decir, aquellas palabras que más se repiten y que el alumnado más emplea (ver anexo 7). Entre las ventajas de emplear este sistema, encontramos las siguientes:

- La información llega de nuevo por dos vías, oral y visual, por lo que facilita la comprensión por parte de todos los alumnos.
- Los alumnos aprenden de forma indirecta las palabras más significativas y pueden emplearlas para la comunicación con sus iguales que no presentan lenguaje oral.
- Los alumnos sin lenguaje oral aprenden estrategias de comunicación que pueden ser comprendidas por las personas de su entorno.

4.4.6. COMUNICADOR DE AULA

Se desarrolla, en forma de libreta de anillas, un comunicador para el aula. En cada una de sus páginas se sitúan pictogramas referentes a una misma temática, de modo que los conceptos quedan ordenados (ver anexo 8). El comunicador se cuelga a través de una cuerda en el rincón de la cartelera, de modo que los alumnos puedan cogerlo para mostrar un concepto a sus compañeros y volverlo a dejar en su lugar cuando ya no lo necesiten. Su uso muestra las siguientes ventajas:

- Los alumnos pueden emplear los pictogramas para pedir y comunicarse con sus iguales, permitiendo el uso de conceptos que no se han trabajado con lengua signada.
- El comunicador puede moverse de aula, por lo que se generaliza a los distintos contextos del centro.
- Los pictogramas pueden variar según los conceptos que desean trabajarse, siendo coherentes con los proyectos o unidades didácticas que se están llevando a cabo en el aula.

4.5. EJEMPLIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Hasta el momento se han planteado las directrices generales de la propuesta de intervención, a modo de orientaciones dirigidas al profesorado. Con el objetivo de especificar la parte práctica de la intervención, se muestra a continuación un ejemplo de su puesta en práctica.

4.5.1. CRONOGRAMA

Se ejemplifica la puesta en práctica de las directrices expuestas anteriormente en un aula de p3 durante una semana de duración. En concreto, se trabaja durante el primer trimestre, en el mes de octubre, y se plantea la primera salida fuera del centro escolar. El cronograma queda especificado en la Tabla 1.

Tabla 1. *Cronograma*

P3	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.00-9.30	Rutina mañana				
10.30-11.00	Sesión 1		Sesión 5		Sesión 7: Salida a la granja
11.00-11.30	Rutina desayuno				
11.30-12.30	Sesión 2		Sesión 4		
12.30-15.00	Rutina mediodía				
15.00-16.30		Sesión 3		Sesión 6	
16.30-17.00	Rutina tarde				

Elaboración propia

La actuación se enmarca dentro del proyecto que dicha aula ha escogido: la granja. A continuación, se detallan, en primer lugar, el tratamiento de las rutinas a través de la propuesta educativa planteada. Posteriormente, se ejemplifica el tratamiento de 6 sesiones pertenecientes a dicho proyecto.

4.5.2. TRATAMIENTO DE LAS RUTINAS

- Rutina de la mañana

Al llegar al aula, la maestra con el apoyo del tablero de trabajo, como se muestra en la Figura 1, explicará la secuencia a seguir: “Primero debemos colgar la mochila en la silla y la chaqueta en nuestro colgador, después nos ponemos la bata, luego sacamos la agenda y la dejamos encima de la mesa. Podemos mirar cuentos hasta que yo os avise, y nos sentaremos en el rincón de asamblea”. El tablero quedará colgado en el rincón de la cartelera, para su consulta si es necesario.

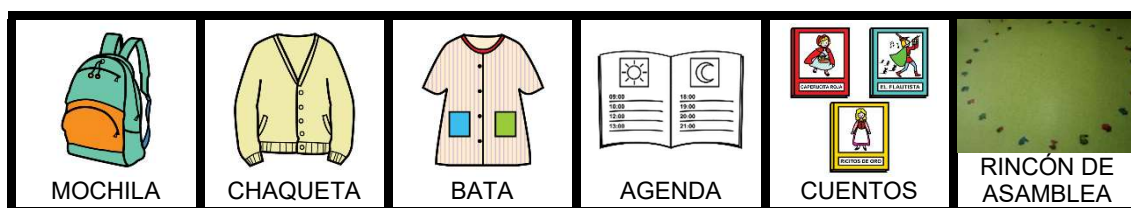


Figura 1. Rutina de la mañana. Elaboración propia.³

Una vez sentados en círculo, el tablero de la rutina será retirado y el encargado del día pasará lista, abriendo los vagones del tren con la foto de cada alumno y dándole los buenos días. Posteriormente, se dirigirá a la ventana y mirará el tiempo, para poner el icono en el calendario. Se situará frente al calendario y la maestra lo ayudará a identificar en qué día se encuentra. Finalmente, el encargado se situará frente al horario diario y la maestra explicará, empleando también palabras signadas, qué se realizará durante el día. El encargado buscará las imágenes correspondientes y las colocará en el horario.

Una vez finalizada, el encargado volverá a su sitio y todos juntos cantaremos la canción de “Buenos días” acompañándola de lengua signada (ver anexo 9).

- Rutina de desayuno

A la hora del desayuno, la maestra, empleando como apoyo el tablero de trabajo, ejemplificado en la Figura 2, indicará los pasos a seguir: “En primer lugar, iremos al baño y nos lavaremos las manos. Después, desayunaremos y, cuando terminemos, podemos salir al patio. Cuando termine el patio, volveremos a la clase y podremos mirar cuentos en el rincón de relajación”.



Figura 2. Rutina de desayuno. Elaboración propia.

³ Pictogramas extraídos de Arasaac.

- Rutina de mediodía

La maestra con el apoyo del tablero de trabajo, ejemplificado en la Figura 3, explicará la rutina a seguir durante el tiempo del mediodía: “Iremos al baño y nos lavaremos las manos, nos pondremos el babero e iremos hacia el comedor. Después de comer, dormiremos un rato”. El tablero permanecerá colgado hasta que se retomen las actividades de la tarde.

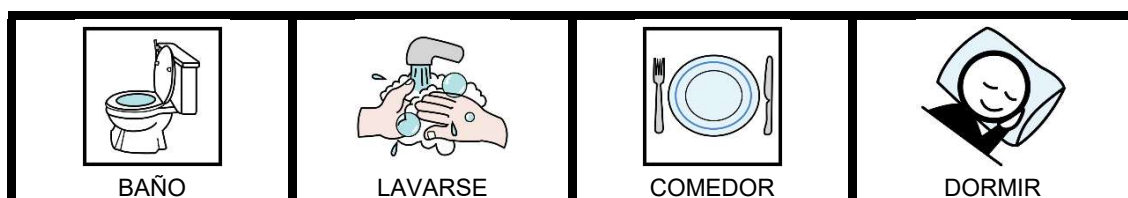


Figura 3. Rutina de mediodía. Elaboración propia

- Rutina de tarde

Al finalizar la jornada escolar, mediante el apoyo del tablero, ejemplificado en la Figura 4, la maestra de nuevo explicará la rutina a seguir: “Nos quitaremos la bata y la colgaremos en nuestro colgador. Nos pondremos la chaqueta y la mochila y nos sentaremos en la silla. Merendaremos y nos quedaremos sentados hasta que nos llamen para irnos a casa”.

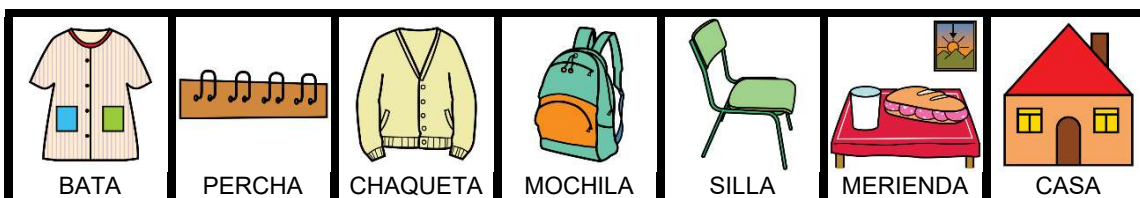


Figura 4. Rutina de tarde. Elaboración propia.

4.5.3. EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A continuación, se exponen seis sesiones educativas referentes al proyecto de la granja, de modo que se ejemplifica la puesta en práctica de las orientaciones teóricas expuestas anteriormente.

- **SESIÓN 1**

Antes de iniciar las actividades, la maestra explicará, con el apoyo del tablero, como se indica en la Figura 5, lo que se realizará durante la sesión: “Primero hablaremos en el rincón de asamblea y después podréis mirar lo que han traído los compañeros en el rincón de la granja”.



Figura 5. Explicación de la sesión 1. Elaboración propia

El tablero se colgará en el rincón de cartelera, facilitando su consulta autónoma por parte de los alumnos, hasta finalizar la sesión.

○ *Actividad 1: Hemos recibido una invitación*

Permaneciendo en el círculo, después de la rutina de la mañana, se iniciará la asamblea. Se recordará el proyecto que se está llevando a cabo: la granja, y la maestra leerá una carta que ha recibido por parte de unos granjeros, los cuáles piden a los alumnos de p3 que les realicen una visita y les ayuden con sus tareas. Para ello se empleará el soporte del lenguaje signado (ver anexo 10).

En un primer momento, se explicará que, para la realización de la salida, los alumnos subirán a un autocar que les llevará a la granja. A continuación, se marcará en el calendario mensual el día de la salida, mediante un pictograma (ver anexo 3), y se contarán los días restantes para la salida. Posteriormente, se preguntará a los alumnos qué animales creen que verán. La maestra, irá mostrando pictogramas de los animales citados y, entre todos, discutirán si viven o no en la granja. Se empleará el mismo proceso para los oficios relacionados con la granja. Finalmente, se añadirá una página en el comunicador de aula con los pictogramas escogidos entre todos (anexo 11).

○ *Actividad 2: ¿Qué información tenemos de la granja?*

Se les dejará el tiempo restante para que investiguen de forma autónoma la documentación que han traído los compañeros (libros, imágenes, juguetes, etc.), que encontrarán en el rincón creado para ello (ver anexo 2).

• **SESIÓN 2**

La maestra explicará a los alumnos la secuencia de la clase, empleando el tablero como apoyo, ejemplificado en la Figura 6: “En primer lugar, iremos al patio a realizar un juego. Después iremos a la clase de música a cantar y bailar. Cuando terminemos, volveremos a la clase y miraremos cuentos en el rincón de relajación”.

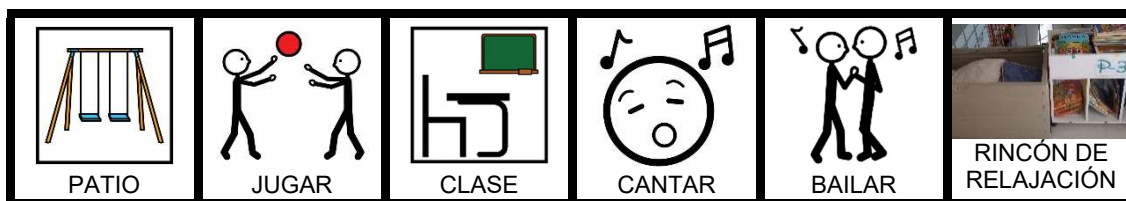


Figura 6. Explicación de la sesión 2. Elaboración propia

- *Actividad 1: Encuentra a tu familia*

Los alumnos saldrán al patio y se repartirán por éste. La maestra irá acercándose a cada uno de los alumnos con una caja de cartón en la que habrá distintas tarjetas con diversos animales de la granja (anexo 12). La maestra pedirá a cada alumno que coja una tarjeta, la mire, y la guarde en su bolsillo. A continuación, explicará la actividad, empleando el sistema de comunicación total: los alumnos deberán encontrar a los compañeros que tengan el mismo animal que ellos, empleando solamente el sonido y los movimientos de dichos animales (anexo 13). Cuando se hayan conformado las familias, los alumnos deberán mostrar sus dibujos, para comprobar si todos lo han hecho correctamente.

- *Actividad 2: La granja de José*

En un primer momento, los alumnos y la maestra se situarán de pie, formando un círculo. La maestra cantará dos veces la canción, acompañando la canción de los gestos propios de los animales. Posteriormente, se animará a los alumnos a que intenten cantar la canción, para facilitar su aprendizaje, la maestra mostrará la imagen del animal que se vaya a nombrar.

Finalmente, se añadirá la danza. Será realizada por la maestra de modo que los alumnos la imiten. Durante el estribillo, los alumnos permanecerán en círculo dando palmadas con las manos. Cuando se nombre un animal, deberán moverse como dicho animal e imitar su sonido, de modo que el círculo rote. Cuando llegue de nuevo el estribillo, permanecerán estáticos dando, de nuevo, palmadas (ver anexo 14).

- **SESIÓN 3**

- *Actividad 1: Clasificación de animales*

La maestra, empleando el tablero de trabajo como apoyo, explicará la actividad, como se expone en la Figura 7: “Primero jugaremos con los animales, después hablaremos en el rincón de asamblea. Finalmente, por grupos, los clasificaremos”.



Figura 7. Explicación de la actividad 1, sesión 3. Elaboración propia

Se presentará el material con el que trabajaremos: muñecos de distintos animales. Se les dejará a los alumnos un tiempo libre para que jueguen con el material. Una vez hayan explorado el material, se reflexionará sobre qué significa clasificar. Cuando todos comprendan el significado, se les preguntará de qué maneras se pueden clasificar los animales con los que han estado jugando.

Se realizarán tres grupos, cada uno deberá clasificar los juguetes según un criterio:

- Si viven en la granja o en la selva
- Si tienen dos o cuatro patas
- Si son grandes o pequeños

Para facilitar la clasificación, a cada grupo se le darán dos cajas, con una etiqueta que indique qué animales deben poner dentro (anexo 15). Finalmente, cada grupo explicará al resto su clasificación y los compañeros mostrarán o no su acuerdo, justificándolo.

○ *Actividad 2: Juegos por rincones*

La maestra explicará la actividad, mediante el apoyo del tablero de trabajo, como se muestra en la Figura 8: “en cada mesa hay un juego distinto preparado. Podéis escoger un juego y, cuando terminéis, podéis cambiar de mesa, siempre que haya sitios libres”.

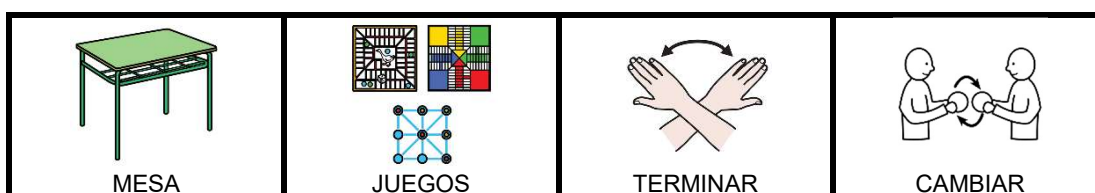


Figura 8. Explicación de la actividad 2, sesión 3. Elaboración propia.

Posteriormente, la maestra explicará, también mediante el apoyo de tableros de trabajo, en qué consiste cada juego, ejemplificado en las Figuras 9, 10, 11, 12 y 13. Estos tableros se engancharán en las mesas correspondientes, de modo que los alumnos podrán consultar de forma autónoma el procedimiento a seguir.

- Rincón 1: Carrera de gallinas

Cada alumno escogerá una gallina y la situará en la parte inferior del tablero, debajo de sus casillas correspondientes. Deberán tirar el dado por turnos y mover la gallina el número de casillas que ha indicado el dado. El primero que llegue al corral será el ganador (ver anexo 16).



Figura 9. Explicación rincón 1. Elaboración propia.

- Rincón 2: ¿Cuántos conejos hay?

En el centro de la mesa se sitúa una pila de tarjetas boca abajo. Los alumnos deberán coger la primera y girarla. Encontrarán un número de conejos dibujados (de 0 a 5). Deberán contarlos y enganchar la pinza que lleve el número (ver anexo 17).

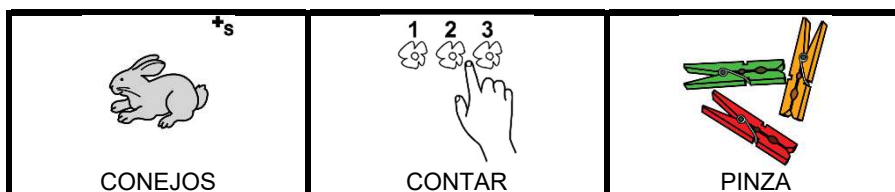


Figura 10. Explicación rincón 2. Elaboración propia.

- Rincón 3: Animales y crías

En la mesa encontrarán piezas sueltas con la fotografía de un animal. Para cada animal, los alumnos deben encontrar su cría, y unir las formando un puzle (ver anexo 18).

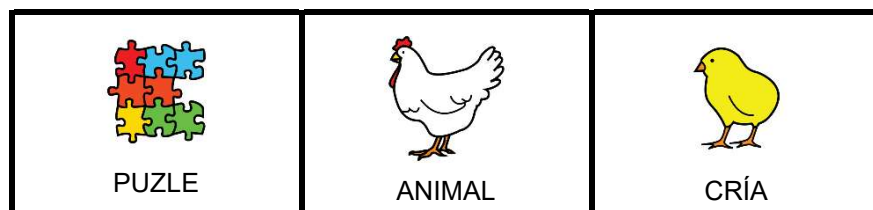


Figura 11. Explicación rincón 3. Elaboración propia.

- Rincón 4: Ponemos plumas a los patos

En el centro de la mesa habrá una pila de láminas y un cuenco con plumas. En cada lámina habrá un dibujo de un pato con un número. Los alumnos deberán poner sobre el pato tantas plumas como indique el número (ver anexo 19).

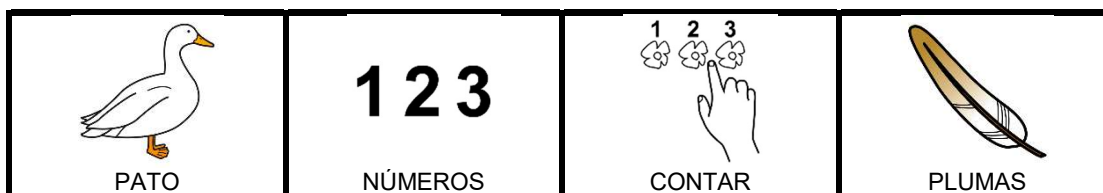


Figura 12. Explicación rincón 4. Elaboración propia.

- Rincón 5: Puzle de animales

Se realizará un puzle de la colección Crocodile Creek, formado por distintos animales de la granja (ver anexo 20). Se les pedirá a los alumnos que cada uno realice el puzle de dos animales, posteriormente podrán unirlos.



Figura 13. Explicación rincón 5. Elaboración propia.

• **SESIÓN 4**

○ *Actividad 1: Secuencia de la gallina*

Los alumnos se situarán en el rincón de trabajo. La maestra explicará la primera actividad, con soporte del tablero de trabajo, como se indica en la Figura 14: “Primero trabajaremos con nuestros compañeros de mesa, después veremos un vídeo y hablaremos sobre éste y, finalmente, engancharemos unos dibujos en un papel, que archivaremos en el rincón de tareas”.

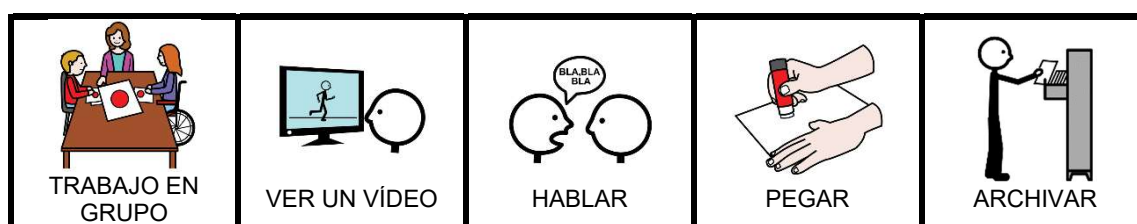


Figura 14. Explicación actividad 1, sesión 4. Elaboración propia.

Cada mesa (4 alumnos) tendrá cuatro tarjetas que deberán ordenar formando la secuencia desde el nacimiento hasta el crecimiento de la gallina (ver anexo 21). Una vez hayan finalizado, visualizarán en la PDI un vídeo sobre el nacimiento de los pollitos⁴ y se les pedirá que revisen su secuencia. Finalmente, se pondrán en común los resultados y se discutirán las diferencias, llegando a un consenso.

⁴ Vídeo extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=D4pwAZiHZ-8>

○ *Actividad 2: ¿Cómo son los huevos?*

Permaneciendo los alumnos en el rincón de trabajo, se les dará un huevo de gallina y analizarán en grupo sus características. La maestra explicará la actividad con ayuda del soporte de trabajo, como se muestra en la Figura 15.

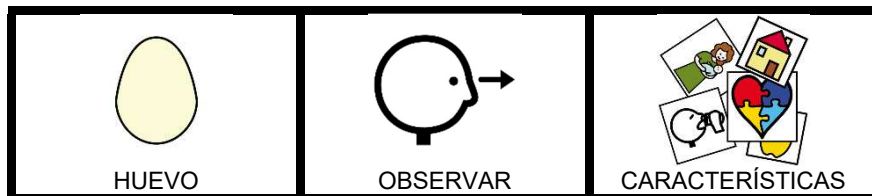


Figura 15. *Explicación actividad 2, sesión 4.* Elaboración propia.

Para facilitar la comprensión, se situará un pequeño mural con el dibujo de un huevo. Cada grupo dirá una característica, y un representante saldrá y colocará el pictograma correspondiente en el mural, de forma que quedará ordenado visualmente. A continuación, se le dará a cada grupo una lupa manual, con la finalidad de que puedan observar con detalle la cáscara.

Posteriormente, la maestra abrirá los huevos, poniendo el contenido en un bol. De nuevo, los alumnos lo analizarán a simple vista y mediante la lupa y se comentarán sus características, empleando el mismo método que en el ejercicio anterior (ver anexo 22).

○ *Actividad 3: Cocinamos los huevos*

Entre todos, se hablará de dónde tenemos huevos y para qué los usamos. De forma conjunta, estableceremos la secuencia para cocinar una tortilla, plasmándola con los pictogramas. Posteriormente, cada grupo batirá su huevo y le añadirá sal. A continuación, se juntarán todos los huevos batidos en un recipiente y se pedirá a las cocineras de la escuela que lo cocinen. Mientras esperamos, los alumnos podrán elegir algún juego del rincón de juego libre y, finalmente, podrán probar su tortilla. La maestra explicará esta actividad con ayuda del tablero de trabajo, del modo en que se ejemplifica en la Figura 16.

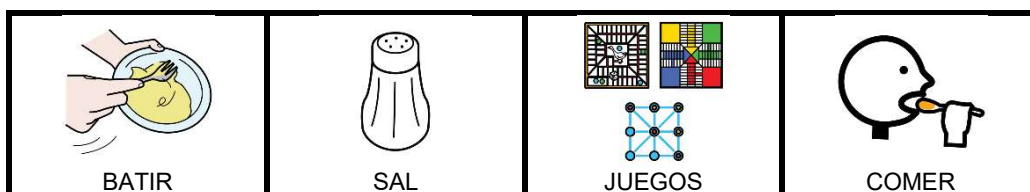


Figura 16. *Explicación actividad 3, sesión 4.* Elaboración propia.

• SESIÓN 5

La maestra explicará el funcionamiento de la sesión, empleando el tablero de trabajo como soporte visual, como se muestra en la Figura 17: “Primero, nos sentaremos en el rincón de asamblea, donde os explicaré un cuento. Después, saldremos al patio a jugar. Cuando terminemos, volveremos a la clase y miraremos cuentos en el rincón de relajación”.

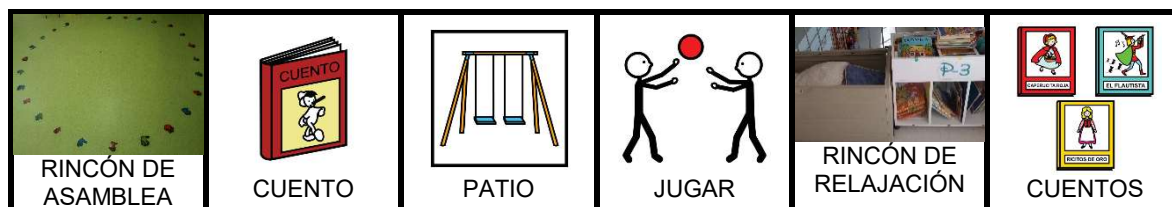


Figura 17. Explicación de la sesión 5. Elaboración propia.

○ Actividad 1: La granja se inunda

Los alumnos se sentarán en círculo y el maestro les narrará el cuento, empleando el sistema de comunicación total y mostrando imágenes de los animales. A continuación, les pedirá a los alumnos que ayuden al granjero a solucionar su problema (ver anexo 23).

○ Actividad 2: Desplazamientos

La maestra hará de granjera, para lo que se colocará un sombrero. Irá indicando a los alumnos los pasos a seguir. En un primer momento, serán las gallinas, por lo que deberán desplazarse como tal. Primero deberán moverse rápido, hasta llegar a las cuerdas, las cuales simularán riachuelos de agua que deberán saltar. Como el terreno va inundándose cada vez más, se encontrarán con unos bancos de madera, por los que deberán subir y desplazarse por encima con tal de salvarse. Finalmente llegarán al corral sanas y salvas. Posteriormente, se repetirá la acción, haciendo los alumnos de vacas. Por último, los alumnos serán los conejos a salvar. Previamente, la maestra enseñará el pictograma del animal al que los alumnos deben imitar.

○ Actividad 3: Juego libre

Una vez conseguido el objetivo, los alumnos podrán realizar juego libre con el material que se ha empleado durante la clase.

• SESIÓN 6

La maestra anticipará el funcionamiento de la sesión, con el apoyo del tablero de trabajo, como se ejemplifica en la Figura 18: “Primero, os explicaré que he traído, podréis

mirar y tocar. Después, escogeréis un dibujo y engancharéis el material que queráis y podréis pintarlo”.

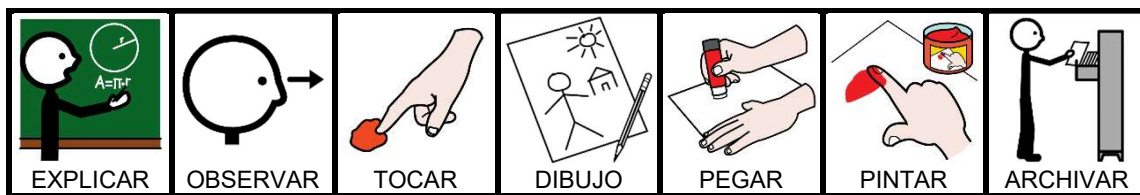


Figura 18. Explicación de la sesión 6. Elaboración propia.

○ *Actividad 1: Exploramos el material*

La maestra explicará los materiales con los que se va a trabajar en la presente sesión. En una mesa habrá en distintos recipientes con los siguientes materiales: paja, hojas, cáscaras de huevo, lana, plumas y algodón. Los alumnos, de forma ordenada, se acercarán para observarlos y tocarlos. Cuando todos los alumnos hayan experimentado los materiales, comentarán sus características. Posteriormente, se añadirá a la mesa pintura de dedos de distintos colores y pegamento de barra. Cada recipiente con el distinto material tendrá un pictograma enganchado, de modo que los alumnos reconozcan rápidamente el material.

○ *Actividad 2: Creamos nuestro propio animal*

La maestra mostrará los dibujos con la silueta de distintos animales: oveja, gallina, vaca y conejo (anexo 24). Cada alumno deberá escoger un animal y crear un collage con los materiales disponibles. Una vez finalizados los collages, se archivarán en el rincón de tareas y, cuando estén secos, se colgarán en el rincón de la granja.

• **SESIÓN 7**

Durante la rutina de la mañana, con el apoyo del horario diario, como se indica en la Figura 19, se repasará el funcionamiento del día: “Hoy vamos de excursión a la granja. Ahora vendrá a buscarnos el autocar, subiremos y en un rato llegaremos a la granja. Nos recibirán Pedro y María y desayunaremos todos juntos. Cuando terminemos, iremos a conocer a los animales. Después ayudaremos a Pedro y María con sus tareas, dando de comer a los animales y ordeñando la vaca. Cuando terminemos, nos despediremos de Pedro y María, comeremos el bocadillo y jugaremos un rato. Finalmente vendrá el autocar, que nos recogerá para llevarnos a casa”.



Figura 19. Explicación de la sesión 7. Elaboración propia.

A la salida se llevará tanto el horario diario como el comunicador de aula, para facilitar la anticipación de las acciones. Asimismo, la maestra acompañará de lengua signada las explicaciones que realicen los granjeros.

4.6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Toda intervención educativa debe evaluarse sistemáticamente, para la realización de las modificaciones necesarias que permitan una mejora de la práctica docente, incrementando así la calidad educativa. Por ello, la evaluación será global, continua y formativa.

Se propone una evaluación a través de una observación periódica y sistemática. Con la finalidad de evaluar qué estrategias contribuyen a la consecución de los objetivos propuestos se propone una rúbrica de evaluación expuesta en la Tabla 3 (ver anexo 25).

Con su empleo se pretende recopilar información que permita comprender qué alumnos emplean las estrategias, qué competencias permiten adquirir, qué estrategias o temáticas se pueden eliminar o modificar, etc.

En los apartados siguientes se presentan las conclusiones finales del trabajo y se analizan las limitaciones de éste, planteando nuevas perspectivas posibles de ser incluidas en una propuesta educativa de estas características.

5. CONCLUSIONES

Dentro del paradigma de la inclusión educativa se abre un nuevo reto: ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de todos y cada uno de los alumnos del aula. Para

la consecución de dicho objetivo se hace necesaria la creación de nuevas intervenciones educativas, adecuadas a las características concretas del grupo-clase.

En los últimos años, se ha desarrollado una integración de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula ordinaria, en la que dichos alumnos han estado presentes en el aula, aunque se les ha aplicado intervenciones concretas y diferentes al resto del grupo. No obstante, estas prácticas educativas no responden a una inclusión real. A través de este trabajo se ofrece una propuesta educativa que pueda beneficiar no solamente a los alumnos con TEA, sino también al resto del grupo, bajo la premisa de que, mediante una adecuada valoración de las necesidades educativas del alumnado, se puede idear una intervención que satisfaga las diversas peculiaridades de los discentes sin requerir el empleo de recursos diferenciales, con la finalidad de lograr una inclusión real.

Tomando como referencia el marco teórico expuesto anteriormente, la propuesta de intervención se considera adecuada para el cumplimiento de los objetivos propuestos (ver apartado 4.2) por los siguientes motivos:

- Se propone una intervención temprana, ya que ésta determinará en gran medida el desarrollo posterior de los alumnos.
- Se basa en una adaptación del método TEACCH, el cual ha demostrado en numerosas ocasiones sus ventajas en el desarrollo de la autonomía.
- Incluye SAAC, que permiten un aumento de la interacción y la comunicación entre iguales y entre alumno-profesor.
- Se aplica a todo el grupo-clase, pudiendo obtener beneficios de la intervención cualquier alumno del aula.
- Se desarrolla dentro del marco de la inclusión educativa, facilitando la inclusión social.

Asimismo, se han seleccionado estrategias que, aunque requieren cierta formación por parte de los docentes y una gran planificación, no solicitan el empleo de recursos materiales difíciles de adquirir ni de alto coste. Por ello se considera una intervención viable de ser aplicada.

No obstante, es necesario tener en cuenta que una intervención educativa no sustituye a las terapias psicológicas, sino que para lograr un adecuado funcionamiento ambas deben complementarse. Por ello, cabe señalar la importancia de llevar a cabo un trabajo coordinado, tanto con las familias de los alumnos con TEA como con los psicólogos y el/la profesional de Pedagogía Terapéutica del centro, ya que las

intervenciones deben generalizarse a todos los contextos para maximizar su coherencia y su efectividad.

Del mismo modo, cabe recordar la necesidad de una adecuada valoración de las necesidades y una permanente evaluación de la intervención, con el objetivo de ofrecer una práctica educativa ajustada a las necesidades de cada momento. Finalmente, es recomendable dedicar un tiempo para realizar un trabajo individualizado con los alumnos, con la finalidad de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades concretas de cada alumno, contribuyendo así a su desarrollo integral.

6. PROPUESTAS DE MEJORA Y NUEVAS PERSPECTIVAS

La propuesta de intervención muestra una serie de limitaciones, las cuales se analizan a continuación:

1. Al tratarse de una propuesta teórica y debido a la falta de tiempo, no ha sido aplicada, por lo que no es posible demostrar su efectividad.
2. Requiere una formación específica por parte del profesorado. Dicha formación debe hacer referencia a los Trastornos del Espectro Autista, la aplicación del sistema TEACCH y un conocimiento básico de lengua signada. Consecuentemente, la intervención propuesta no puede ser implementada por todos los docentes.
3. Diversas críticas al proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales señalan la conveniencia de disminuir las ratios de alumnos en las aulas, con la finalidad de facilitar una intervención personalizada.
4. Del mismo modo, la inclusión educativa se lleva a cabo de forma más adecuada cuando intervienen más profesionales en el aula ordinaria, más concretamente, especialistas en Pedagogía Terapéutica, los cuales actúan como guía y brindando asesoramiento y apoyo tanto en la realización de adaptaciones organizativas y metodológicas, así como en la propia intervención.

Estos cuatro factores descritos pueden comportar dificultades en la implantación de la propuesta educativa planteada.

Son diversos los estudios que analizan el efecto del empleo de grupos cooperativos en la inclusión educativa de los alumnos con TEA. Del mismo modo, numerosas investigaciones apuestan por realizar dicha inclusión mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por ello se consideran ambas intervenciones como nuevas perspectivas con la finalidad de realizar una propuesta educativa más completa,

pudiendo abarcar más objetivos educativos y contribuir al desarrollo integral de todos los alumnos del grupo-clase.

7. CONSIDERACIONES FINALES

A través del trabajo presentado, se ha intentado ofrecer un conjunto de orientaciones que puedan guiar a los docentes en el proceso de inclusión de los alumnos con TEA en el aula ordinaria, priorizando que éstos no requieran recursos diferenciales respecto al resto de alumnado y que otros compañeros que no compartan el diagnóstico puedan beneficiarse de la intervención educativa.

Desde el punto de vista personal, la realización del TFG ha resultado altamente motivadora, ya que se trata de un tema que, desde hace mucho tiempo, me genera inquietud. Desde hace 3 años, trabajo como auxiliar de educación especial en un centro ordinario y mi experiencia me ha mostrado que en muy pocas ocasiones encontramos una verdadera inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Mi intención, mediante el desarrollo del trabajo, ha sido mostrar alternativas factibles y aplicables para lograr una inclusión real del alumnado con TEA, adaptando el funcionamiento diario del aula de P3 a sus características y necesidades. Para ello, he conocido distintas estrategias educativas aplicadas exitosamente con este tipo de alumnado, así como las adaptaciones necesarias a realizar en el aula ordinaria para lograr su inclusión. Además, he integrado los conocimientos referentes a la didáctica docente de las distintas áreas para la formulación de la ejemplificación de la propuesta. Finalmente, me han sido de gran ayuda los conocimientos adquiridos durante el grado en las asignaturas de la mención de Pedagogía Terapéutica.

Considero que un punto débil de mi trabajo consiste en que la propuesta que presento reclama cierta formación por parte de los docentes, así como bastante trabajo en la preparación de las rutinas y las actividades, por lo que podría ocasionar algunas reticencias. No obstante, si queremos lograr una educación para todos los alumnos, debemos aplicar nuevos procedimientos que, probablemente, requerirán más trabajo por parte de los docentes.

Considero que la realización del TFG me ha brindado muchos aprendizajes clave para ejercer una futura práctica docente de calidad. Asimismo, me ha aumentado aún más el deseo de empezar a ejercer mi futura profesión.

Para finalizar, agradezco el acompañamiento de mi directora, Sonia Gutiérrez Gómez-Calcerrada, y deseo que los lectores de esta propuesta la encuentren interesante y enriquecedora.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal Educational Change*, 6 (2). Recuperado de http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf
- Alcantud F., Rico D. y Lozano L. (2012). *Trastornos del Espectro Autista: Guía para padres y profesionales*. Valencia: Centre Universitari de Diagnòstic i Atenció Primerenca, Universitat de València.
- Arce, E. (2013). La inclusión escolar de los alumnos con trastorno del espectro de autismo: análisis de la respuesta educativa al alumno con TEA. *ACLPP informa*, 30, 15-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4351717>
- Arredondo (2010). Método TEACCH: Experiencia de aplicación en un aula de Educación Infantil. *Revista Artista Digital*, 3, 1017-1029. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2010_diciembre_88.pdf
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Cascales, A. y Alcaraz, S. (2014) Integración de los alumnos autistas en las aulas ordinarias: manual para el equipo docente. En: J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros, R. y F. J. Soto (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/acascales2.pdf>
- Castilla, C. (2015). *Aplicación de los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación*. Logroño: Tutor Formación.
- Castilla, T. (2010). El alumnado con trastornos del espectro autista: un reto para la inclusión educativa. *Àmbits de Psicopedagogia*, 16, 22-26.
- Crisol, E., Martínez, J. y El Homrani, M. (2015). Educación inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 254-270. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446541.pdf>
- De Alba, C. (2015). *Habilidades de comunicación y promoción de conductas adaptadas en la persona de la discapacidad*. Madrid: Paraninfo.

- Echeguia, J. (2016). Sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación para el tratamiento de niños con trastorno del espectro autista. *Diálogos pedagógicos*, 14(28), 104-126. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/1143/pdf>
- Faherty, C. (2000). *Asperger... ¿Qué significa para mí? Un manual dedicado a ayudar a niños y jóvenes con Asperger o Autismo de alto funcionamiento*. Arlington: Future Horizons
- Fernández, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos*, 8-9, 135-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.561>
- Fortea, M. S., Escandell, M. O. y Castro, J. J. (2013). Aumento de la prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista: Una revisión teórica. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 746-768. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/INFAD_010125_746-768.pdf
- Fortea, M. S., Escandell, M. O., Castro, J. J. y Martos, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de Neurología*; 60(1), 31-35. Recuperado de <https://www.adngirona.com/data/recursos/pecs-en-espanol/a460a289c3974dd18fed9570671ac9b1-pecsenspain.pdf>
- Garrabé, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental* 35(3), 257-261. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- Gil, A. (2010). Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 23, 101-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313509>
- Jiménez, M., González, F. J., Serna, R. y Fernández, M. (2009). *Expresión y comunicación*. Madrid: Editex.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106 de 4 de mayo de 2006.
- Martos, J., Llorente, M., González, A., Ayuda, R. y Freire, S. (2012). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Madrid: CEPE.
- Montalva, N., Quintanilla, V., y Del Solar, P. (2002). Modelos de Intervención Terapéutica Educativa en Autismo: ABA y TEACCH. *Revista Chilena de*

- Psiquiatría y Neurología en Infancia y Adolescencia*, 23(1), 50-78. Recuperado de <http://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SOPNIA%202012-1.pdf#page=50>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L., Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84. Recuperado de <http://eoeptgdbadajoz.juntaextremadura.net/wp-content/uploads/2012/12/Modelos-de-intervenci%C3%B3n-en-ni%C3%B1os-peque%C3%B1os-con-autismo.pdf>
- Peirats, J. y Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar: Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas*, 29, 313-330. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.015>
- Peirats, J., y Vidal, M. I. (2016). Introducción del sistema PECS para la superación de las limitaciones comunicativas en un caso de síndrome de West. *Aloma*, 34(1), 71-80. Recuperado de <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/280/193>
- Piñero, S. E. y Toro, S. M. (2012). Conceptos generales sobre ABA en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina* 60(1), 60-66. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/31237/47217>
- Pralong, M. (2014). *Viaje al mundo del autismo*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=572996>
- Ramírez, C. (2010). ¿Conocemos el Síndrome de Asperger?. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7388&s=>
- Romero, (2011). Centros de integración preferente de alumnado TEA. Comunidad Autónoma de Aragón. En: Navarro, J. (Coord.) (2011). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/3.pdf>
- Sánchez, D. y Robles, M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-

36. Recuperado de
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11257/10782>

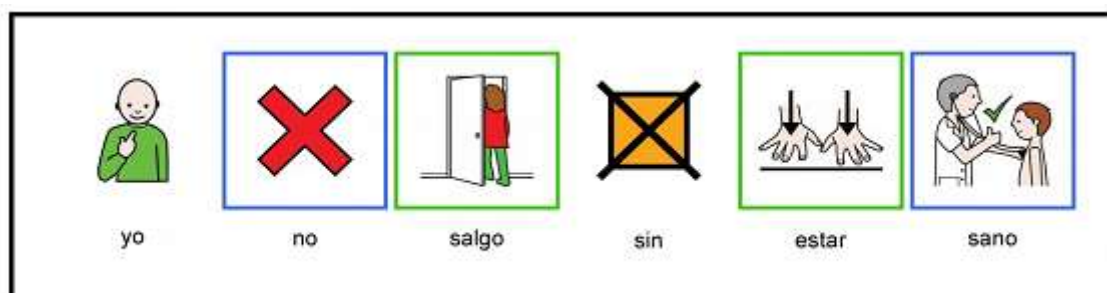
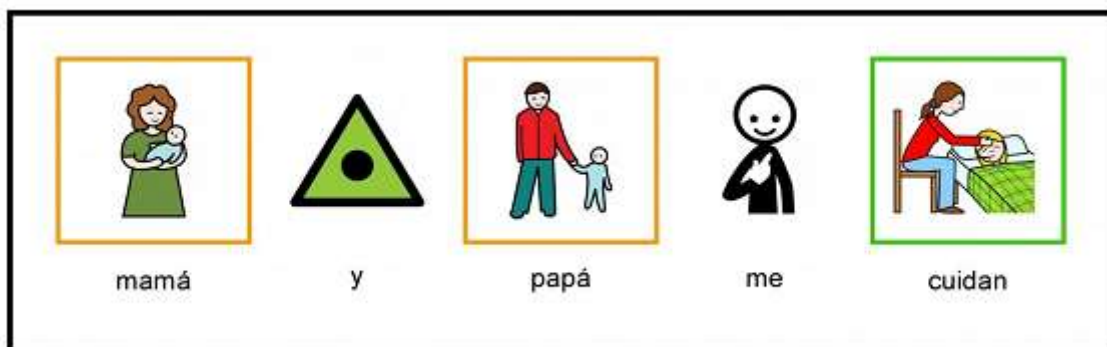
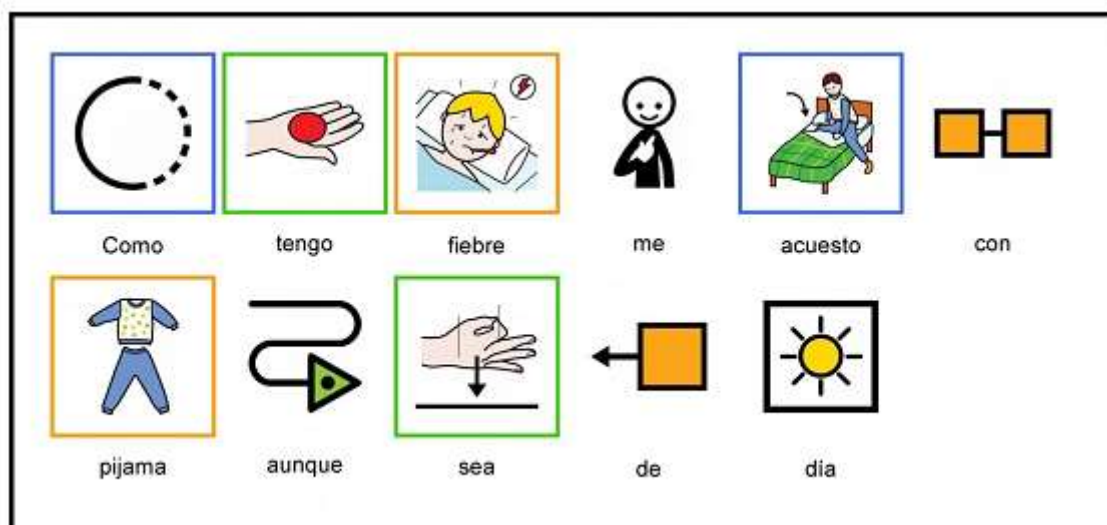
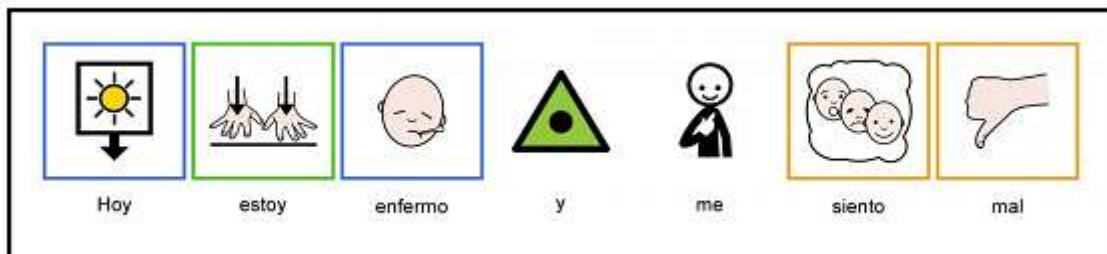
Sepúlveda, L., Medrano M.C. y Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Revista de Pedagogía*, 62(4), 131-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648567>

Tamarit, J. (2006). Autismo: Modelos Educativos para una vida de calidad. *Psicología Educativa*, 12(1), 5-20. Recuperado de <http://neuroharte.com/multimedia/documentos/Autismo%20Modelos%20Educativos%20Para%20Una%20Vida%20De%20Calidad.pdf>

6. ANEXOS

ANEXO 1. HISTORIA SOCIAL

A continuación se presenta un ejemplo de una historia social, creada para explicar las situaciones en las que los niños están enfermos.



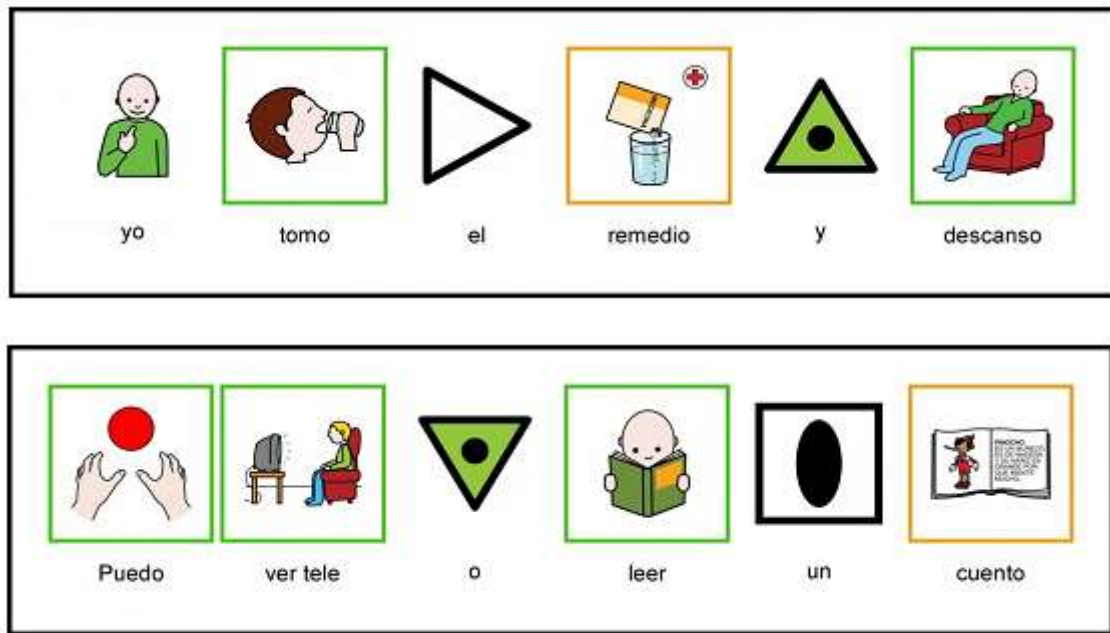


Figura 20. *Historia social*. Fuente: Arasaac.

ANEXO 2. ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO

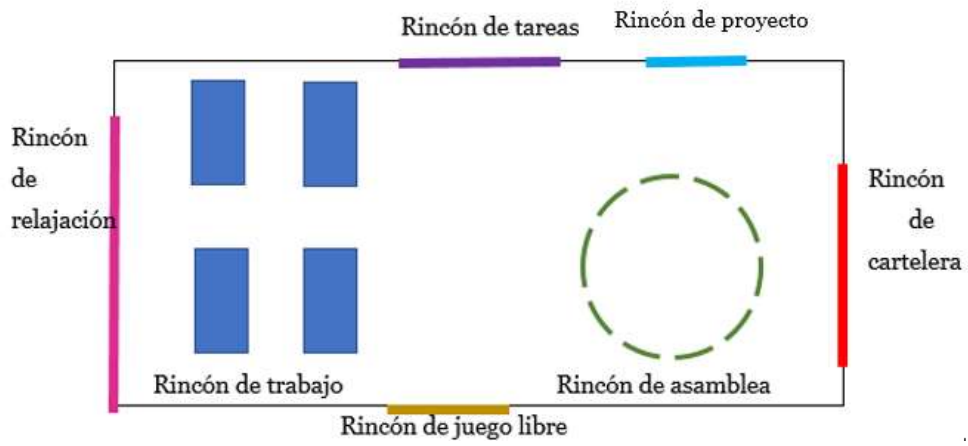


Figura 21. Estructuración del aula. Elaboración propia



Figura 22. Rincón de cartelera. Elaboración propia.



Figura 23. Rincón de asamblea. Elaboración propia.



Figura 24. *Rincón de trabajo*. Elaboración propia.



Figura 25. *Rincón de juego libre*.
Elaboración propia.



Figura 26. *Rincón de tareas*. Elaboración propia.



Figura 27. *Rincón de relajación*. Elaboración propia.



Figura 28. *Rincón de proyecto*. Elaboración propia.

ANEXO 3. CALENDARIO MENSUAL

Tabla 2. *Calendario mensual octubre 2018*

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 	21 
22	23	24	25	26	27 	28 
29	30	31 				

Elaboración propia.

ANEXO 4. HORARIO DIARIO

¿QUÉ HAREMOS HOY?

 TRABAJAR	 PATIO	 MÚSICA	 COMEDOR	 PSICOMOTRICIDAD	 CASA
 ANA		 MARIA		 JULIA	

Figura 29. Ejemplo de horario diario. Elaboración propia⁵.

⁵ Fotografías extraídas de <https://www.vestprof.com>

ANEXO 5. SISTEMA DE TRABAJO

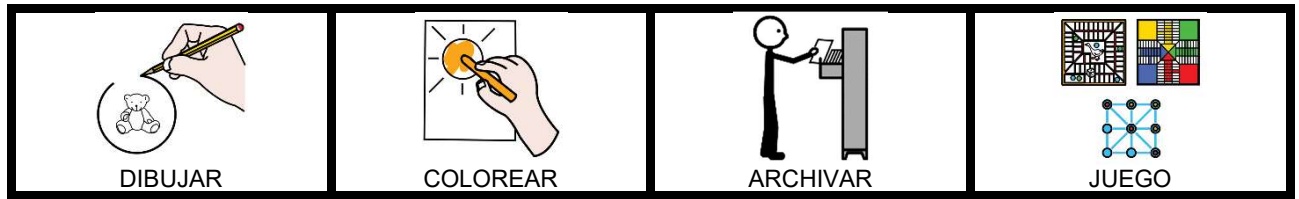


Figura 30. *Ejemplo de sistema de trabajo.* Elaboración propia.

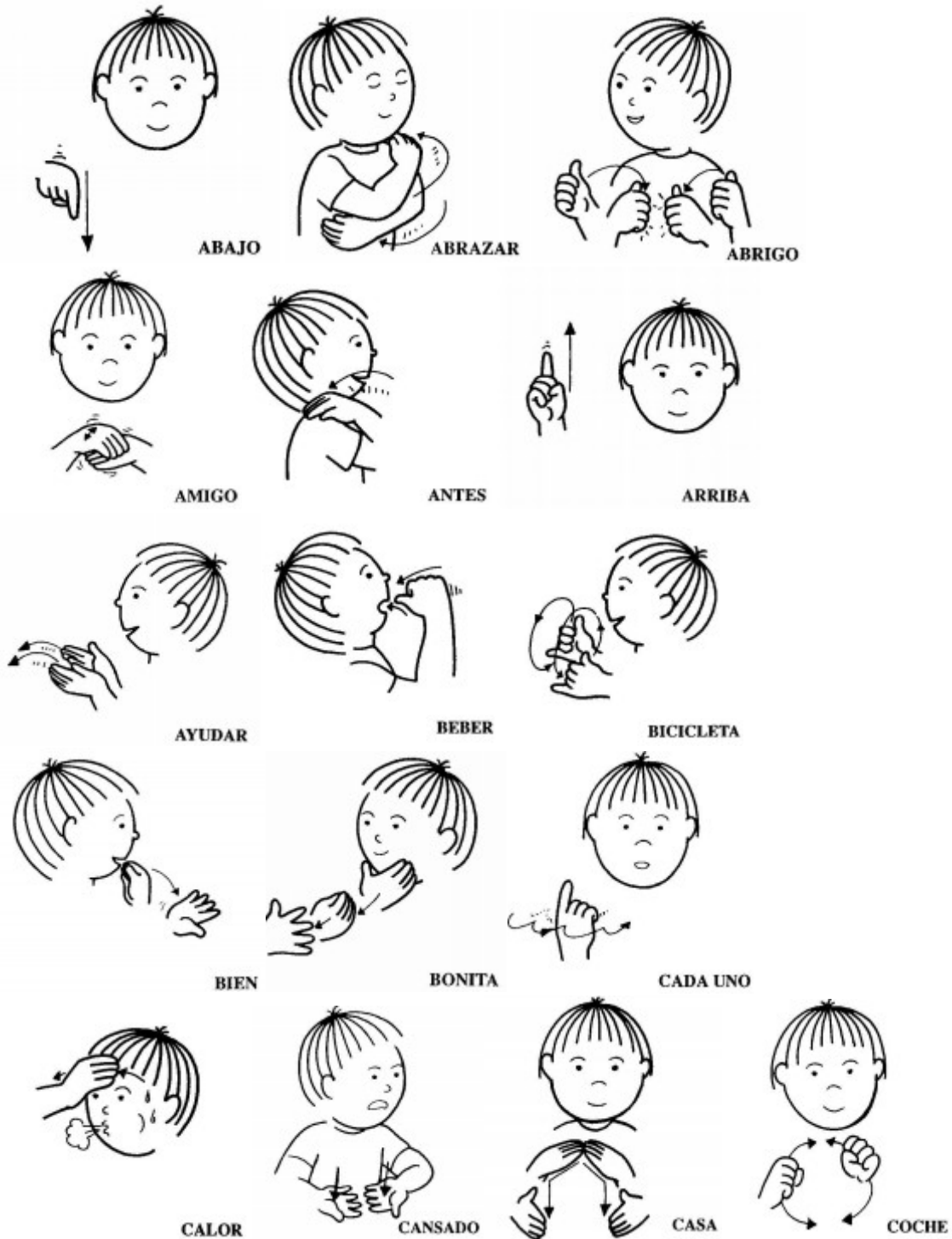
ANEXO 6. INFORMACIÓN VISUAL



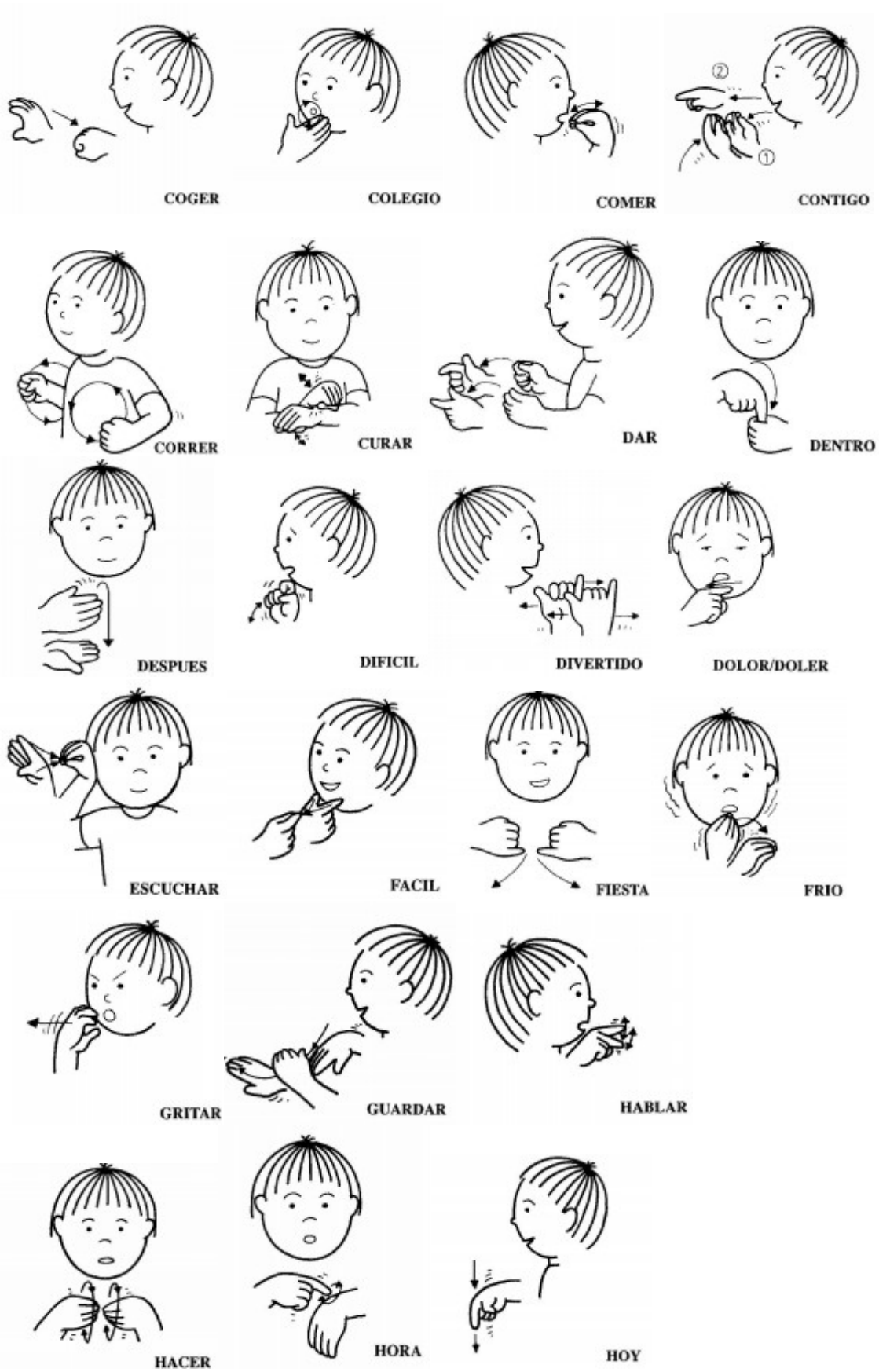
Figura 31. *Información visual*. Elaboración propia.

ANEXO 7. COMUNICACIÓN TOTAL

Se presenta una selección personal de los signos más relevantes a ser conocidos.⁶



⁶ Asociación Equitación como Terapia (n.d.). *Diccionario básico de la lengua de signos española*. Recuperado de <https://equitacioncomoterapia.files.wordpress.com/2011/10/diccionario-de-lengua-de-signos-espac3b1ola.pdf>





ANEXO 8. COMUNICADOR DE AULA



Figura 32. Página 1 comunicador de aula. Elaboración propia.

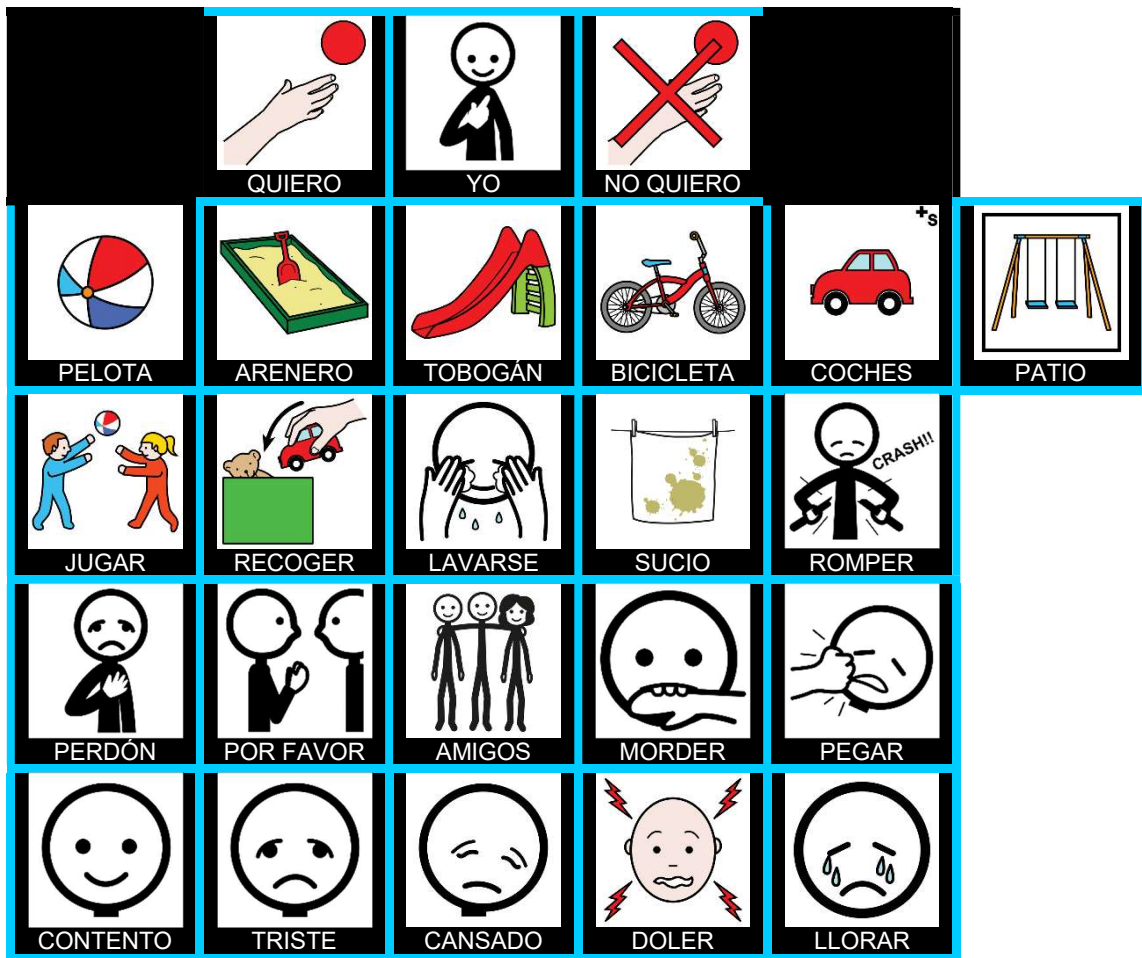


Figura 33. Página 2 comunicador de aula. Elaboración propia.

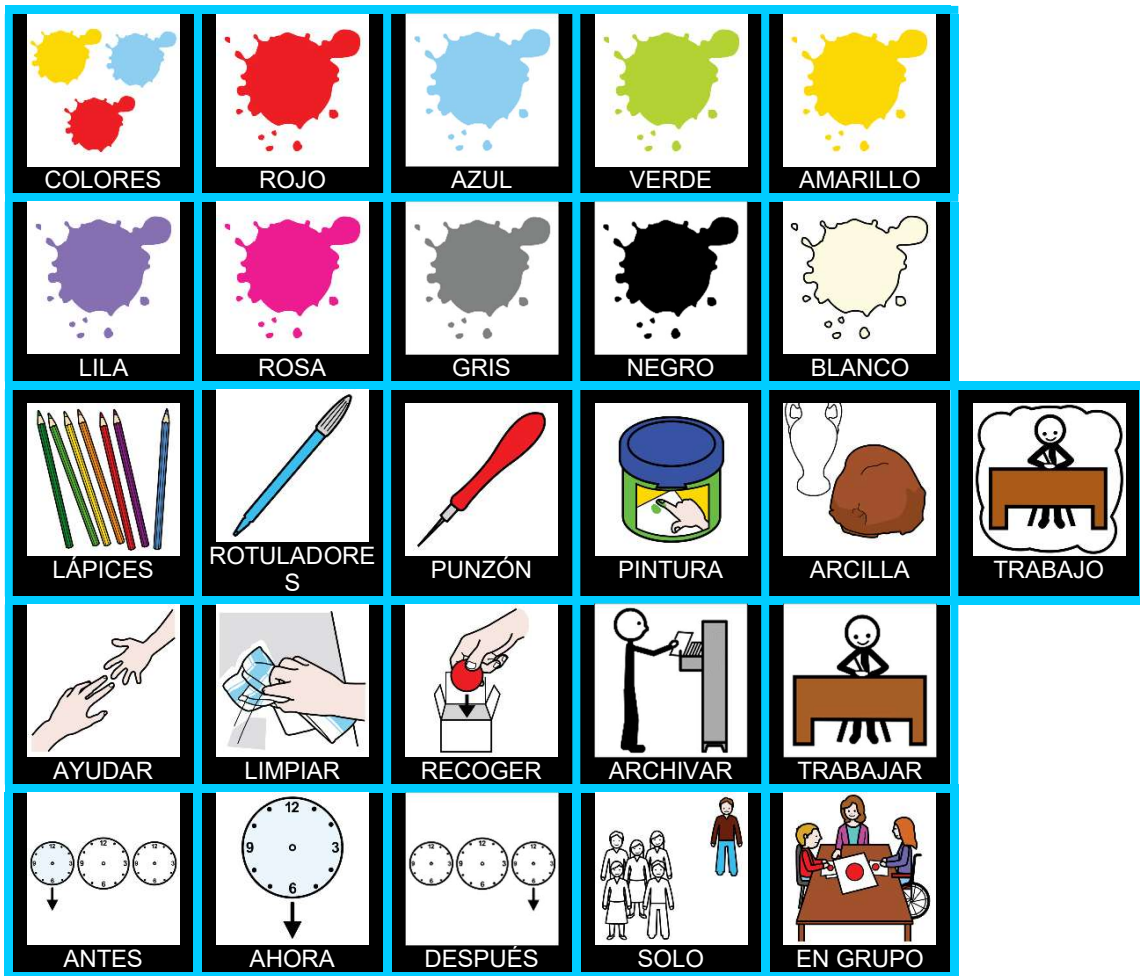


Figura 34. Página 3 comunicador de aula. Elaboración propia.

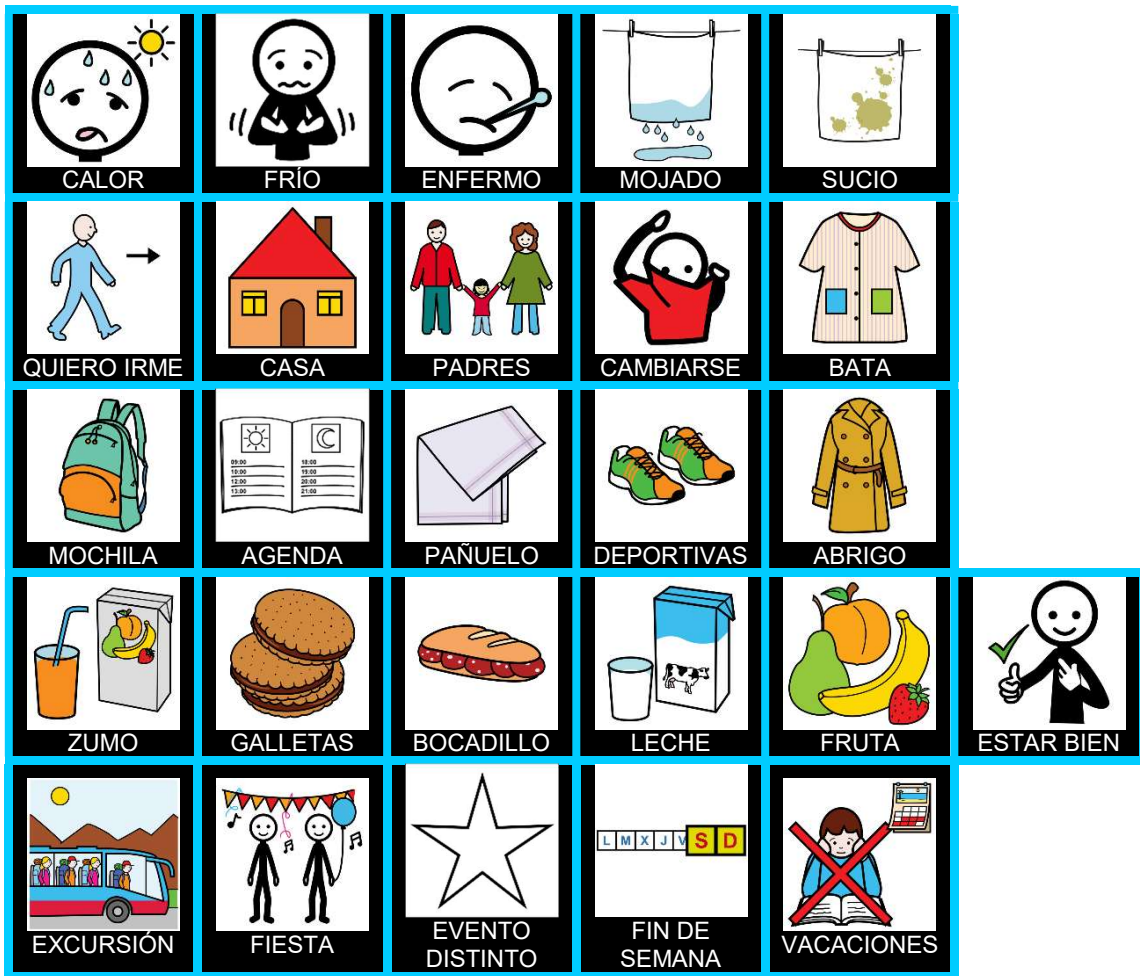
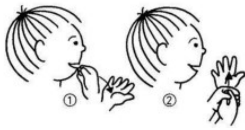


Figura 35. Página 4 comunicador de aula. Elaboración propia.

ANEXO 9. BUENOS DÍAS⁷



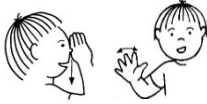
Buenos días



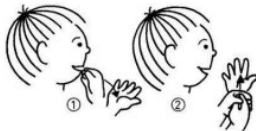
canto yo,



el sol dice hola,



la luna dice adiós.



Buenos días



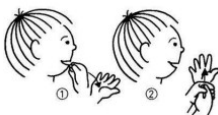
canto yo,



el gallo cantó,



es mi despertador.



Buenos días



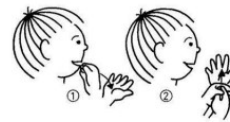
canto yo,



hay que levantarse,



el día ya empezó.



Buenos días



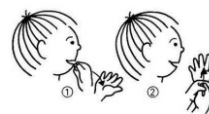
canto yo,



si cantas con ganas



será un día mejor.



Buenos días



canto yo,



cantar es lo mejor.

⁷ Letra extraída de: <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/canciones-infantiles/buenos-dias-canciones-de-la-escuela-para-ninos/>

ANEXO 10. INVITACIÓN A LA GRANJA



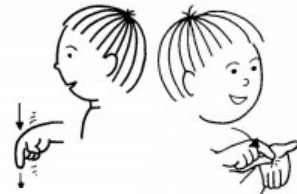
¡Hola!



Somos Pedro y María,

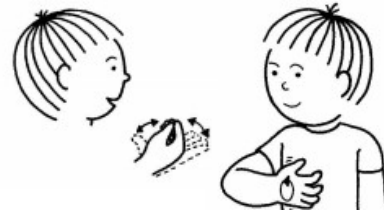


nuestra casa es la granja



Can Montcau.

Estos días



tenemos mucho trabajo



y nos han contado que estáis aprendiendo



muchas cosas de la granja.



Queríamos preguntaros



si queréis



venir



a ver nuestra granja y



ayudarnos a realizar nuestras tareas.

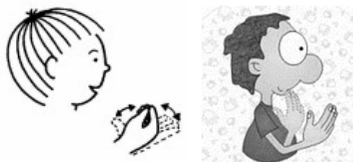


¿Os va bien

venir



el viernes?



¡Muchas gracias!⁸

⁸ Texto de elaboración propia.

ANEXO 11. COMUNICADOR DEL PROYECTO

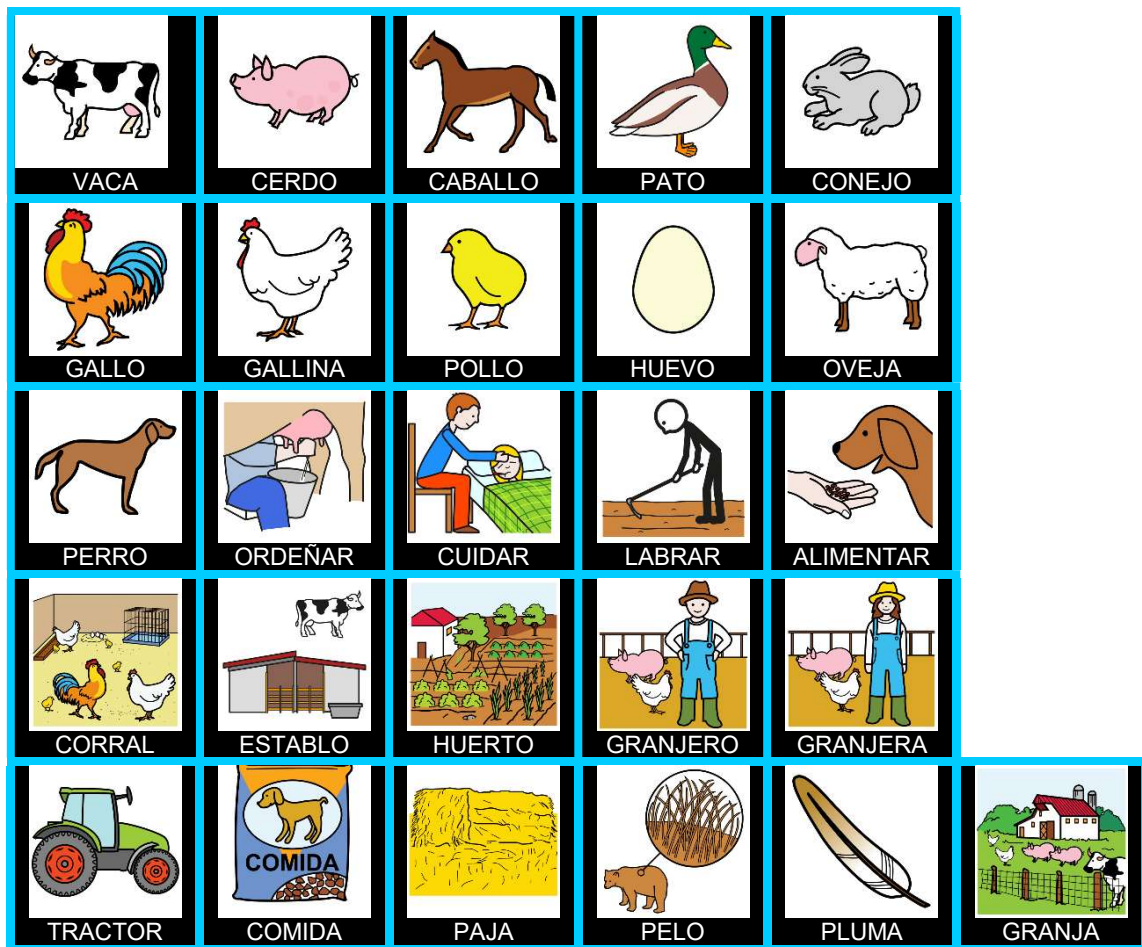


Figura 36. Página 5 comunicador de aula. Elaboración propia.

ANEXO 12. TARJETAS DE ANIMALES

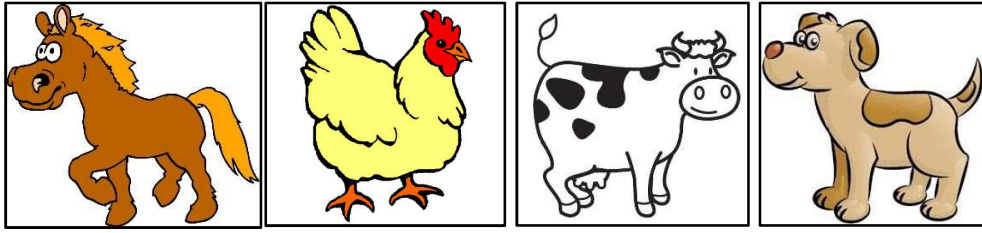


Figura 37. *Tarjetas de animales*. Elaboración propia.⁹

⁹ Imágenes extraídas de [https:// www.dibucolor.com](https://www.dibucolor.com), <https://galería.dibujo.net>, <https://www.educima.com> y <https://animalesfotosdibujosimagenesvideos.blogspot.com.es>.

ANEXO 13. EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD



Tenéis una tarjeta. Debéis mirarla bien y guardarla en vuestro bolsillo.



Debéis buscar a los compañeros que tienen el mismo animal que vosotros,



pero no se puede hablar, solamente nos moveremos e imitaremos el sonido de nuestro

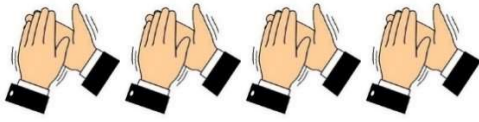


animal.¹⁰

¹⁰ Texto de elaboración propia.

ANEXO 14. LA GRANJA DE JOSÉ

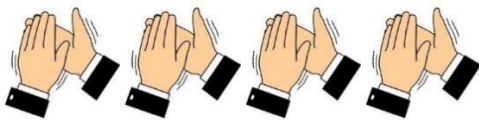
Se presenta una canción basada en una adaptación propia de una canción catalana: la granja de'n Jepet¹¹:



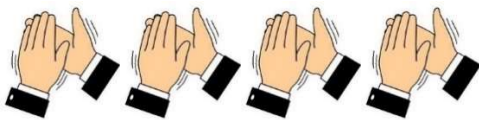
En la granja de José



hay muchos animales.



Cada mañana José



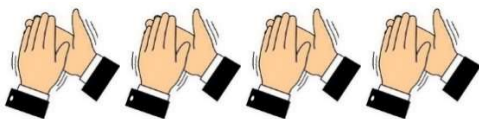
saca alguno a pasear.



En la granja de José

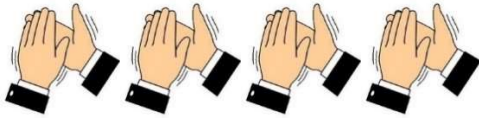


hay muchos animales.



Cada mañana José

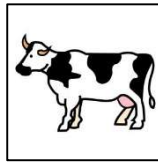
¹¹ Enlace de la canción original: <https://www.youtube.com/watch?v=UAkoY2-2jpY>



Saca la vaca a pasear:

Mu Mu Mu Mu Mu Mu Mu

Mu Mu Mu Mu Mu Mu Mu.



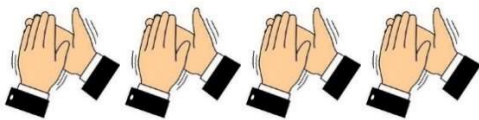
En la granja de José



hay muchos animales.



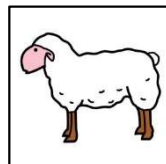
Cada mañana José



Saca la oveja a pasear:

Be Be Be Be Be Be Be

Be Be Be Be Be Be Be.



En la granja de José



hay muchos animales.



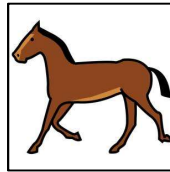
Cada mañana José



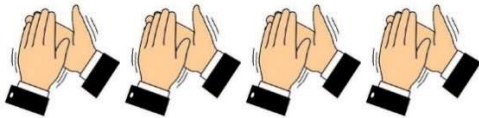
Saca el caballo a pasear:

Hi Hi Hi Hi Hi Hi Hi

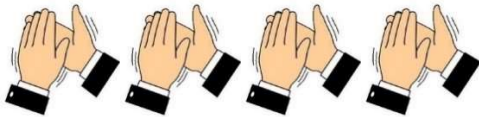
Hi Hi Hi Hi Hi Hi Hi.



En la granja de José



hay muchos animales.



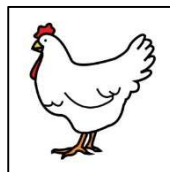
Cada mañana José



Saca la gallina a pasear:

Coc Coc Coc Coc Coc Coc Coc

Coc Coc Coc Coc Coc Coc Coc.



En la granja de José



hay muchos animales.



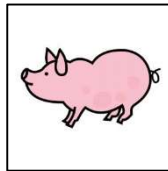
Cada mañana José



Saca el cerdo a pasear:

Oinc Oinc Oinc Oinc Oinc Oinc Oinc

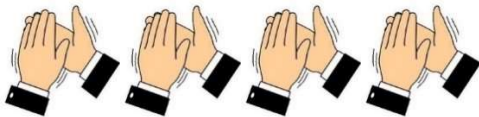
Oinc Oinc Oinc Oinc Oinc Oinc Oinc.



En la granja de José



hay muchos animales.



Cada mañana José



saca alguno a pasear.¹²

¹² Imágenes obtenidas de <https://grupomusica7einfantil.blogspot.com.es>
Pictogramas obtenidos de Arasaac.

ANEXO 15. CLASIFICACIÓN DE ANIMALES¹³



Figura 38. *Cajas de clasificación*. Elaboración propia.

¹³ Fotografías obtenidas de <https://www.ikea.es>

ANEXO 16. CARRERA DE GALLINAS¹⁴

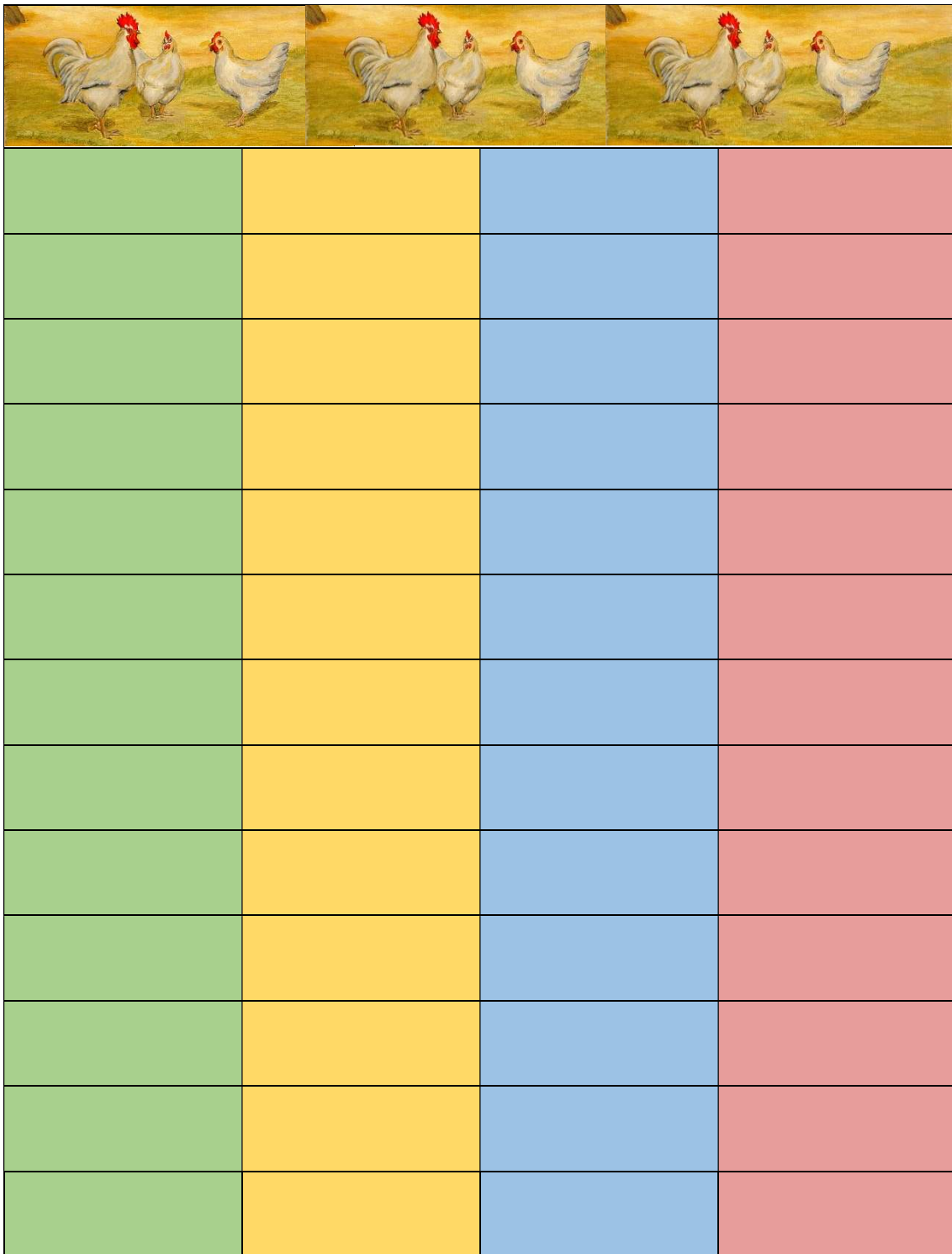
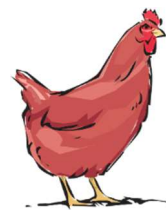
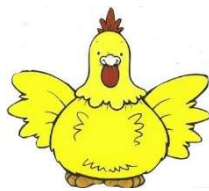


Figura 39. Tablero de juego. Elaboración propia.



¹⁴ Imágenes extraídas de <https://es.artquid.com>, <https://casamatycuenca.wordpress.com>, <https://mentamaschocolate.blogspot.com>, <https://es.pinterest.com> y <https://pixabay.com>.

ANEXO 17. ¿CUÁNTOS CONEJOS HAY?

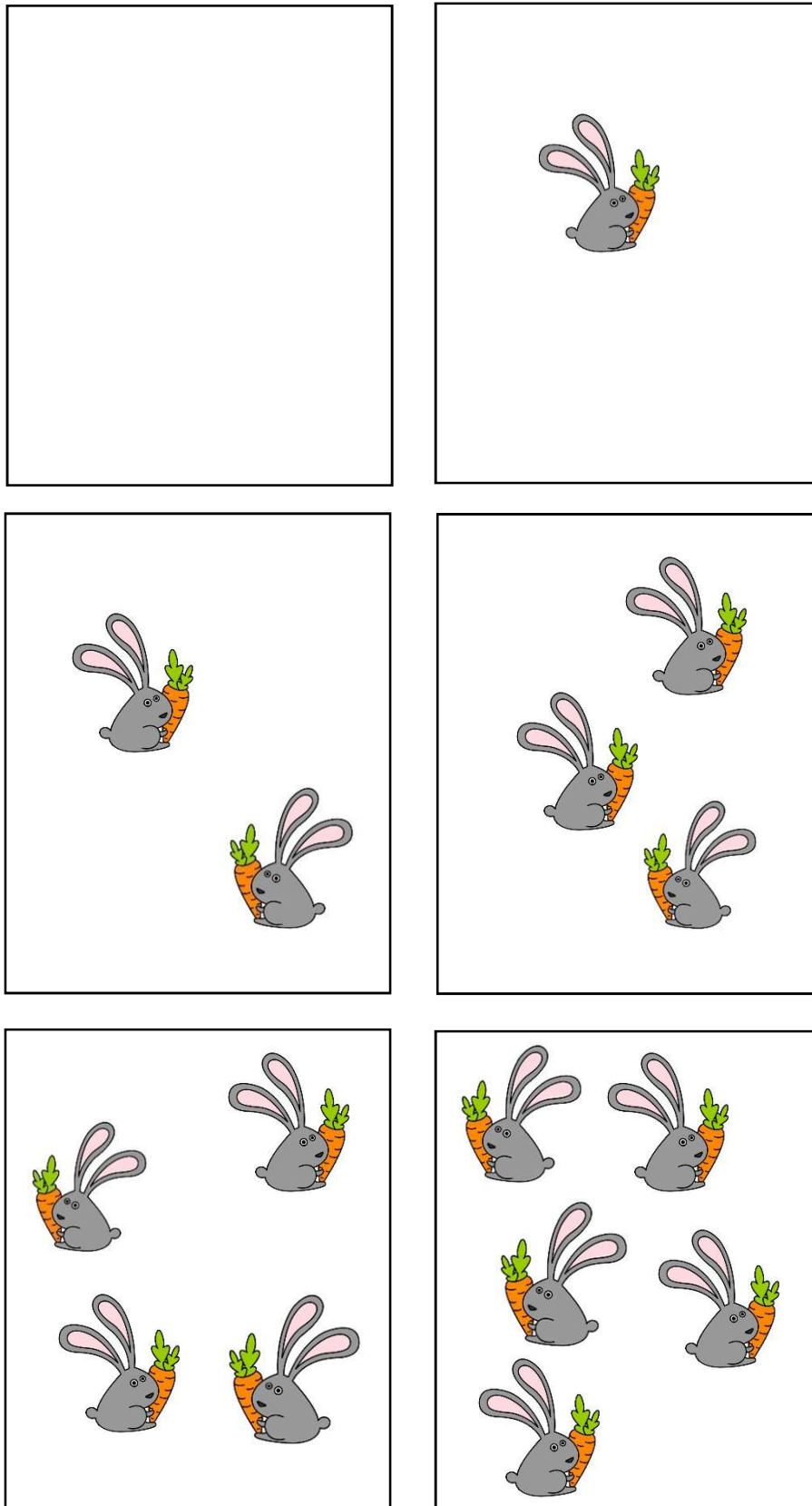


Figura 40. Láminas de juego. Elaboración propia.¹⁵

¹⁵ Imágenes extraídas de galeria.dibujos.net

ANEXO 18. ANIMALES Y CRÍAS

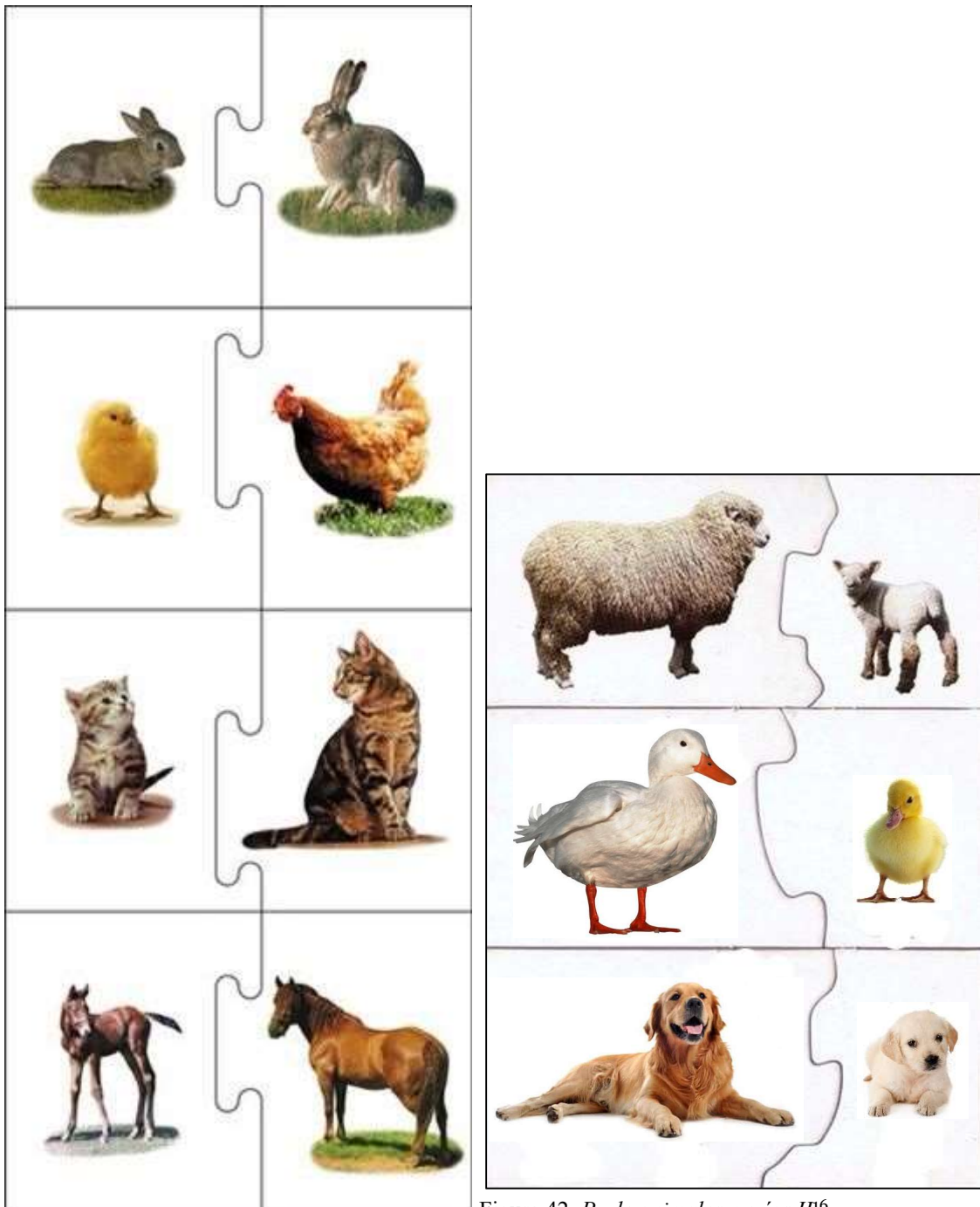


Figura 42. *Puzle animales y crías II*¹⁶

Figura 41. *Puzle animales y crías I*. Fuente: <https://s-media-cache-ak0.pinning.com/>

¹⁶ Adaptación de la imagen recuperada de <https://get.google.com/>

ANEXO 19. PONEMOS PLUMAS A LOS PATOS

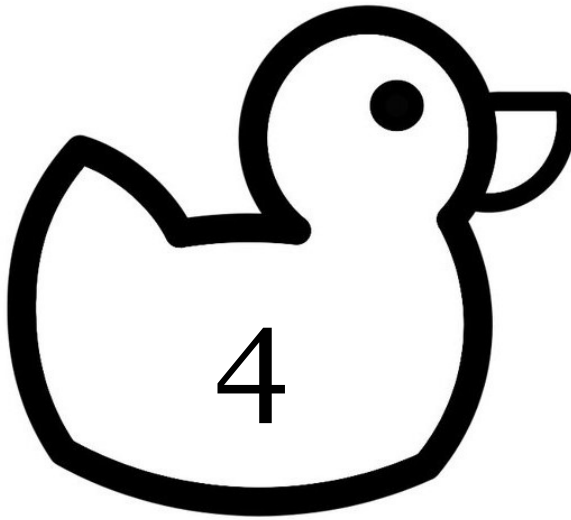


Figura 43. *Patos con números*. Elaboración propia¹⁷

¹⁷ Imagen extraída de <http://educima.com>

ANEXO 20. PUZLE DE ANIMALES



Figura 44. *Puzle de animales de la granja.* Fuente: Crocodile Creek.

ANEXO 21. SECUENCIA HUEVO – GALLINA

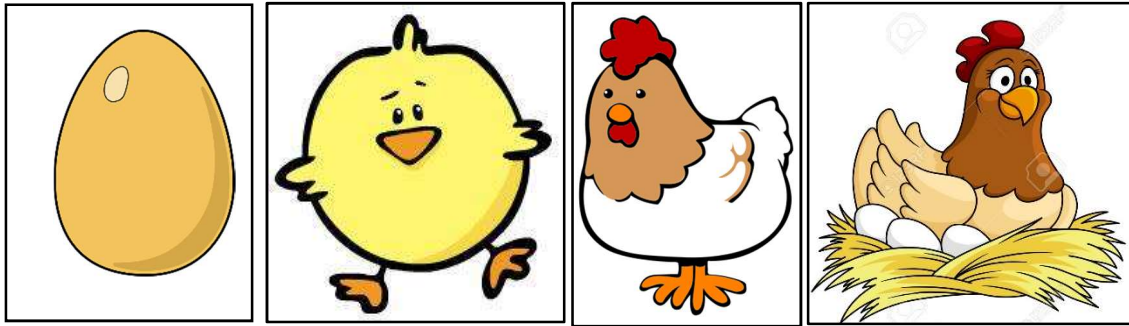


Figura 45. *Secuencia huevo-gallina*. Elaboración propia¹⁸

¹⁸ Imágenes extraídas de <http://pixabay.com>, <http://es.pinterest.com>, <http://galeria.dibujos.net> y <https://es.123rf.com>

ANEXO 22. CARACTERÍSTICAS DE LOS HUEVOS

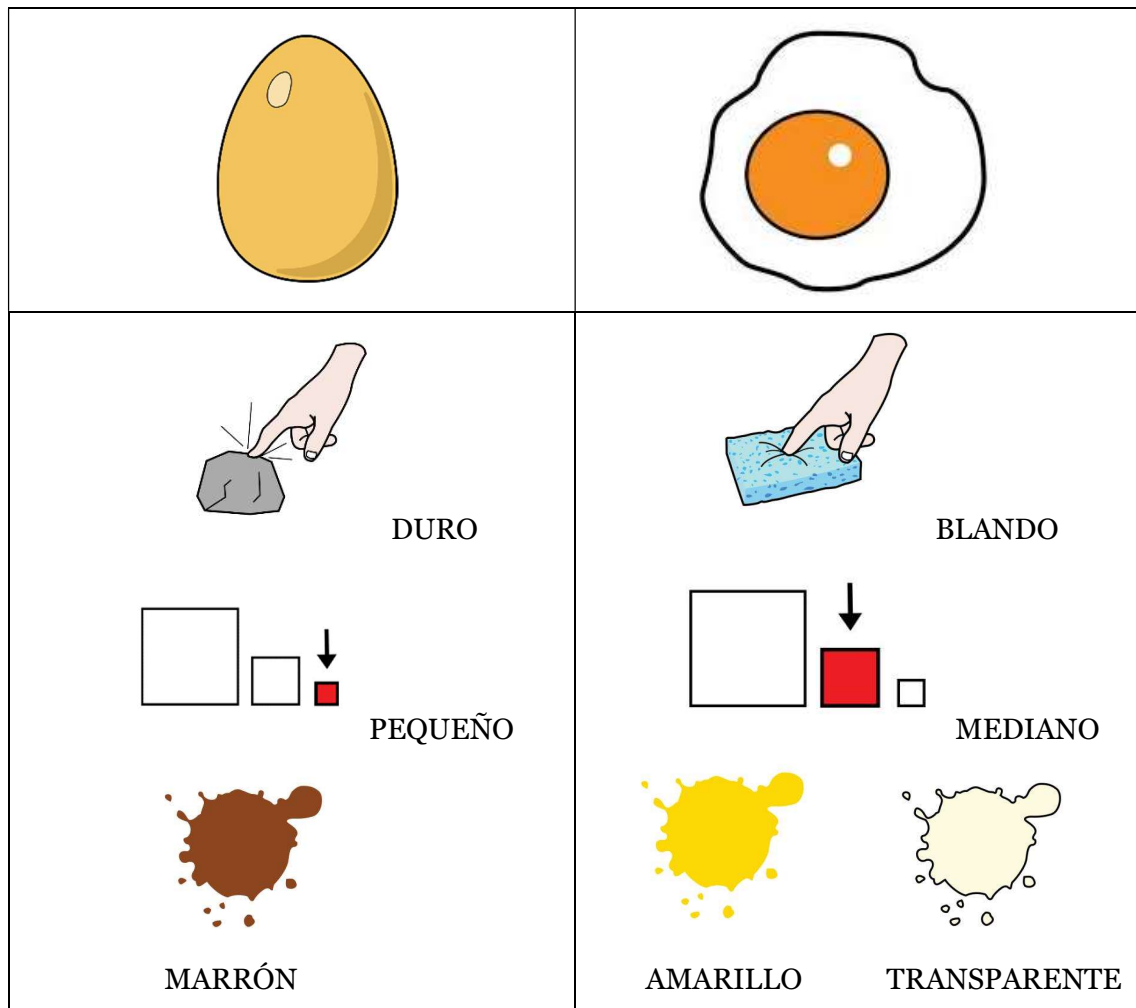
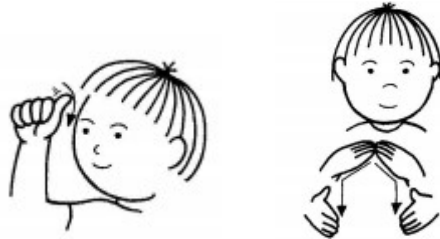


Figura 46. *Diferencias huevo fuera-dentro*. Elaboración propia¹⁹.

¹⁹ Imágenes extraídas de <https://pixabay.com> y <https://es.dreamstime.com>. Pictogramas extraídos de Arasaac.

ANEXO 23. CUENTO: PROBLEMAS EN LA GRANJA



Había una vez un hombre que tenía por casa una granja.



Todos los días se levantaba muy temprano, cuando cantaba su gallo (kíkiríki,



kíkiríkííí,...). Luego se lavaba y después desayunaba unas tostadas de pan y leche.



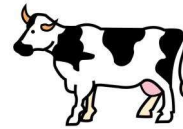
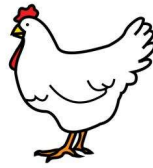
Seguidamente, se iba a cuidar a los animales. Primero limpiaba y, después, empezaba a



dar palmadas, diciendo:



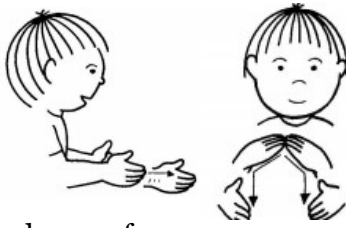
– ¡Todos a comer!



El granjero empezó a dar de comer a las gallinas, después a las vacas, después a los



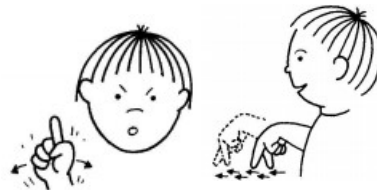
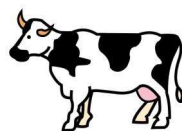
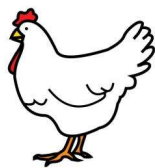
conejos, ... Pero de pronto, empezó a llover mucho. El granjero dejó de alimentar a los



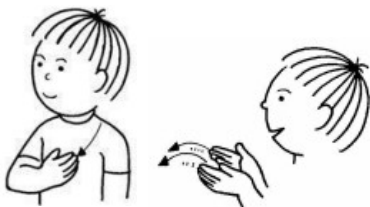
animales y se fue a casa a resguardarse. Pero no paraba de llover y la granja se iba



inundando. Por la ventana vio como todos los animales conseguían escapar, menos las



gallinas, las vacas y los conejos. Como habían comido tanto, no podían casi moverse.



¿Queréis ayudarlos?²⁰

²⁰ Adaptación propia del cuento Los animales de la granja. Recuperado de <https://navasgar.wordpress.com/cuentos-motores/los-animales-de-la-granja/>

ANEXO 24. SILUETAS DE ANIMALES

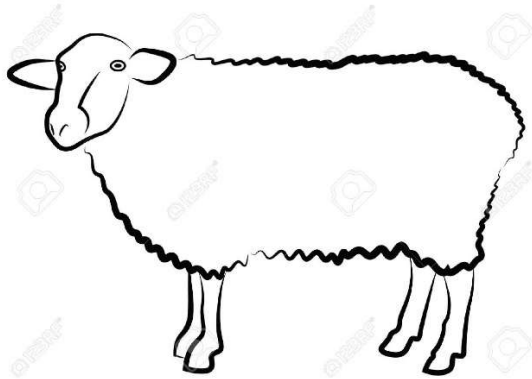


Figura 47. *Oveja*. Fuente: <https://es.123rf.com>

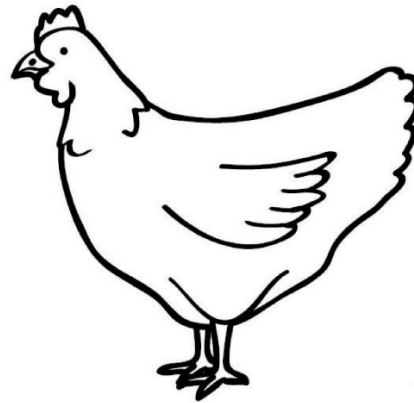


Figura 48. *Gallina*. Fuente: <http://www.pinsdaddy.com>

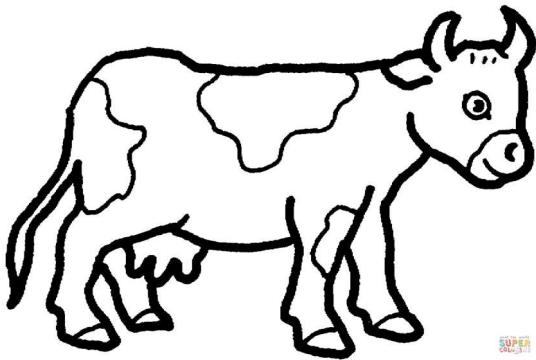


Figura 49. *Vaca*. Fuente: <https://supercoloring.com>

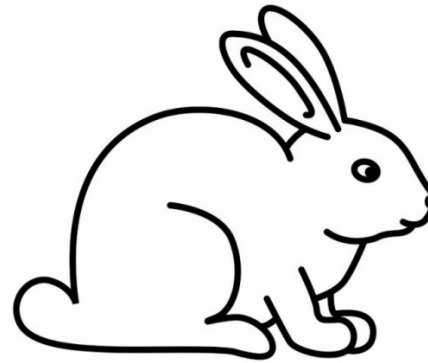


Figura 50. *Conejo*. Fuente: [https:// es.pinterest.com](https://es.pinterest.com)

ANEXO 25. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Tabla 3. Rúbrica de evaluación

Nombre:	Fecha:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3
1. Identifica y emplea correctamente los rincones del aula.			
2. Emplea el calendario mensual como guía para orientarse temporalmente y anticipar sucesos futuros.			
3. Consulta el horario diario de forma autónoma para anticipar los espacios y maestros que tocan.			
3. Presta atención en las explicaciones realizadas mediante el empleo de pictogramas.			
4. Observa los pictogramas para desplazarse con autonomía por el aula y el centro.			
5. Emplea los pictogramas como guía para emplear y ordenar de forma autónoma el material del aula.			
6. Usa el comunicador de aula para la comunicación con sus compañeros y maestros.			
7. Consulta el tablero de trabajo para la realización de las rutinas diarias de forma autónoma.			
8. Consulta de forma autónoma el tablero de trabajo si desconoce qué trabajo o paso se debe realizar.			
9. Presta atención a las explicaciones realizadas mediante el empleo de lenguaje signado.			
10. Conoce las palabras trabajadas mediante el lenguaje signado.			
11. Participa de forma activa en las dinámicas (canciones, cuentos, etc.) realizados mediante el lenguaje signado.			
12. Memoriza el lenguaje signado asociado a canciones, poesías, etc.			
13. Emplea el lenguaje signado para la comunicación y el juego con sus compañeros y maestros.			
14. Muestra interés por conocer el significado de los pictogramas y la lengua signada.			

Elaboración propia. *Nota:* 1= Casi nunca, 2=Algunas veces, 3= Normalmente