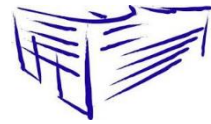




Universidad de Sevilla
Facultad Ciencias de la
Educación



Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO.
ESTUDIO DE CASO:
TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA

Miriam Rivero Rodríguez

4ºCurso. Grado en Educación Primaria

Tutora: Eva María Padilla Muñoz

Curso académico 2018/2019

En agradecimiento a mis padres por los valores que me han inculcado, especialmente los relacionados con la atención a los alumnos con NEE.

Por enseñarme que todos somos iguales en derechos pero diferentes como personas.

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero”, “el padre” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

NORMATIVA

Las referencias a personas, colectivos o cargos académicos figuran en la presente Normativa en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los preceptos correspondientes en género femenino.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	9
JUSTIFICACIÓN.....	11
1. MARCO TEÓRICO.....	13
1.1 Marco legislativo.....	13
1.2 Concepto y etiología.....	15
1.3 Etiología.....	18
1.4 Criterios diagnósticos.....	18
1.5 Evaluación e intervención.....	22
2. OBJETIVOS GENERALES Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
3. METODOLOGÍA.....	27
3.1 Instrumentos.....	27
3.2 Estudio del caso.....	30
3.3 Procedimiento.....	32
4. RESULTADOS.....	35
4.1 Identificación de necesidades.....	35
4.2 Propuesta de intervención.....	39
4.2.1 Diseño/planificación del programa de intervención.....	41
5. CONCLUSIONES.....	57
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
7. ANEXOS.....	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ámbito de desarrollo y desfase.....	35
Tabla 2. Necesidades detectadas en Luna.....	36
Tabla 3. Actividades del plan de intervención.....	49
Tabla 4. Rúbrica de observación.....	53
Tabla 5. Registro de observación sistemática.....	54

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta a comportamientos esencialmente humanos, así como a la configuración del sistema nervioso, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social y a la presencia de comportamientos repetitivos y restringidos. Por ello, estos alumnos presentan necesidades educativas especiales en dichos ámbitos. Existen diferentes niveles que se clasifican en función de la severidad de síntomas, edad de inicio y asociación con otros desórdenes.

Los objetivos generales que se pretenden conseguir con este TFG son, fundamentalmente, estudiar en profundidad un caso incluido dentro del alumnado con NEE y elaborar un plan de intervención para darle respuesta.

El trabajo se centra en el estudio de una alumna de seis años que presenta TEA y en la elaboración de un plan de intervención. La metodología utilizada es de corte cualitativo, mediante el uso de entrevistas, análisis de tareas, observación sistemática y el estudio de la evaluación psicopedagógica.

El análisis de toda la información obtenida permite afirmar que la alumna presenta dificultades de aprendizaje en las distintas áreas que conforman el currículum de Educación Infantil: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguaje: comunicación y representación.

La implementación del plan lleva implícito los principios de normalización, integración e inclusión, dado que la escolarización de la alumna permite dar respuesta educativa satisfactoria a las necesidades de “todos” los alumnos. No obstante, existen algunas limitaciones que afectan a un buen desarrollo del plan que pueden optimizarse con las propuestas de mejoras sugeridas.

Palabras clave: TEA, Infantil, NEE, intervención, inclusión

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that affects main human behaviours, as well as the configuration of the nervous system, causing difficulties in communication and social interaction and the presence of repetitive and restricted behaviour. Therefore, these students have special educational needs in these areas. There are different levels that are classified according to the severity of symptoms, age of inception and its association with other disorders.

The general goals intended to be achieved with this Final Degree Project are fundamentally, to study in depth a case included within the student group with Special Educational Needs (SEN) and to design an intervention plan.

This paper focuses on the study of a six-year-old student with ASD and the development of an intervention plan to solve his needs. The methodology used is qualitative, elaborated through interviews, task analysis, systematic observation and the study of psychopedagogical evaluations.

The analysis of the information enable us to state that the student shows learning difficulties in the different areas that constitute the curriculum of Early Childhood Education: Self-knowledge and personal autonomy, knowledge of the environment and the language: communication and representation.

The implementation of the plan includes the principles of normalization, integration and inclusion, since the student's schooling allows a satisfactory educational response to "all student" needs. Although, there are some limitations that affect the good development of the plan, they can be optimized by the suggestions proposed.

Keywords: autism, Early Childhood, SEN, intervention, inclusión

Justificación del trabajo

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) constituye la última fase, tras cuatro años de formación, para la obtención del Título de Graduado en Educación Primaria. Según se establece en el plan de estudios es requisito tener superado el 70% de los créditos del título para la presentación y defensa del mismo.

Podemos afirmar que el TFG consiste en el desarrollo autónomo por parte del estudiante de un proyecto bajo la dirección de un profesor tutor, en este caso profesora tutora Dra. Eva María Padilla Muñoz, cuya realización tiene la finalidad de favorecer que el estudiante integre los contenidos formativos recibidos durante sus estudios y asegurar la adquisición de las competencias asociadas a la titulación.

En la elaboración de este TFG se ha seguido fielmente la normativa establecida por la Facultad de Ciencias de la Educación para los trabajos fin de estudios (TFE), donde se incluyen también los trabajos fin de máster (TFM).

Uno de los aspectos regulados en la normativa es la elección de tema para el TFG, que ha sido “Trastorno de Espectro Autista”, considerándose acertada por las siguientes razones:

Estar cursando vocacionalmente la Mención en Educación Especial.

Dicha formación permite afrontar las distintas situaciones, retos y experiencias docentes con una visión más amplia y ajustada a las necesidades, intereses, motivaciones, etc. que puedan detectarse en el centro educativo y, especialmente, en todo lo referido a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El periodo de prácticas se ha realizado en un aula específica de alumnos diagnosticados con “Trastorno de Espectro Autista”.

La intención es que este TFG sea el documento que refleje desde el punto de vista teórico y práctico en qué medida se han adquirido las competencias más importantes ligadas a la formación como docente. Se ha puesto un gran empeño, reflexión y dedicación para que así sea.

1. MARCO TEÓRICO

Dentro del marco teórico se van a trabajar diversos apartados en relación al Trastorno del Espectro Autista referido a legislación, terminología, etiología, diagnóstico, evaluación e intervención.

1.1. Marco legislativo

El Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), se encuadra dentro de las Necesidades Educativas Especiales, y, por ende, dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En lo referido al marco legislativo hay que considerar la evolución que han tenido las Necesidades Educativas Especiales en los últimos decenios en cuanto a su denominación, diagnóstico y tratamiento, lo que ha implicado ir modificando también la legislación.

A nivel mundial, todos los países deben cumplir lo establecido en la Declaración de Derechos Humanos de 1948 y en la Declaración de Derechos del Niño de 1959.

En España, actualmente, la ley orgánica por excelencia es la Constitución Española y más concretamente, en el ámbito educativo, el artículo 27, donde se recogen todos los derechos de los niños.

García-Rubio (2017), habla de los cuatro grandes momentos que han tenido lugar en la historia en cuanto a la consideración de personas con discapacidad: exclusión, segregación o separación, integración e inclusión.

Asimismo, gracias a su artículo “*Evolución legislativa de la educación inclusiva en España*”, y a la Confederación de Autismo España, se puede conocer cómo ha evolucionado la legislación sobre las personas con Necesidades específicas de apoyo educativo, donde se incluyen las personas con TEA. No obstante, a continuación se recoge la normativa más relevante respecto al tema que nos ocupa, en cuanto a leyes, decretos, convenios y estrategias, ordenada en función del orden cronológico.

En primer lugar cabe destacar la importancia del Informe Warnock de 1978 en relación a la educación especial donde se pide un sistema educativo unitario, considerando las posibilidades personales.

En relación a leyes encontramos:

- Ley Orgánica de la Educación –LOE- en mayo de 2006. Se pasa de hablar solamente de discapacidad a una clasificación mayor donde se incluye al alumnado que se incorpora tardíamente, muestra dificultades específicas educativas, presenta altas capacidades o necesita apoyos por sus circunstancias sociales.
- En 2013 se aprueba la actual Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que introduce pocas novedades significativas en el planteamiento general hacia la inclusión.
- Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía.

Como decretos relevantes se pueden destacar los siguientes:

- En abril de 1995 se aprueba el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Con éste se establece que no es sólo el alumnado que presenta una discapacidad quien tiene necesidades educativas especiales.
 - Con el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, la Administración Educativa podrá plantear la escolarización del alumno en un Centro Específico de Educación Especial sólo cuando sus necesidades no puedan ser satisfechas con las modalidades de escolarización referidas.
- El número de alumnos en las unidades específicas de educación especial, tanto en centros específicos como ordinarios, que se indica en las Instrucciones que anualmente se dictan para la planificación del curso académico, es, en el caso de autistas o psicóticos de 3 a 5 alumnos.

Además, cabe destacar:

- Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo, aprobada el 26 de noviembre de 2015 por el Gobierno, consensuada con las tres entidades que representan en España a las personas con TEA, con el fin de conseguir su inclusión, calidad de vida y autonomía.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y la Federación Autismo (2018), que supone un avance en los principios de integración, normalización y personalización de la respuesta educativa, en el marco de escuela inclusiva

Lógicamente, toda normativa tiene que partir de los conocimientos existentes sobre lo que se legisla, en este caso qué entendemos por TEA.

1.2. Concepto

El término autismo ha sufrido una serie de cambios a lo largo de la historia.

El primer autor que comenzó a hablar de autismo fue Bleuler (1926), quien se refería a éste como uno de los llamados “síntomas cardinales” de la esquizofrenia, el cual, junto con los trastornos de asociación y afectivos, estaban presentes en todos los casos graves del trastorno.

A raíz de esto, ciertos investigadores establecieron una unión entre el autismo y la esquizofrenia adulta, pasando el primero a adquirir etiquetas como “esquizofrenia infantil, autismo y psicosis infantil” (Rivera, 2007, p.333)

En ese momento comienzan a aparecer diversas teorías que tienen una visión diferente del trastorno.

Colocan al autismo como un trastorno no perteneciente a la enfermedad mental, extraño y misterioso, una patología emocional o una forma precoz de esquizofrenia infantil, causado por una carencia afectiva, en un medio familiar de padres “fríos” y hostiles, incapaces de establecer una relación afectiva cálida, produciendo trastornos en la comunicación y conductas extrañas en el niño. (Castanedo-Secadas, 1996, p. 249)

Entre los autores que defienden esto, Castanedo-Secadas destaca a Bender (1956), Fester (1961) y Mahler (1965).

Jodra Chuan (2015) refiere que: “para Bettelheim (1967) el autismo sería una “enfermedad cultural”, una herramienta del espíritu para luchar contra relaciones sociales poco gratificantes, sobre todo las que se establecen con la madre desde el nacimiento” (p.13).

Esta fue la concepción hasta 1960. Sin embargo, Murillo-Sanz (2012) recoge una serie de autores que realizaron estudios de casos con personas que mostraban unas características determinadas, que se pueden asociar a lo que actualmente se conoce como TEA: Frith (1977) con el caso de Hugh Blair, Wing (1997) con el caso de Víctor, Kanner (1943) con el estudio de once niños y Asperger (1944) con el estudio de cuatro casos.

Como bien citan Artigas-Pallares & Paula (2012), Kanner y Asperger (1943, 1944) definen una serie de características comunes a estos niños, siendo los primeros en usar la terminología “autismo” que ha servido de base para definir lo que actualmente se conoce como TEA. La característica común más destacada por ambos autores es la incapacidad de establecer relaciones sociales con otros.

Murillo-Sanz (2012) destaca el estudio realizado por Wing junto con Gould en el año 1979 que permite establecer una triada en cuanto a déficits característicos del autismo en: interacción social recíproca, comunicación e imaginación y comportamiento restringido de intereses.

Además, ésta autora, señala una serie de estudios que han permitido separar el autismo de la esquizofrenia, comenzado a verse desde una perspectiva cognitiva y neurobiológica. Entre los autores de estos estudios se encuentran Kolvin (1971), Rutter y Lockyer (1967) y Belichón (1999).

Asimismo, Jodra Chuan (2015) destaca especialmente la labor de Rutter y Schopler (1978) como contribuyentes al cambio del paso de la responsabilidad paterna a la búsqueda de una causa con base genética.

Como dato a destacar, cabe mencionar a Frith (2004), quien define al niño con TEA como “cautivador” mediante la siguiente afirmación: “el niño con autismo suele producir en el observador una impresión de belleza cautivadora y en cierto modo de otro mundo. Es difícil imaginar que, tras esa imagen de muñeco, se oculta una anomalía neurológica tan sutil pero demoledora” (p.15).

Rivière (1997), autor que realiza numerosas aportaciones y tiene un peso considerable dentro del estudio del TEA, destaca que el autismo “plantea desafíos importantes de comprensión, explicación y educación” (p.1). Con esto quiere señalar la dificultad para entender cómo funciona el mundo interno de estas personas, explicar cuál es su origen y encontrar la educación más adecuada para darles respuesta, teniendo en cuenta sus características y limitaciones.

Actualmente, existen diferentes definiciones sobre qué es el autismo. Angulo-Domínguez, Rodríguez-Labrador, Salvador-López, Luna-Reche & Prieto Díaz (2008) afirman que el autismo es:

Es un trastorno presente desde el nacimiento o los primeros años del desarrollo que afecta a comportamientos esencialmente humanos como la interacción social, la capacidad de comunicar ideas y sentimientos, la imaginación y la capacidad de relacionarse con otras personas, que se caracteriza mejor como un espectro de trastornos que varían en la severidad de síntomas, edad de inicio, y asociación con otros desórdenes (p. ej., discapacidad intelectual, retraso específico del lenguaje, epilepsia) (p.7-8).

No obstante, Hervás-Zúñiga, Balmaña & Salgado (2017) añaden a esta definición que se trata de un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por la presencia de comportamientos e intereses estereotipados y restringidos, con origen neurobiológico.

En definitiva, resulta muy complicado encontrar una definición completa y exacta para definir qué es el autismo, pues la concepción del mismo ha ido evolucionando progresivamente a lo largo de los años.

1.3. Etiología

En lo referente a la etiología, aunque se puede hablar de su origen neurobiológico, no existe un consenso entre los diferentes autores y estudios realizados. En la DSM- V se habla de diversos factores de riesgo que influyen en su aparición tanto a nivel ambiental como genético y fisiológico: “la edad avanzada de los padres, el bajo peso al nacer o la exposición fetal al valproato” (p. 56). De igual manera, tiene un gran peso la heredabilidad, teniendo una influencia mayor en el caso de gemelos.

Existen numerosas teorías, entre la que destaca el modelo causal de Damasio y Maurer (1978), (citado por Rivière, 1997), según el cual se producen alteraciones en vías de conexión entre los lóbulos frontal y temporal y el sistema límbico. Esto se está confirmando gracias a las técnicas de neuroimagen funcional.

1.4. Criterios diagnósticos

En primer lugar, cabe destacar la evolución que se ha producido. Siguiendo la DSM-IV (2002), el Trastorno Autista constituye una de las cinco categorías en las que se dividen los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Además, dentro del mismo encontramos el Síndrome de Rett, el Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y el Síndrome de Asperger.

En la DSM-5 (2014) se produce un cambio en dos puntos. En primer lugar, hablar de una única categoría dentro del Trastorno del Espectro del Autismo, pasando a adoptar esta terminología en lugar de Trastorno Generalizado del Desarrollo. Por otro lado, se pasa de hablar de tres dimensiones: comunicación, socialización y comportamiento, a hablar solo de dos: déficits sociales y de comunicación, e intereses restringidos y comportamientos repetitivos. Con esto se acaba con la clásica “*triada de Wing*” (1993).

La American Psychiatric Association (APA) ¹ también defiende esta nueva terminología.

¹ <https://www.apa.org/index>

Con este cambio en la denominación se deja de establecer límites definidos entre subgrupos, lo que supone una ventaja, pues en numerosas ocasiones no existen unas características definidas para diferenciar cada uno de los diferentes trastornos; es decir, existe un predominio de lo dimensional.

Aguirre Barco et al. (2008), habla de dos criterios diagnósticos, que abarcan todas las edades:

-DSM-IV TR: Manual Diagnósticos y Estadístico de los Trastornos Mentales. No es una prueba diagnóstica ni da pautas para la evaluación, sino que sólo son los criterios diagnósticos de la American Psychiatric Association (APA). Publicado por MASSON.

-CIE-10: Clasificación Internacional de las Enfermedades 10. No es una prueba diagnóstica ni da pautas para la evaluación, sino que sólo son criterios diagnósticos. Publicado por la Organización Mundial de la Salud.

Actualmente, se trabaja con la DMS-5 (5ª Edición, 2014), donde se afirma que: “el trastorno del espectro autista se diagnostica solamente cuando los déficits característicos de la comunicación social están acompañados por comportamientos excesivamente repetitivos, por intereses restringidos y por la insistencia en la monotonía” (pg. 81).

Asimismo, en la misma se destaca que las características clínicas individuales del TEA se recogen en función de la presencia o usencia de déficit intelectual, deterioro del lenguaje, afección conocida, o a la asociación con otro trastorno; además de características propias del autismo como son la edad de inicio, las habilidades adquiridas y la gravedad.

Los criterios diagnósticos que se recogen dentro del mismo son los señalados en la **Figura I**.

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej. fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

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

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

Figura I. Criterios diagnósticos. Fuente: DSM-5 (2014), p. 50-51.

Siguiendo dichos criterios se pueden establecer diferentes niveles de gravedad: grado 3 (necesita ayuda muy notable), grado 2 (necesita ayuda notable) y grado 1 (necesita ayuda), en relación a la comunicación social y a los comportamientos restringidos y repetitivos. (Ver *Anexo I*)

En este punto, cabe destacar que se pasa de clasificar a las personas con TEA dentro de un trastorno concreto, a hacerlo en función de los diferentes niveles correspondientes a sus características y habilidades.

Para establecer dichos criterios hay que destacar una serie de factores pronósticos que deben tenerse en cuenta, como la ausencia o presencia de discapacidad intelectual asociada al trastorno, así como otros problemas de salud mental o en el ámbito del deterioro del lenguaje (DSM-5, 2014).

De igual modo, la Confederación de Autismo España (2014), con objeto de poder realizar una detección temprana de niño con posible TEA, aconsejan observar si presenta una serie de características previo a una evaluación del mismo. (Ver *Anexo II*)

Una vez establecidos los criterios diagnósticos, según Aguirre Barco et al. (2008): “el resultado diagnóstico debe ir acompañado del plan de acción, que contenga orientación sobre los recursos disponibles” (p.20). Asimismo, el proceso de evaluación debe tener en cuenta y adaptarse diferentes ámbitos personales.

Hernández et al. (2005) señala que: “no todos los niños presentan todos los síntomas descritos como “clásicos”. Consecuentemente, la ausencia de cualquier de ellos no es excluyente del diagnóstico de TEA” (p.243).

No obstante, como bien señala la Confederación de Autismo España (2014) es importante tener en cuenta lo contrario, es decir, que si estos factores se dan de forma aislada no lleva consigo que el niño tenga TEA. Son señales de alerta, pero para confirmarlo o descartarlo es necesario una evaluación especializada.

No considerar esto puede tener serias consecuencias para el niño, como el desconocimiento por parte tanto de la familia como de los profesionales, que va a llevar a no darle una respuesta acorde a su necesidad, lo que puede provocar la aparición de conductas inadecuadas. Estas conductas van a dificultar la integración y la inclusión del

alumno en el aula. Por esta razón, la detección temprana de estos alumnos debe realizarse lo antes posible, concediendo importancia a la formación de las personas responsables, para que sean conscientes de la existencia y el uso de los recursos y estrategias de las que se disponen, así como la prevención de las conductas inadecuadas que puedan tener lugar (Aguirre Barco et al., 2008).

1.5. Evaluación e intervención.

En cuanto a la evaluación hay que tener en cuenta la comorbilidad del TEA con otros trastornos. Siguiendo la DSM-5 (2014), son muchos los individuos que cumplen los criterios del TEA y otro trastornos, fundamentalmente deterior intelectual, alteraciones del lenguaje, TDAH, trastorno del desarrollo de coordinación, trastorno de ansiedad, trastorno depresivo y otros trastornos comórbidos. Siempre deben realizarse los dos diagnósticos.

Por ello, para establecer límites es importante prestar una atención especial a las conductas y a las competencias que se marcan en el diagnóstico.

Arnáiz-Sancho & Zamora-Herranz (2012) destacan la importancia de las distintas áreas o aspectos del desarrollo a la hora de realizar una evaluación: “historia evolutiva, capacidad intelectual, conducta adaptativa, comunicación y lenguaje, competencia social y evaluación de intereses y actividades” (p.119).

En este punto, ambos autores defienden una serie de instrumentos que se deben tener en cuenta en la recogida de información como son las entrevistas, la observación tanto directa como a través de vídeos, los informes médicos, psicológicos y pedagógicos que se hayan realizado y los distintos cuestionarios, pruebas e inventarios.

Las entrevistas más relevantes en la actualidad son dos: para los padres el ADI-R (Autism Diagnostic Interview, 2008) y para los niños mayores de cuatro años el SCQ (Social Communication Questionnaire, 2010).

Para valorar la conducta adaptativa, se utilizan, por ejemplo, las escalas de Merrill Palmer (2011), la prueba IDAT (2001) o el inventario Battelle (1998).

En cuanto a la exploración directa de la persona, la prueba de referencia a nivel mundial es la ADS-G (Autism Diagnostic Observation, 2000), con su adaptación en España.

ACACIA.

Castanedo-Secadas (1996) señala, a su vez, otra serie de instrumentos útiles e importantes para la evaluación psicológica de los alumnos con TEA:

- AAEP del modelo TEACCH.
- CARS: Childhood Autism Rating Scale, de Schopler y otros (1980). Evalúa 15 conductas del 1 (conducta adaptada) al 4 (conducta inadaptada).
- PEP: Perfil Psico-educativo, de Schopler y Reichler (1979); Schopler, Reichler y Lansing, (1994). Permite conocer el perfil de niños de 1 a 12 años en las áreas de imitación, percepción, motricidad gruesa y fina, coordinación visuo-manual, cognición, lenguaje/comprensión/expresión, autonomía y socialización.
- Escala de Madurez Social de Vineland School, elaborada por Doll (1970). Proporciona un conocimiento sobre la capacidad o competencia social que tiene el niño para cuidarse de sí mismo y para interrelacionarse con otras personas.
- Escalas de Inteligencia Wechsler, de David Weschler (1955, 1963, 1974). Esta escala permite medir la intelgencia en tres grandes niveles de edad cronológica.
- Otros instrumentos como: “Autism Behavior Checklist (ASIEP)” de Krugg, Arick y Almon (1978); “Handicaped Behavior and Skills Schedule (HBSS) de Wing (1986); y el test de Evaluación del Desarrollo para la Educación Preescolar y Especial (TEDEPE), de Rivière.

Siguiendo a Arnáiz-Sancho & Zamora-Herranz (2012) una evaluación eficaz y ética es aquella que aporta de manera escrita y comprensible los datos necesarios para realizar la propuesta de intervención, así como la evaluación formal de la persona.

Una vez realizada la evaluación, se debe llevar a cabo la intervención. Para ello, es necesario que exista cierta coherencia y cohesión entre las personas que forman parte de los diferentes contextos en los que se desenvuelve el alumno con TEA.

Existen numerosas técnicas de intervención como las estrategias psico-educativas, el trabajo con iguales, el ejercicio físico, las terapias, el trabajo con la familia o intervenciones específicas en algún ámbito concreto.

Castanedo-Secadas (1996), destaca el método TEACHH como método de integración de los alumnos con autismo o discapacitados en un contexto escolar menos restringido.

Mulas et al. (2010) señalan que este método busca entender la manera que tienen las personas con TEA de ver, entender, aprender e interactuar el mundo, encontrándose en este punto las diferencias en cuanto a cognición, sintomatología y conducta.

Sanz-Cervera, Tárraga-Mínguez & Lacruz-Pérez (2018) señalan los principales componentes del método TEACH:

- a) Organización física del ambiente, que incluye barreras visuales y minimiza distractores.
 - b) Horarios visuales o paneles de anticipación, que permiten predecir la secuencia de acontecimientos.
 - c) Sistemas de trabajo, que posibilitan el trabajo autónomo.
 - d) Actividades estructuradas visualmente, que muestran el paso a paso a realizar.
- (p. 157-158)

Está comprobada su eficacia con personas con TEA, siendo uno de los métodos más eficientes e inclusivos que existen en la actualidad.

En definitiva, el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que afecta a comportamientos esencialmente humanos, así como a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social y a la presencia de comportamientos repetitivos y restringidos. Existen diferentes niveles de gravedad, basados en unos criterios diagnósticos. Cuando se detecta alguna de las características diagnósticas se debe llevar a cabo una evaluación mediante el uso de diferentes instrumentos, a la que se da respuesta con la intervención adecuada. Para ello es necesario la formación e información de las personas que rodean al alumno o adulto con TEA.

2. OBJETIVOS GENERALES Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La elaboración de cualquier trabajo conlleva la consecución de determinados objetivos. En este caso, dada la importancia del mismo para finalizar los estudios del Grado en Educación Primaria, conviene establecer de manera precisa y clara qué se pretende con su elaboración. Por ello, se establecen dos tipos de objetivos: generales y específicos. En cuanto a los objetivos generales, se destacan los siguientes:

- Estudiar en profundidad un caso incluido dentro del alumnado con NEE.
- Elaborar un plan de intervención para dar respuesta a un alumno con NEE.
- Aplicar las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la formación en el Grado de Educación Primaria.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Revisar la bibliografía existente sobre Trastornos del Espectro Autista (TEA).
- Analizar diferentes instrumentos de recogida de información y evaluación.
- Establecer los objetivos y estrategias metodológicas más adecuadas para la intervención con el alumnado que presenta TEA.
- Distinguir las distintas fases en el estudio de casos y en el plan de intervención.
- Aplicar y valorar distintas pruebas y cuestionarios incluidos en el plan de intervención.
- Establecer los procedimientos de seguimiento y evaluación del plan.

Con estos objetivos se pretende dar respuesta a las necesidades de una alumna diagnosticada de TEA y escolarizada en un centro ordinario. La metodología se expone a continuación.

3. METODOLOGÍA

En el Artículo 4 de la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, se destacan una serie de orientaciones metodológicas que se deben tener en cuenta para este periodo. Se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Los centros educativos deben tener en cuenta y respetar la diversidad en el alumnado, así como los diferentes ritmos de aprendizaje, partiendo de los conocimientos previos, necesidades e intereses, fomentándose su interacción con el entorno.
2. El equipo educativo debe planificar y fomentar la participación de las familias en el centro y en la vida educativa de sus hijos.
3. Debe existir una colaboración entre profesionales con el fin de conseguir una enseñanza multidisciplinar.
4. Se utilizarán diversas metodologías así como recursos, espacios y agrupamientos para llevar a cabo un aprendizaje significativo
5. En el segundo ciclo, se llevará a cabo el inicio en la lengua escrita, la resolución de problemas cotidianos y el trabajo visual y musical como medio de expresión, comprensión e interpretación.

La elaboración de la metodología tendrá en cuenta estos puntos, con el fin de conseguir una educación enriquecedora para la discente.

En este caso, la intervención se realiza con una alumna a la que se le va a llamar “Luna” con el fin de proteger su identidad.

3.1. Participantes del caso

“Luna” es una alumna de seis años que fue escolarizada en el centro donde continúa actualmente con tres años, en el segundo ciclo de educación infantil. Cursó el primer trimestre del primer año en la clase ordinaria y en el segundo pasó al aula específica de autismo, donde continúa hasta el momento. Además, ha asistido al Centro de Atención Infantil Temprana (CAIT) desde los 18 meses.

Su evolución de septiembre a marzo ha sido favorable, teniendo lugar avances en cuanto a adquisición de vocabulario y capacidad de concentración.

Posee un bajo grado de autonomía, aunque conoce su contexto físico inmediato. En cuanto al trabajo, aprende de manera estructurada siguiendo la agenda de trabajo. Las actividades deben tener un inicio y un final claro, con una explicación previa.

Posee medidas específicas de carácter educativo: Adaptación Curricular Individualizada (ACI) y Adaptación curricular Significativa (ACS) en las actividades diarias, Adaptación curricular no significativa (ACNS) en el aula ordinaria, y un Programa Específico (PE) en actividades concretas.

Cabe destacar cierta información de interés sobre la alumna, referida a distintos aspectos y ámbitos, tales como:

- Muestra interés por la música (cantajuegos) y por distintos juguetes como cajas sensoriales, animales, muñecos Disney, utensilios de cocina, agua...
- En cuanto a comunicación, utiliza un sistema alternativo, concretamente el cuaderno de comunicación PECs, aunque dice palabras que le resultan familiar y comprende órdenes. Tiene intencionalidad para emitir deseos y/o necesidades.
- Tiene un control motriz de unos 3-4 años.
- Su nivel de competencia curricular corresponde al de tres años de educación infantil.

El centro escolar donde Luna está escolarizada cuenta con servicios con fines distintos: educativos, de ocio y consumo, de transportes, etc. Asimismo, consta de un edificio dividido en cuatro partes para las diferentes etapas: Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional.

La atención educativa que se les ofrece a los alumnos con TEA en el Centro es un modelo de atención a la diversidad, beneficiándose de estar en un medio normalizado, con modelos adecuados e inclusivos, donde la relación entre iguales está favorecida siempre por un buen clima educativo. Por otro lado, los alumnos del aula ordinaria se benefician de nuevas formas de interacción social, aumentando su sensibilidad, su formación y sus capacidades de relación y comunicación, enriqueciéndose así la totalidad de la escuela, ya que todos tienen la oportunidad de aprender a ser más tolerantes, aprendiendo a convivir, aceptando las diferencias como un hecho normal y positivo. La inclusión de los alumnos con TEA es una parte importante del trabajo dentro y fuera del

aula, reflejándose cada día en el nivel de aceptación e integración que adquieren los alumnos dentro del Centro.

La alumna se encuentra en una clase formada por cinco alumnos de diferentes edades y niveles educativos. En concreto, hay cuatro alumnos cuyas edades corresponden a la etapa de Educación Primaria y uno cuya edad corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria. Todos ellos presentan necesidades diferentes que abarcan un amplio abanico de características propias de niños con TEA.

Luna sigue una rutina diaria. Al llegar a clase, la alumna junto con el resto de sus compañeros atienden la planificación que la maestra PT les expone mediante pictogramas. Se realiza una explicación de todas las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del día y se anuncian hechos que van a suceder de manera excepcional. A continuación, Luna junto con dos de sus compañeros y la PTIS bajan al aula ordinaria para participar en la asamblea con los alumnos de 5 años de infantil. Posteriormente, se realizan diferentes tareas programadas para ese día. El horario de la alumna se divide en diferentes módulos para psicomotricidad, fichas, trabajo manipulativo, juegos, música, cine, etc.

Es muy importante repetir la rutina del aseo personal, lavado de manos y/o dientes durante la mañana, especialmente al finalizar.

Dentro del centro educativo la alumna cuenta con la asistencia diaria de la tutora PT y una PTIS. Fuera del mismo asiste, además de al Centro de Atención Temprana, a terapia ambulatoria.

La relación con la familia es muy cercana debido al reducido número de alumnos. En concreto, en el caso de Luna, los padres han colaborado desde un comienzo en el desarrollo y aprendizaje de Luna. No tiene hermanos, por lo que recibe una atención individualizada. Existe muy buena comunicación con el Centro, tanto a través de las tutorías en horario de tarde como mediante otras formas de comunicación, favoreciéndose la existencia de una conexión en la forma de educar a la alumna en cuanto a sistema de comunicación, normas y desarrollo afectivo-personal. De igual modo, se sigue una continuación de las rutinas en ambos entornos, lo que permite una mayor asimilación de conceptos.

3.2. Instrumentos

Para evaluar este caso el Equipo de Orientación educativa (EOE) ha administrado una prueba a Luna, cuyos resultados se basan en los baremos establecidos por el Inventario de Desarrollo Battelle. Además, se le ha realizado análisis de informes médicos, entrevistas a la tutora y a los padres y se ha observado a la alumna en el aula.

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante diferentes instrumentos. Se destaca el uso de la observación sistemática, la entrevista, el análisis de tarea y la evaluación psicopedagógica previa realizada por el EOE especializado en TEA.

➤ Observación sistemática.

Se utiliza la observación sistemática por la facilidad e inmediatez con la que puede obtenerse información sobre la alumna, permitiendo conocer sus intereses, expectativas y dificultades, así como sus necesidades. Tal como afirma Fuertes Camacho (2011) dicha observación es fundamental en una evaluación formativa, consiguiendo una mejora en la calidad de la enseñanza. La realización de la misma durante un periodo de prácticas educativas debe llevar una intención concreta y realizarse de manera regular y continuada. De igual modo, es necesario disponer de una planificación previa que permita la recogida de información sobre la cuestión que nos ocupa.

Para ello, nos será de gran utilidad disponer de una hoja-registro donde se especifiquen las observaciones que tengan relevancia en los distintos contextos en los que se desenvuelve la alumna: aula ordinaria, aula específica y patio de recreo, indicándose la fecha, hora, y los datos que se consideran relevantes. (Ver *Anexo III*)

➤ Entrevistas:

Se va a utilizar la entrevista semi-estructurada que, según Munarriz (1992), es una conversación entre dos personas, entrevistado y entrevistador, donde el segundo plantea una serie de preguntas al primero. A pesar de la previa recogida de datos y la intencionalidad por parte del entrevistador sobre dónde y cómo indagar, durante la entrevista pueden surgir cuestiones no planificadas, así como darse situaciones que hagan cambiar el orden de la misma.

En este aspecto López & Sandoval (2016) destacan como ventajas de la entrevista su condición oral y verbal que permite una mayor recogida de información, así como un mayor conocimiento de las personas gracias a los gestos, expresiones, tono de voz, etc.. De igual modo, es un instrumento flexible, pues se puede adaptar a las distintas circunstancias y situaciones, permitiendo reorientar el guion de preguntas si es necesario, así como incluir nuevas aportaciones no planificadas y dar respuesta a las dificultades con la que se encuentre el entrevistador.

Se ha considerado conveniente realizar entrevistas a diferentes personas que tienen contacto diario con la alumna, como son la profesora de Pedagogía Terapéutica del aula específica (en adelante PT) (Ver *Anexo IV*), la Profesional Técnico de Integración Social (en adelante PTIS) (Ver *Anexo V*) y la madre de la pequeña (Ver *Anexo VI*).

➤ *Análisis de tareas*

El análisis de tareas permite conocer el nivel curricular en el que se encuentra la alumna, además de los conocimientos que posee y las dificultades con las que se encuentra. Por ello es necesario su uso como instrumento, pues permite ver el control motriz del alumno, así como sus intereses, sentimientos e ideas.

➤ *Evaluación psicopedagógica*

García Vidal y González Manjón (1992) plantean que la evaluación psicopedagógica implica tanto la recogida, análisis, valoración e interpretación de los datos, con el fin de llegar a un diagnóstico; como la toma de decisiones, evaluación y seguimiento del tratamiento psicopedagógico y del programa de intervención.

De igual modo, la normativa que regula la finalidad, carácter y contenido, competencias, realización e informe con los distintos apartados de la evaluación psicopedagógica es la ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

En este caso, en el informe de evaluación psicopedagógica se especifica que la alumna presenta TEA.

Gracias a la recogida de datos, se puede obtener información de interés sobre la alumna, referida a distintos aspectos y ámbitos.

Estos datos permiten tener elementos suficientes para determinar cómo intervenir adecuadamente en la educación de Luna, debiéndose tener en cuenta, previamente, distintos aspectos tales como: características del aula, rutina, relación con familia, etc.

3. 3. Procedimiento:

Para comenzar con el caso se ha tenido una primera toma de contacto con el Centro, puesto que esto no había tenido lugar previamente. El recibimiento ha sido excelente, se han abierto todas las puertas y se han dado facilidades para poder llevar a cabo el Trabajo Fin de Grado.

Una vez explicada la propuesta se ha tenido una pequeña reunión con la PT del aula específica de autismo. La docente ha presentado los diversos casos que hay en el aula, y tras un breve análisis se ha decidido con qué niña se iba a trabajar.

Se les ha pedido un consentimiento a los padres (*Ver Anexo VII*). Asimismo, el Centro estaba de acuerdo con que se llevara a cabo la intervención, siendo conscientes de que la finalidad de la misma es únicamente buscar el logro de mejoras en cuanto al desarrollo personal y académico de la alumna.

Por ello, se ha iniciado la recogida de datos que han permitido comenzar a conocer y evaluar el caso a través de visitas al Centro. Dichas visitas han sido concretadas con ciertos días de adelanto con el fin de que los alumnos tuvieran conocimiento de la misma y no afectara de manera negativa a su rutina. Se ha acudido en diversas ocasiones al Centro, en diferentes semanas, desde el comienzo de la parte metodológica del programa, pudiendo observarse a la alumna en los diferentes contextos y en la realización de diversas tareas. La observación siempre ha tenido lugar en el horario lectivo. No obstante, ha permitido obtener la información necesaria para decidir cómo elaborar el plan de intervención.

En total se ha visitado el Centro cinco veces posteriormente a la toma de contacto. La primera visita (8 de marzo de 2019) consistió en el conocimiento del aula

específica y ordinaria, así como la presentación y conocimiento de los docentes y alumnos participantes en la experiencia. En la segunda visita (14 de marzo de 2019) se inició la observación de la alumna respecto a la interacción con los compañeros en el aula específica y en el patio de recreo. Durante la tercera visita (15 de marzo de 2019) se tuvo la oportunidad de realizar la entrevista a la maestra PT y a la PTIS, además de continuar con la observación y participar en las actividades planificadas. La cuarta visita (21 de marzo de 2019) sirvió para tener una entrevista con la madre de Luna con el fin de recoger información a nivel familiar. Durante la última visita (28 de marzo de 2019) se continuó con la recogida de datos, la visualización de diversos documentos y la observación de la alumna.

4. RESULTADOS

4.1 Identificación de necesidades

Gracias a la recogida de datos realizada a través de los distintos instrumentos, se han obtenido los resultados que se indican en **Tabla 2**, a través de la cual se puede observar y extraer las necesidades que presenta en las diferentes áreas de desarrollo.

Debido a que se han usado diferentes instrumentos cabe mencionar que se han obtenido información de diferentes fuentes.

La observación ha sido el instrumento que ha permitido una mayor recogida de información. Se han detectado las necesidades de la alumna en diferentes contextos como el patio o la clase.

Mediante las entrevistas se ha podido realizar un mayor estudio del control de la alumna en motricidad, expresión y comprensión, habilidades básicas y conocimientos conceptuales. El análisis de tareas también ha contribuido a detectar las necesidades procedentes de estos ámbitos.

Siguiendo los datos obtenidos, en base al Inventario Batelle, se puede concretar que existe un desfase cronológico tomando como base la edad actual de la alumna (6 años) en diferentes ámbitos de desarrollo, como se muestra en la **Tabla 1**.

Tabla 1. *Ámbito de desarrollo y desfase*

Ámbito de desarrollo	Desfase de...
Desarrollo sensorial	No posee desfase
Motricidad gruesa	10 meses
Motricidad fina	20 meses
Desarrollo cognitivo	23 meses
Atención mantenida y selectiva	30 meses
Área personal/social	33 meses
Comunicativa	Desfase variado, no baremado

Algunas de estas necesidades se han obtenido como conclusiones generales comunes a las diferentes fuentes, destacando la falta de interacción tanto con otras personas como con el medio, así como las dificultades en comunicación.

Tabla 2. Necesidades detectadas en Luna

ÁREAS	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Lenguaje: Comunicación y representación	Conocimiento del entorno	Lógico / matemática
Necesidad de...	-Interactuar con el medio para conseguir bienestar físico o emocional.	-Establecer una intencionalidad comunicativa, así como utilizar y comprender conductas comunicativas, tanto verbales como no verbales.	-Conocer y desenvolverse en los entornos más usuales y próximos al alumno, así como hacer un buen uso de ellos.	-Reconocer los conceptos básicos: más/menos; muchos/pocos; primero/último; etc.
	-Desenvolverse en ambientes lo menos restrictivos posibles y en su medio cotidiano.	-Estrategias comunicativas que le ayuden a comprender el entorno físico y social y que eviten problemas de comportamiento.	-Conocer la relación entre los cambios de temperatura y las estaciones.	-Reconocer las formas geométricas y relacionarlas con la realidad: círculo, cuadrado, triángulo, etc.
	- Adquirir autocontrol de su comportamiento que evite los problemas de tipo conductuales.	-Evocar el vocabulario necesario para poder comunicarse verbalmente y relacionarlo con su entorno.	- Relacionar las prendas de vestir en función de la estación y el tiempo.	-Generalizar lo aprendido
	-Afianzar la adquisición de hábitos básicos que le proporcionen independencia: alimentación, aseo, conducta...	-Desarrollar imperativos (cambiar el mundo físico para conseguir algo en él).	-Potenciar el contacto normalizado con otras personas y con el entorno inmediato.	-Potenciar la percepción, la memoria y la atención.
	- Adquisición de hábitos de cuidado personal.	- Desarrollar protodeclarativos y declarativos (quiero, dame...)	-Demostrar interés por las acciones del otro.	-Trabajar la imitación y los procesos simbólicos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir habilidades que aumenten su autonomía social y personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer y mantener contactos oculares. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer conceptos básicos como grande/mediano/pequeño, dentro/fuera, arriba/ abajo...
	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir y dominar estrategias de orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptar que otros adultos, se involucren en sus actividades y sus intenciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trazar de forma autónoma líneas: verticales, horizontales, curvas, espirales, bucles...
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de su propio cuerpo, de sus limitaciones y posibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Responder de manera adecuada en situaciones sociales. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las emociones de sí mismo y de los demás y saber transmitirlos. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar su integración y participación en las actividades del grupo. 	
		<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar la atención individualizada. 	
		<ul style="list-style-type: none"> -Disponer de un ambiente estructurado y supervisado. 	

Dichas necesidades se pueden encuadrar, en su mayoría, dentro del Nivel de Competencia Curricular establecido para el segundo ciclo de Educación Infantil. Por esta razón, la intervención y los objetivos seleccionados se van a centrar en este periodo.

La intervención con la alumna se va a llevar a cabo fundamentalmente en las áreas de *Lenguaje: Comunicación y representación* y *Conocimiento del entorno*. No obstante, se ha realizado una división dentro del área *Conocimiento del entorno*, creándose el área *Lógico-matemática*, debido a su relevancia e importancia.

Dentro del área de *Lenguaje: Comunicación y representación*, la intervención se va a centrar en los bloques *Lenguaje verbal* y *Lenguaje artístico*.

En relación al área de *Conocimiento del entorno*, la intervención tendrá prioridad por los bloques *Medio físico: Elementos, relaciones y medidas* y *Cultura y vida en sociedad*.

Se ha decidido llevar a cabo el programa de trabajo con la alumna Luna, priorizando las necesidades que en este momento se consideran más relevantes para su desarrollo, seleccionándose los bloques de contenidos más adecuados para su mejora. Dichas necesidades son:

- Necesidad de establecer una intencionalidad comunicativa, así como utilizar y comprender conductas comunicativas, tanto verbales como no verbales.
- Necesidad de desarrollar protodeclarativos y declarativos (quiero, dame...)
- Necesidad de responder de manera adecuada en situaciones sociales.
- Necesidad de reconocimiento de las emociones de sí mismo y de los demás y saber transmitirlos.
- Necesidad de mejorar su integración y participación en las actividades del grupo.
- Necesidad de reconocer las formas geométricas y relacionarlas con la realidad: círculo, cuadrado, triángulo, etc.
- Necesidad de trabajar la imitación y los procesos simbólicos.
- Necesidad de reconocer conceptos básicos como grande/mediano/pequeño, dentro/fuera, arriba/ abajo...

Se han seleccionado estas necesidades por la relevancia en cuanto al desarrollo personal y social de la alumna en este momento.

Con el plan de intervención que se va a llevar a cabo se pretenden lograr los siguientes *objetivos*:

- Establecer por escrito un plan de intervención cuya aplicación sea viable y tenga en cuenta todas las variables que puedan incidir.
- Dar respuesta a las necesidades diagnosticadas en la alumna Luna.
- Atender a la evolución personal y social de la alumna.
- Implicar a distintos profesionales y familia de la alumna a la hora de implementar este plan.
- Evaluar la propia aplicación y desarrollo de la intervención.

Estos objetivos van a ser el punto de partida que orientarán la elaboración del plan de intervención que se implementará con Luna.

4.2. Propuesta del plan de intervención

Teniendo como referencia la finalidad de la Educación Infantil en la que se pretende contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado en estrecha colaboración con la familia, en el caso que nos ocupa debemos prestar una mayor atención a los elementos o aspectos básicos del currículum relacionados con las necesidades de la alumna que permitan ampliar y mejorar las distintas facetas del desarrollo. Asimismo, es muy importante mantener una comunicación fluida con el entorno más próximo de la alumna para que la intervención esté orientada en la misma dirección.

En relación al *contexto*, la intervención se va a llevar a cabo tanto en el aula específica como en el aula ordinaria de Educación Infantil de cinco años. También en el patio de recreo.

El aula específica dispone de una superficie adecuada para la atención del alumnado con TEA. Dentro de la misma, existen diferentes espacios destinados a psicomotricidad y relajación, juegos, proyecciones, trabajo individualizado, rutina, etc., todo esto trabajado a través de pictogramas. Asimismo, los materiales curriculares y recursos

disponibles en el aula son los siguientes: materiales manipulativos; fichas para trabajar motricidad fina, lectura y escritura; material de fotos para trabajar habilidades sociales, autonomía, función ejecutiva; libros de texto adecuados a los niveles curriculares; herramientas para utilizar en tecnología; instrumentos musicales; pictogramas para la comunicación; mesas y cajas sensoriales; utensilios de cocina para el taller de cocina: horno, microondas, tostadora, batidora...; colchonetas y cojines para los rincones de descanso; caja de cuentos, utensilios para las tareas del hogar: tendedero, ropa, escoba, fregona...; y, juguetes.

El aula de infantil cuenta con diversos rincones, además de las mesas y los materiales de trabajo, estando provisto de todo tipo de recursos necesarios para dar respuesta a los alumnos. No obstante, la parte de la intervención que se va a llevar a cabo en este espacio va a tener lugar en el rincón destinado a la asamblea, cuyo suelo se encuentra cubierto por una moqueta de goma donde los alumnos se pueden sentar. Asimismo, en una de las paredes se encuentra la pantalla digital, que se puede utilizar para proyecciones y visionado de vídeos referidos a los centros de interés.

El patio de recreo reúne las medidas establecidas en la normativa sobre organización y funcionamiento de los centros educativos, existiendo en el mismo, diferentes espacios para juegos y actividades diversas.

En relación a los *recursos humanos* disponibles en el Centro para la atención del alumnado con NEAE, además de los tutores y especialistas de áreas, se cuenta con dos docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica, uno de ellos en el aula de autismo y el otro en tareas de apoyo a la integración, así como con una PTIS y un Equipo de orientación que puntualmente acude al Centro para labores de evaluación, diagnóstico y orientación.

En relación a Luna, la implementación del programa requiere fundamentalmente la intervención de la maestra PT del aula específica, la PTIS y la maestra del aula de infantil de cinco años. También se debe destacar la participación y colaboración del resto de alumnos, tanto del aula específica como del aula ordinaria.

Respecto a la *temporalización*, esta intervención está destinada para llevarse a cabo en el primer trimestre del próximo curso 2019/2020, cuando la alumna comience de

nuevo el año escolar, con objeto de abordar las necesidades detectadas en este curso y realizar su seguimiento semanal.

Hay que destacar la importancia que tienen los materiales específicos o *métodos concretos* como el TEACH, utilizado en este caso.

4.2.1 Diseño/planificación del programa de intervención:

La intervención se va a centrar en siete objetivos con los que se pretende dar respuesta a las necesidades que se han destacado previamente. Dichos objetivos se distribuyen entre en las diferentes áreas seleccionadas. Para su consecución se han programado actividades que pretenden un desarrollo adecuado de las distintas competencias básicas. Estas competencias, correspondientes al periodo de educación Infantil, están recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que está en vigor, dado que las posteriores leyes no las han modificado. Dichas competencias son las siguientes:

- Competencia para aprender a aprender (CAA).
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal (CAIP)
- Competencia cultural y artística (CCA).
- Competencia social y ciudadana (CSC).
- Tratamiento de la información y competencia digital (TICD).
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CIMF).
- Competencia matemática (CM).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).

Se van a llevar a cabo actividades tanto individuales como en grupo. En el caso de las actividades grupales se prestará una mayor atención a la alumna sin que esto afecte negativamente al resto de los compañeros, con el fin de favorecer un aprendizaje colaborativo e igualitario. La duración de las mismas es limitada debido a la dificultad de Luna para mantener la atención focalizada en una actividad durante un largo periodo de tiempo.

Todas las actividades se repetirán semanalmente, llevándose a cabo cambios en aquellas donde sea posible: fichas, puzzles, canciones, dibujos, objetos, etc. La duración total del plan será de 4 semanas, compaginándose con la rutina habitual.

No obstante, se podrán continuar realizando actividades del mismo una vez finalizado el periodo establecido si se observa que ha tenido un efecto positivo y se han conseguido mejoras.

Con respecto a las áreas de trabajo, dentro de “Lenguaje: Comunicación y representación” se pretenden conseguir los siguientes objetivos a través de las actividades propuestas:

1. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, así como seguir instrucciones.

• *Actividad 1. “¡Detención!”*

- Desarrollo: todos los alumnos se colocan en uno de los rincones de la clase que se encuentre libre para facilitar el movimiento. La maestra pone una canción en el equipo de música mientras los alumnos caminan y bailan por el espacio. Cuando la maestra pare la música los alumnos deberán detenerse.
- Fuente: elaboración propia.

• *Actividad 2. “Al dejar de tocar”*

- Desarrollo: todos los alumnos se colocan en uno de los rincones de la clase que se encuentre libre para facilitar el movimiento. La docente da pequeños golpes con un tambor, evitando que el sonido sea molesto. Cuando ésta deje de tocar, dará distintas instrucciones tales como: dar un salto, coger un lápiz, etc., que los alumnos deberán seguir. Previamente, se habrán colocado pictogramas con las distintas instrucciones en el panel de pared, de manera que si algún alumno no lo entiende pueda servirle de ayuda.
- Fuente: Elaboración propia.

2. Identificar a personas y objetos en fotografía y la comprensión de órdenes de dos elementos, al menos las relativas a una acción simple y un objeto o localización.

• *Actividad 3.* “¿Quién es quién?”

- Desarrollo: a través del uso de fotografías de las personas cercanas a la alumna, como son familia, compañeros de clase, vecinos, o personal del Centro que trabaja con la misma y pictogramas con los nombres o imágenes que los representan, se va a ayudar a la identificación, asimilación y memorización de dicho personal. Para ello se le proporciona a la alumna estas imágenes y una tabla, donde debe unirlos, colocando uno debajo de otro. De igual manera, se trabaja la expresión oral mediante la repetición o reproducción de los conocimientos adquiridos.
- Fuente: elaboración propia.

• *Actividad 4.* “¿Qué es qué?”

- Desarrollo: se utilizan pictogramas y/o imágenes con objetos de la clase o que forman parte de la vida cotidiana de la alumna y otros que indiquen la utilidad de estos objetos. Mediante preguntas, tales como: ¿qué es esto?, ¿para qué sirve?, ¿quién lo coge?, la alumna deberá responder y/o asociar ambos pictogramas.
- Fuente: Elaboración propia.

• *Actividad 5.* “Dame “x”, dáselo a “y” o “ponlo en “z””

- Desarrollo: seleccionar objetos del aula, nombrarlo con pictogramas y dar órdenes sobre los mismos, de forma que la alumna sepa distinguir por el nombre a sus compañeros y sea capaz de discriminar los distintos lugares y objetos que hay en el aula.
- Fuente: elaboración propia.

3. Prestar atención cuando el grupo canta y/o ante vídeos musicales.

• *Actividad 6.* “¡Cantajuegos!”

- Desarrollo: mediante cantajuegos que la maestra pone en el ordenador en función de los gustos de los alumnos, deben cantar y bailar, atendiendo al vídeo e imitando a la PTIS.
- Fuente: elaboración propia.

• *Actividad 7. “Azahar”*

- Desarrollo: se utilizará la aplicación “Azahar” descargada en la Tablet de la maestra. Esta aplicación permite jugar con sonidos, imágenes y pictogramas, tanto del propio programa como reales. Con ella se pretende mejorar la calidad de vida y autonomía de las personas con autismo y/o discapacidad intelectual. La actividad consta de dos partes. En la primera, la alumna prestará atención a un vídeo musical y a los pictogramas que irán apareciendo referidos al contenido de la letra que se oye. En la segunda parte, la alumna deberá seleccionar el pictograma que corresponda. Si ha cometido muchos fallos, se repetirá la primera parte hasta que tenga un elevado número de aciertos.
- Fuente: aplicación recuperada de:
<http://www.proyectoazahar.org/azahar/whatis.do>

4. Iniciar la expresión de emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y el dibujo.

• *Actividad 8. “¿Qué alimentos prefieres?”*

- Desarrollo: se entrega a la alumna una ficha en la que aparecen diversos alimentos (Ver *Anexo IX*). Primero se nombran todos los alimentos y se repiten hasta que los pueda identificar. A continuación la alumna deberá rodear sus alimentos preferidos. Posteriormente, con la carpeta de PECS deberá completar la frase:
“Luna quiere...”, colando el pictograma con el alimento elegido.
- Fuente: ficha recuperada de: <https://www.emaze.com/@AFLCORRF>

• *Actividad 9. “EmoPLAY”*

- Desarrollo: a través de la aplicación EmoPLAY la alumna puede obtener información de los rasgos fáciles característicos de las diferentes emociones (alegría, tristeza, enfado...), contando con un escáner que reconoce el rostro en el momento. De esta manera se facilita el reconocimiento de sentimientos y emociones en otros así como la expresión de los propios.

- Fuente: aplicación recuperada de:
<http://www.fundacionorange.es/aplicaciones/emoplay/>

• *Actividad 10.* “Dibujo con apoyo”

- Desarrollo: esta actividad pretende que la alumna identifique a todas las personas que quiere. Tras preguntarle quiénes componen su familia y otras personas con las que se comunica, se le pide que haga un dibujo y después indique quienes son.
- Fuente: elaboración propia.

5. Observar y explorar de forma activa su entorno.

• *Actividad 11.* “¡Arena!”

- Desarrollo: esta actividad pretende satisfacer el interés mostrado por la alumna hacia el contacto con la arena. Dado que en el patio existe una zona preparada para este uso, se dedicará treinta minutos para realizar juegos utilizando el contacto manual con la arena (hacer montones, líneas, círculos,...).
- Fuente: elaboración propia.

• *Actividad 12.* “Salida”

- Desarrollo: consistirá en una salida por el barrio visitando distintas tiendas, comercios y lugares de interés, favoreciendo que la alumna conozca qué se hace en cada lugar, así como preguntándole los nombres de las personas. Se aprovechará para reforzar los protocolos habituales de saludos y despedidas. De igual modo, la alumna llevará su carpeta PECS para facilitar la comprensión si en algún momento es necesario. Esta actividad se repetirá durante varias semanas.
- Fuente: elaboración propia.

6. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.

• *Actividad 13. “¿Qué? ¡Abrazo!”*

- Desarrollo: esta actividad se llevará a cabo en la asamblea de infantil. Colocados en círculos, el alumno debe preguntar al anterior ¿qué?, a lo que éste le responde con la expresión ¡un abrazo!, a la vez que se lo da. El siguiente alumno realiza la misma pregunta y recibe la misma respuesta del anterior, hasta que se completa el círculo.

Con ello se fomenta el contacto y la relación. Puede repetirse la actividad cambiando la posición del alumnado, para que interactúen entre todos.

La PTIS servirá de apoyo si Luna tiene alguna dificultad para la comprensión o realización de la actividad.

- Fuente: elaboración propia.

• *Actividad 14. “Rincones”*

- Desarrollo: se forman grupos de cuatro alumnos y se distribuyen en los distintos rincones del aula. Se colocan varios puzzles en cada rincón para que por parejas lo vayan componiendo. Se intentará que todos participen. Una vez terminado, rotarán a otro rincón para componer los puzzles pero con una nueva pareja.
- Fuente: elaboración propia.

7. Iniciarse en las habilidades matemáticas y conceptos básicos.

• *Actividad 15. “Aprendizaje de números”*

- Desarrollo: esta actividad se desarrollará a través de fichas de números del 1 al 5 que deberá repasar, colorear, rodear, agrupar, nombrar, recortar y pegar (ver *Anexo X*).
- Fuente: fichas recuperadas de:
 - “Anónimo” (2018). *17 fichas de números del 1 al 5 para imprimir* [Web log post]. Recuperado de:
<https://www.educapeques.com/recursos-para-el-aula/fichas-de-matematicas-y-numeros/fichas-de-matematicas-numeros-del-1-al-5.html>

- G. & M. (2018, 17 de enero). *Gafomotricidad números del 1 al 10* [Web log post]. Recuperado de:
<https://www.orientacionandujar.es/2018/01/17/fichas-grafomotricidad-numeros-1-10-listas-imprimir/>
- M. (2018, 29 de agosto). *Fichas para contar, cortar y pegar. Números del 1-9* [Web log post]. Recuperado de:
<https://www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/2018/08/29/fichas-para-contar-cortar-y-pegar-numeros-del-1-9/>
- Joyce, M. (desconocida). *Colorear* [Web log post]. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/joycemadeleineb/colorear/>
- R. (2011, 13 de marzo). *Os números* [Web log post]. Recuperado de: <http://recursosinfantilrosa.blogspot.com/2011/03/numeros-do-1-ao-6.html>

• *Actividad 16. “¿Dónde está?”*

- Desarrollo: con esta actividad se pretende abordar los conceptos “dentro/fuera”, “arriba/debajo” y “grande/pequeño”. Se desarrollará mediante fichas con figuras o imágenes de objetos que la alumna deberá colorear distinguiendo los conceptos que se le indiquen (ver *Anexo XI*)
- Fuente:
 - Pictogramas: elaboración propia.
 - Fichas: recuperadas de:
 - Rodríguez, C. (2018). *Fichas de conceptos básicos* [Web log post]. Recuperado de:
<https://www.educapeques.com/estimulapeques/fichas-infantil-para-trabajar-conceptos-basicos.html>
 - Ruiz, M.C. (2018, 21, enero). *Actividades con conceptos basicos- Arriba-abajo* [Web log post]. Recuperado de:
<https://webdelmaestro.com/conceptos-basicos-imagenes-y-actividades/actividades-con-conceptos-basicos-arriba-abajo/>
 - “Anónimo” (2019). *Arriba y abajo. Volumen 4* [Web log post]. Recuperado de: <https://babyradio.es/premium/ver/1290/arriba-y-abajo-volumen-4>

- “Anónimo” (desconocida). *Concepto grande-pequeño* [Web log post]. Recuperado de:
<https://www.edufichas.com/?s=conceptos+grande+peque%C3%B1o>
- López, N. (desconocida). *Grande pequeño* [Web log post]. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/nieveslopez/grande-pequeno/>

• *Actividad 17.* “Cada forma en su lugar”

- Desarrollo: se colocarán objetos con diferentes formas en el centro del aula (cuadrado, rectángulo, círculo). En la pared se colocan pictogramas con esas figuras. La alumna deberá llevar cada objeto al lugar correspondiente según su forma.
- Fuente: elaboración propia.

En la **Tabla 3** se presenta de manera esquemática los diferentes apartados necesarios para el desarrollo de las actividades.

Tabla 3. Actividades del plan de intervención

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS	MATERIAL	TIEMPO	PERSONAS	CONTEXTO
<i>Lenguaje: Comunicación y representación</i>						
1. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, así como seguir instrucciones.	• ¡Detención!	CAA CSC	Radio	10 minutos (lunes)	Maestra PT PTIS Compañeros aula específica	Aula específica
	• Al dejar de tocar	CAA CSC CCL	Pequeño tambor Objetos de clase	15 minutos (viernes)	Maestra PT PTIS Compañeros aula específica	Aula específica
2. Identificar a personas y objetos en fotografía y la comprensión de órdenes de dos elementos, al menos las relativas a una acción simple y un objeto o localización.	• ¿Quién es quién?	CAA CL	Ficha con fotografías Pictogramas/tabla	10 minutos (martes)	Maestra PT	Aula específica
	• ¿Qué es qué?	CAA CCL	Ficha de clase e imágenes Pictogramas/tabla	10 minutos (miércoles)	Maestra PT	Aula específica
	• Dame “x”, dáselo a “x” o “ponlo en “x”	CAA CAIP CSC CCL CIMF	Objetos de la clase Pictogramas	15 minutos (jueves)	Maestra PT PTIS	Aula específica
3. Prestar atención cuando el grupo canta y/o ante vídeos musicales.	• ¡Cantajuegos!	CAA TICD CCL CSC	Ordenador y altavoces	20 minutos (jueves)	Maestra PT PTIS	Aula específica
	• Proyecto Azahar	CAA TICD CCL	Tablet	20 minutos (martes)	Maestra PT	Aula específica

Nota. 1. CCA: Competencia para aprender a aprender (CAA); 2. CAIP: Competencia para la autonomía e iniciativa personal; 3. CCA: Competencia cultural y artística; 4. CSC: Competencia social y ciudadana; 5. TICD: Tratamiento de la información y competencia digital; 6. CIMF: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; 7. CM: Competencia matemática; 8. CCL: Competencia en comunicación lingüística.

Tabla 3. *Actividades del plan de intervención. Continuación.*

4. Iniciar la expresión de emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y el dibujo.	• ¿Qué alimentos prefieres?	CAA CAIP CCA CCL	Ficha de clase Carpeta PECS	10 minutos (lunes)	Maestra PT	Aula específica
	• EmoPLAY	CAA CSC TICD CCL	Tablet	15 minutos (martes)	Maestra PT	Aula específica
	• Dibujo con apoyo	CAA CAIP CCA CCL	Folio Colores	10 minutos (jueves)	Maestra PT	Aula específica
<i>Conocimiento del entorno</i>						
1. Observar y explorar de forma activa su entorno.	• ¡Arena!	CAA CAIP CCA CSC CM CIMF	Pictogramas	30 minutos (viernes)	Maestra PT PTIS Compañeros aula específica	Patio de recreo
	• Salida	CAA CCA CSC CIMF CCL	Carpeta PECS	60 minutos (miércoles)	Maestra PT PTIS Compañeros aula específica	Barrio cercano al centro escolar
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.	• ¿Qué? ¡Abrazo!	CSC CCL	Ninguno	10 minutos (martes)	Maestra/ compañeros aula ordinaria PTIS	Aula ordinaria
	• Rincones	CAA CAIP CSC CCL	Rincones de la clase Puzles	20 minutos (jueves)	Maestra/ compañeros aula ordinaria PTIS	Aula ordinaria
3. Iniciarse en las habilidades matemáticas y conceptos básicos.	• Aprendizaje de números	CAA CM	Ficha de clase	10 minutos (lunes)	Maestra PT	Aula específica

CCL						
• ¿Dónde está?	CAA CM CCL	Fichas de clase	10 minutos (miércoles)	Maestra PT	Aula específica	
• Cada forma en su lugar	CAA CAIP CM CCL	Objetos de clase Pictogramas	15 minutos (viernes)	Maestra PT	Aula específica	

Evaluación del aprendizaje de la alumna

Se considera que el procedimiento más adecuado para llevar a cabo una evaluación formativa sobre el aprendizaje realizado por la alumna sea a través de la rúbrica que se muestra en la **Tabla 4**, dado que permite correlacionar los indicadores con los objetivos planificados, así como determinar el grado de adquisición según la escala establecida.

Tabla 4. *Rúbrica de observación*

Indicadores de evaluación	Nunca	A veces	Regularmente	Casi siempre	Siempre
1.1. Comprende mensajes e intenciones que se le transmiten.					
1.2. Sigue las instrucciones dadas.					
2.1. Identifica las personas y objetos de su entorno que aparecen en las fotografías.					
2.2. Comprende y ejecuta órdenes simples.					
3.1. Presta atención cuando el grupo canta.					
3.2 Escucha atentamente los vídeos musicales.					
3.3. Participa en las canciones.					
4. 1. Expresa sentimiento y deseos a través del lenguaje oral.					
4.2. Representa mediante el dibujo diferentes ideas y objetos del entorno.					
5.1. Muestra interés por el entorno a través de la observación.					
6.1. Se relaciona adecuadamente con los compañeros.					
7.1. Conoce los principales conceptos matemáticos básicos.					
7.2. Utiliza en su actividad diaria algunos conceptos básicos (números, formas, colores, etc.)					

La recogida de información se llevará a cabo a través de hojas de observación, bien referidas a actividades concretas, a un periodo determinado de tiempo o al lugar de realización (aula específica/aula ordinaria).

El modelo básico podría seguir el esquema de la **Tabla 5**. Faltaría por incluir elementos correspondientes a los contenidos que se vayan a trabajar.

Tabla 5. *Registro de observación sistemática*

Elementos a observar	Nunca	A veces	Regularmente	Casi siempre	Siempre
1. Se encuentra motivado					
2. Muestra interés por el aprendizaje					
3. Sigue las instrucciones					
4. Se comunica con los demás					
5. Participa activamente en las actividades					
6. Respeta órdenes					
7. Pide ayuda cuando la necesita					

Eficacia plan de intervención

La evaluación de la eficacia del Plan de Intervención es una adaptación del modelo utilizado por Morales-Artero (2001). Con éste se pretende dar respuesta a las preguntas qué, cuándo, quién y cómo en relación al Plan. Veamos cada una de ellas:

QUÉ: Supone valorar en qué medida ha servido para conseguir una mejora significativa tanto en el aprendizaje de la alumna como en los distintos elementos que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este sentido tenemos que conocer:

- a) Si el diseño del plan se ajusta a las necesidades detectadas.
- b) Si la evolución del aprendizaje de la alumna ha sido satisfactoria.

CUÁNDO: La evaluación del plan se realizará en tres momentos:

- Inicial, una vez elaborado el plan para comprobar si incluye todos los apartados.
- Continua o procesual, durante la aplicación del plan, para determinar si cumple con la finalidad prevista y permita modificar los elementos necesarios para su mejora.
- Final, con objeto de valorar el grado de consecución de los objetivos previstos inicialmente.

QUIÉN: En esta evaluación deben participar todos los profesionales implicados tanto en el diseño como en su aplicación, es decir, la maestra especialista en PT, la tutora del grupo ordinario de Educación Infantil, la PTIS y la alumna en prácticas. También se pedirá la opinión a la familia en relación a cómo percibe la evolución de su hija.

CÓMO: Se llevará a cabo en reuniones de los distintos profesionales. En ella deben analizarse tanto el diseño como el desarrollo del Plan. Puede ser de gran utilidad disponer de una tabla registro donde se recojan el grado de idoneidad y de eficacia de cada uno de los elementos del plan (objetivos, actividades, recursos,...) y elementos que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje (actuación de los profesionales, preparación previa, motivación de la alumna, funcionalidad del aprendizaje,...).

Estas reuniones deben tener una periodicidad semanal.

Tras la finalización de la aplicación del Plan se contrastarán los resultados conseguidos con los esperados, estableciéndose las propuestas de mejora de cara a la elaboración de un nuevo Plan.

5. Conclusiones

Como se indicó más arriba, la finalidad de este trabajo viene determinada por los objetivos que se pretenden conseguir (pág. 25). En líneas generales, puede afirmarse que la elaboración del TFG cumple con buena parte de los objetivos planteados, aunque existen otros que sólo podrán valorarse su consecución tras la implementación del plan, que será al inicio del curso próximo.

Cabe reconocer que sin los conocimientos adquiridos durante la formación del Grado en Educación Primaria difícilmente podría haberse diseñado este trabajo y, de manera especial, el plan de intervención para atender las necesidades de una alumna que presenta TEA.

Este trabajo ha permitido ampliar la formación adquirida en los últimos años y ha facilitado que todos los conocimientos interiorizados salgan a la luz en forma de un plan de intervención cuya puesta en práctica servirá para la mejora en la formación tanto escolar como personal de una alumna que presenta necesidades educativas especiales. Se puede afirmar que este trabajo, aparte de cumplir con el requisito legal de su elaboración para poder finalizar los estudios de Grado en Educación Primaria, pretende dar respuesta educativa a una alumna, en nuestro caso Luna. Su educación requiere la elaboración de una adaptación curricular donde se contemple disponer de los mejores recursos personales y materiales, así como de las estrategias metodológicas más adecuadas para su “educación” y “desarrollo personal”.

El estudio del caso se ajusta fielmente a uno de los objetivos planteados, “*Estudiar en profundidad un caso relacionado con la Mención de Educación Especial*”, lo que ha requerido el uso de una bibliografía extensa y de variados instrumentos para la recogida de información. Cabe señalar que la entrevista, el análisis de documentos, los cuestionarios y la consulta de libros han sido los procedimientos e instrumentos más utilizados en la elaboración de este trabajo.

Dado que tanto la denominación como el diagnóstico e intervención de alumnos con TEA ha ido evolucionando en los últimos años, se ha tenido especial cuidado con no incluir planteamientos que han sido superados por investigaciones más recientes.

La puesta en práctica del plan va a requerir la participación de la familia y de todos los profesionales que están interviniendo con la alumna. Por ello, se han mantenido entrevistas con los familiares más cercanos, la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, la tutora del grupo de educación infantil y la monitora de educación especial o PTIS. Ha existido una excelente colaboración y disposición para aplicar el plan en la fecha establecida. Será posible porque todos van a continuar en su puesto de trabajo y están muy motivados con incluirlo en la planificación que establecerán para el curso próximo.

Además, existe coincidencia entre los profesionales de que Luna puede salir muy beneficiada con la intervención prevista. Los objetivos y actividades programadas se ajustan al currículo oficial establecido para la educación infantil y han sido seleccionados porque pueden facilitar que la alumna pueda adquirir las competencias básicas.

Sin lugar a dudas, la implementación del plan lleva implícito los principios de normalización, integración e inclusión, dado que la escolarización de Luna permite dar respuesta educativa satisfactoria a las necesidades de “ todos” los alumnos, partiendo de que todos somos diferentes y entendiendo las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

Como suele ocurrir en cualquier trabajo que pretenda abordar la intervención en educación, las limitaciones pueden ser variadas, estando además condicionadas por las situaciones imprevistas propias de la atención educativa de alumnos pequeños y del propio funcionamiento de las aulas, los grupos y el Centro.

Una primera limitación ha sido la imposibilidad de implementar el plan durante el presente curso, dado que las labores de recogida de información, análisis de datos y elaboración del plan han necesitado excesivo tiempo.

Una segunda limitación, derivada de la primera, es no poder contar con los datos de la evaluación, tanto de la alumna como del propio plan, imprescindibles para poder establecer propuestas de mejora concretas y conclusiones más reales.

De la recogida de datos y el análisis posterior se destacan dos limitaciones que afectan a las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la escasez de recursos tecnológicos con los que cuenta el Centro

(insuficientes ordenadores y pizarras digitales), necesarios para realizar algunas actividades y, por otro, cómo conseguir una verdadera inclusión. La situación de la alumna en el aula de educación infantil, actualmente, dista de ser la que se intenta recoger en el plan de intervención.

Por ello, se establecen como propuestas de mejora planificar la intervención en un periodo de tiempo que permita llevar a cabo todas las actuaciones previstas; comunicar al Centro las necesidades de dotación en recursos para que puedan desarrollarse todas las actividades tal como están programadas; incluir en la programación del curso próximo del Centro este plan de intervención de manera que sea copartícipe en la programación del aula específica y del aula ordinaria de educación infantil; y, establecer más reuniones, durante la implementación del plan, entre los profesionales implicados con objeto de mejorar la atención de la alumna y la inclusión educativa.

Finalmente, no se puede olvidar que el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales es muy gratificante, siempre que seamos realistas en cuanto a los objetivos fijados y conscientes de que el progreso suele ser más lento que el de otros compañeros, especialmente en casos como el que nos ocupa. No obstante, siempre hay que ser conscientes que estamos formando “personas”, donde los valores ocupan un lugar prioritario.

6. Referencias bibliográficas:

- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (DSM-5)*. 5ªEd. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Angulo Domínguez, M.C., Rodríguez Labrador, L., Salvador López, M.L., Luna Reche, M. & Prieto Díaz, I. (2008) *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado Necesidades Específicas de Apoyo*. Recuperado de:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaaverroes/documents/10306/1513789/neces_apoyo_educativo.pdf
- Arnáiz, J. & Zamora, M. (2012). Detección y evaluación Diagnóstica en TEA. En Martínez y Cuesta (Ed.), *Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 113, 119). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L.
- Artículo 4 de la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, de 26 de Agosto de 2008, 18. Recuperado de:
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/boletin.169.pdf>
- Artigas Pallares, J. & Paula, I. (julio/septiembre, 2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Recuperado de:
<http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Bleuler, E. (1926). La esquizofrenia. *Historia de la psiquiatría*, Recuperado de:
[http://documentacion.aen.es/pdf/revista-aen/1996/revista-60/08-la-esquizofrenia-\(1926\).pdf](http://documentacion.aen.es/pdf/revista-aen/1996/revista-60/08-la-esquizofrenia-(1926).pdf)
- Castanedo Secadas, C. (1996) Deficiencia mental: modelos psicológicos de evaluación e intervención. En E. González. (Coord.), *Necesidades Educativas especiales. Intervención psicoeducativa* (pp.249-264). Madrid: Editorial CCS.
- Confederación de Autismo España (2014). Recuperado de:
<http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/derechos>
- Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y la Federación Autismo (2018). *Junta de Andalucía*, 3 de octubre de 2018. Recuperado de:

- <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/convenio/18/10/32.2018%20convenio%20sin%20firma.pdf>
- DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. *Boletín Oficial del Estado*, 58, de 18 de mayo de 2002. Recuperado de:
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/3>
 - Doll, E. A. (1970). *The Vineland Social Maturity Scale*. American Guidance Service, Inc. Minnesota.
 - Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Fuertes Camacho, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 238. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
 - García Rubio, J. (2007). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 251-264. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Miriam/Desktop/TFG/evolucion%20legislativa.pdf>
 - García Vidal, J. & González Majón, D. (1992). *Evaluación e Informe Psicopedagógico*. Madrid: EOS.
 - Hernández, J.M., Artigas Pallarés, J., Martos Pérez, J. S., Palacios Antón, S., Fuentes Biggi, J., Belinchón Carmona, M., Canal Bedia, R., Díez Cuervo, A., Ferrari-Arroyo, M.J., Hervás Zúñiga A., Idiazábl Alecha, M. A., Mulas, F., Muñoz Yunta, J. A., Tamarit, J., Valdizán, J- R., & Posada De la Paz, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 41 (4), 243.
 - Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*. 21(2), 92
 - Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Junta de Andalucía, 8 de marzo de 2017. Recuperado de:

- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-8-de-marzo-de-2017-de-la-direccion-general-de-participacion-y-equidad-por-las-que-se-actualiza-el-1xr2aw1d8411t>
- Jodra Chuan, M. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
 - Krugg, D., Arick, J. R., & Almond, P. J. (1978). *Autism Behavior checklist*. Portland, Oregon.
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 21 a 23. Recuperado de:
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
 - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de:
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
 - Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 191, de 4 de octubre de 2017. Recuperado de:
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/191/1>
 - López, N. y Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. *Documento de trabajo*. Recuperado de:
http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1103/1/Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_cuantitativa_y_cualitativa.pdf
 - Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., Pickles, A. & Rutter, M. (2000). The autism diagnostic observation Schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (3), 205-23.
 - Morales Artero, J. J. (2001). *Evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.
 - Mulas, F., Ros-Cevera, G., Villá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L. & Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo *Revista de*

- Neurología Pediátrica*. Recuperado de:
<https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. *Metodología educativa I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 - Murillo Sanz, E. (2012). En Martínez & Cuesta (Ed.) *Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 25-29). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L.
 - Newborg, J., Stock, R. & Wnek, L. (1998). *Inventario de desarrollo Battelle*. Madrid: TEA
 - Olley, J. G. (1986). The TEACCH Curriculum for Teaching Social Behavior to children with autism. En Schopler, E., & Mesibov, G.B. (Eds.), *Social behavior in Autism*. Plenum Press, New York.
 - ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 125, de 26 de octubre de 2002, 20.730 a 20.936. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/125/boletin.125.pdf>
 - Pérez Sánchez, I. & Lorenzo Rivero, M. J. (2001). *IDAT: Inventario de Desarrollo de Atención Temprana*. Salamanca: Amaru.
 - Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>
 - Resolución de 27 de septiembre de 2017, de la Dirección General de Políticas de Apoyo a la Discapacidad, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Confederación Autismo España, para el desarrollo de actuaciones en el marco de la Estrategia española en trastornos del espectro del autismo. *Boletín Oficial del Estado*, 283, a 21 de noviembre de 2017. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2017/11/21/pdfs/BOE-A-2017-13404.pdf>
 - Rivera, B. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Recuperado de <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/16001/15860>

- Rivière, A. (Septiembre, 1997). Desarrollo normal y Autismo (1/2). *Curso de Desarrollo Normal y Autismo*. Curso llevado a cabo en el Casino Taoro, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Rivière, A. TEDEPE: test de evaluación para la educación preescolar y especial.
- Roid, G.H. & Sampers, J. L. (2011). *Escalas de desarrollo Merrill-Palmer-Revisada*. Madrid: TEA.
- Rutter, M., Bayley A. & Lord, C. (2010). *Cuestionario de Comunicación social*. Madrid: TEA.
- Rutter, M., LeCouteur & Lord, C. (2008). *Entrevista para el diagnóstico del autismo, ADI-R*. Madrid: TEA
- Sanz Cervera, P., Tárraga Mínguez, R. & Lacruz Pérez, I. (Diciembre, 2018). Prácticas educativas basadas en la evidencia. *Quaderns Digitals*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_858/a_11498/11498.pdf
- Schopler, E. & Reicher, R. J. (1979). *Psychoeducational profile: Individualized Assesment for autistic and Developmentally Disabled Children*. University Park Press, Baltimore.
- Schopler, E. & Reicher, R. J. (1994). *The new psychoeducational profile*. Pro-Ed, Austin, TX.
- Schopler, E., Reicher, R. J., & Lansing, M. (1980). Teaching strategies for parents and professionals. *Individualized Assesment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children, 2*. University Park Press, Baltimore.
- Warnock, M. (1978) Special educational needs. *Report of the Committee of Enquiry into the Ecucation of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Wechsler, D. (1955). *Wechsler Intelligence Scale for Adults (WAIS): Manual*. The Psychological Corporation, New York.
- Wechsler, D. (1963). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WIPPSI): Manual*. The Psychological Corporation, New York.
- Wechsler, D. (1974)). *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-R): Manual*. The Psychological Corporation, New York.
- Wing, L. (1986). Un programme por inventorier et évaluer les troubles su comportement et les compétences: le HBS Schedule. *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 34, 138-141.

ANEXOS

Anexo I. Distintos niveles de gravedad.

Tabla I. Niveles de gravedad

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
	Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para

Grado “Necesita ayuda”	1 sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya La conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito	alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.
---	---	---

Nota. Fuente: Tomada de DSM-V (2014)

Anexo II. Características diagnósticas.

Tabla II. Características diagnósticas

Hacia los 12 meses de edad	Entre los 12 y los 18 años de edad	Hacia los 24 meses de edad
<ul style="list-style-type: none">• No balbucea.• No hace gestos como saludar con la mano, señalar para pedir alguna cosa o mostrar objetos.• No reconoce su nombre ni responde cuando se le llama.• No se interesa ni se implica en juegos interactivos sencillos, como el “cucú-tras” o similares	<ul style="list-style-type: none">• No dice palabras sencillas.• No responde a su nombre.• Presenta un uso limitado o disminuido del contacto ocular.• Ausencia de balbuceo social/comunicativo como si conversara con el adulto.• Ausencia de imitación espontánea.• No señala para “pedir algo” (protoimperativo).• No mira hacia donde otros señalan.• No enseña o muestra objetos.• Puede manifestar una respuesta inusual ante estímulos auditivos.• Falta de interés en juegos interactivos simples como el “cucú-tras” o similares.	<ul style="list-style-type: none">• No dice frases de dos o más palabras, que sean espontáneas y no sólo repeticiones de lo que ha escuchado a los demás.• Tiene dificultades para mantener el contacto ocular cuando se le habla, y no sigue objetos con la mirada.• No se implica en juegos compartidos, y parece no disfrutar de la relación compartida con otras personas. <p>También se recomendaría una valoración exhaustiva del desarrollo si a cualquier edad parece que el niño o la niña pierden habilidades que ya había conseguido, como el balbuceo o las primeras palabras.</p>

Nota. Fuente: Asociación Autismo España. Recuperado de: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/deteccion>

Anexo III. Ficha técnica:

- *Nombre:* Inventario de Desarrollo Battelle.
- *Autor:* J. Newborg y otros.
- *Adaptación española:* M. V. de la Cruz y M. González (Dpto. I+D+i de TEA Ediciones).
- *Aplicación:* individual.
- *Ámbito de aplicación:* niños/as de 0 a 95 meses.
- *Duración:* de 10 a 30 min la prueba de “screening”; de 60 a 90 min. el inventario completo.
- *Formación:* más de 300 elementos que puede aplicarse en su forma completa o abreviada (prueba de “screening”).
- *Finalidad:* apreciar el nivel de desarrollo del niño (con o sin minusvalías) y evaluar su progreso en cinco áreas diferentes: personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva.
- *Procedimiento para obtener información:* Examen estructurado, observación (clase, casa) e información (de profesores, padres o tutores).
- *Rivière, A. (1997).* Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. *Desarrollo normal y autismo (1/2)*, p.1.

Anexo IV. Registro de observación

Para llevar a cabo el registro se seguirá el modelo indicado en la Tabla I.

Tabla III. Registro de observación sistemática

Fecha y hora de la visita	Lugares de observación	Hechos observados

Anexo V. Entrevista PT

La presente entrevista realizada a D^a. Xxxx ha sido realizada el día yyyyyy con objeto de obtener información referida a la alumna zzzzz, con quien voy a intervenir para realizar mi TFG.

En primer lugar, quiero agradecer al Centro Educativo y, especialmente, a la profesora, por permitirme realizar esta entrevista.

- ¿Desde cuándo ejerce usted como maestra en un centro educativo?
- ¿Siempre ha estado en este Centro?
- ¿Qué periodo de tiempo lleva ejerciendo como maestra especialista en PT en el aula específica de este Centro?
- ¿Cuál es su grado de satisfacción profesional en el trabajo que ha realizado hasta ahora?
- ¿Considera que han existido o existen problemas para un desarrollo óptimo de esta aula específica? En caso afirmativo, expóngame cuáles.

En relación a la alumna:

- ¿Podría indicarme cuál ha sido su proceso de escolarización y las medidas educativas adoptadas?
- ¿Considera que estas medidas han sido las más adecuadas?
- ¿Dispone la alumna de A.C.I.?
- ¿Han existido dificultades para llevar a cabo dichas medidas y/o adaptaciones? En caso afirmativo, indique cuáles.
- ¿Podría indicarme brevemente las características de la alumna en cuanto al desarrollo cognitivo, motor, sensorial, comunicativo, social y afectivo?
- Teniendo en cuenta su edad (6 años), ¿podría indicarme cuáles son los ámbitos formativos sobre los que está centrando su intervención?
- Dado que está escolarizada en el aula específica, ¿realiza actividades en el aula ordinaria o en otro espacio (recreo, salidas, ...) con los alumnos de su edad? En caso afirmativo, indique cuáles y en qué momentos.
- ¿Existe coordinación entre los profesionales que intervienen con la alumna? En caso afirmativo, ¿cómo se realiza?

- ¿Podría informarme sobre aspectos de su entorno familiar, tales como:
 - Estructura familiar:
 - Relaciones familiares:
 - Nivel socio-cultural:
 - Pautas educativas familiares:
 - Expectativas respecto a la alumna:
 - Colaboración con el Centro:

Anexo VI. Entrevista PTIS

La presente entrevista realizada a D^a. _____ profesional técnico de integración social (PTIS), ha sido realizada el día _____ con objeto de obtener información referida a la alumna _____, con quien voy a intervenir para realizar mi TFG.

Quiero agradecer tanto al Centro Educativo como a la PTIS la colaboración prestada para realizar esta entrevista.

Cuestiones:

- ¿Desde cuándo ejerce usted como PTIS o monitora de educación especial en un centro educativo?
- ¿Qué periodo de tiempo lleva ejerciendo como PTIS en este Centro?
- ¿Cuál es su grado de satisfacción profesional en el trabajo que ha realizado hasta ahora?
- ¿Considera que han existido o existen problemas para un desarrollo óptimo de su trabajo aquí? En caso afirmativo, expóngame cuáles.

En relación a la alumna:

- ¿Podría indicarme cuáles son las tareas que habitualmente realiza?
- ¿Cómo percibe su trabajo en relación a los profesionales que también intervienen?
- ¿Sigue las instrucciones de otros profesionales o informes o actúa por propia iniciativa?
- ¿Cómo valora la evolución de la alumna en su relación con el lenguaje, el movimiento, las relaciones con los demás y la autonomía personal?
- ¿Existen reuniones con otros profesionales para coordinar la intervención con la alumna?
- Por último, ¿desea aportar alguna información que considere necesaria destacar?

Anexo VII. Entrevista a madre de la alumna

La presente entrevista realizada a D^a._____ madre ha sido realizada el día _____ con objeto de obtener información referida a la alumna _____, con quien voy a intervenir para realizar mi TFG.

Quiero agradecer tanto al Centro Educativo como a la familia la colaboración prestada en la recogida de información, imprescindible para poder realizar mi TFG.

Durante el periodo previo a la escolarización:

- En primer lugar, ¿cuántos miembros componen su familia y qué edades tienen?
- ¿Cómo fue el parto y los primeros años de su hija en relación a su salud?
- ¿Detectaron ustedes algún tipo de respuesta rara respecto a su conducta, la evolución en el lenguaje, los gestos, el movimiento, etc.? En caso afirmativo, ¿cuándo y cómo ocurrió?
- ¿Recibió su hija atención temprana por los Servicios correspondientes?
- En caso afirmativo, ¿qué consejos recibisteis y cómo participasteis?
- Tras el diagnóstico de su hija, ¿cómo afectó a la vida de la familia?

Tras el inicio de la escolarización:

- Descríbame brevemente el recorrido de su hija desde que inició su escolarización en guardería o escuela infantil hasta ahora.
- ¿Qué cambios percibió una vez que comenzó a asistir a un centro educativo?
- ¿Ha mantenido siempre una comunicación fluida con sus tutores?
- ¿Considera que la respuesta educativa ha sido la adecuada o cree que podría haber sido mejor?
- ¿Qué tipo de actuaciones, asesoramiento y Servicios (Médicos y

Psicológicos) cuenta para atender a su hija?

- ¿Cómo considera que es la evolución formativa de su hija?
- ¿Tiene que recurrir a Servicios externos al Centro para mejorar la atención que recibe?
- ¿Participa en algún grupo o asociación de familias con hijos que presentan TEA?

En el entorno familiar:

- ¿Cómo se desenvuelve su hija en la vida familiar?
- ¿Quiénes son las personas con las que principalmente interactúa?
- ¿Se habla a menudo sobre cómo hay que ayudarla en su vida diaria para que vaya evolucionando positivamente en todos los aspectos?
- En caso positivo, ¿genera discusiones o dudas?
- ¿Habéis percibido alguna vez cierta “soledad” frente a cómo atender a vuestra hija?
- Por último, ¿desea realizar alguna aportación que considere necesaria destacar?

Anexo VIII. Consentimiento

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO – CONSENTIMIENTO POR ESCRITO DEL FAMILIAR

Título del estudio:

Yo (Nombre) y Apellidos): [Redacted] y

- He oído la información que acompaña a este consentimiento (Información verbal al familiar)
- He podido hacer preguntas sobre el estudio título. *Estudio de caso: Trastorno del Espectro Autista*
- He recibido suficiente información sobre el estudio título. *Estudio de caso: Trastorno del Espectro Autista*
- He hablado con el alumno informador: *Miguel Rivera Rodríguez*
- Comprendo que mi participación es voluntaria y soy libre de participar o no en el estudio.
- Se me ha informado que todos los datos obtenidos en este estudio serán confidenciales y se tratarán conforme establece la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99.
- Se me ha informado de que la información obtenida sólo se utilizará para los fines específicos del estudio.
- **Deseo** ser informado/a de mis datos de carácter personal que se obtengan en el curso de la investigación.

Si No

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- Cuando quiera
- Sin tener que dar explicaciones
- Sin que esto repercuta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hijo/a

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.....

Firma del familiar

Nombre y apellidos:

Fecha: *14 MARZO 2019*

Firma del alumno/a informador

Nombre y apellidos: *Miguel Rivera Rodríguez*

Fecha: *14 MARZO 2019*

Anexo IX. Ficha alimentos



Anexo X. Ficha números

Nombre: _____ Fecha: _____

Repasa los saltos de las ranas y los números GRAFOMOTRICIDAD

Tracing practice for numbers 1-5. Each row features a frog on the left and a small garden scene on the right. The numbers 1 through 5 are shown in a dotted format for tracing. The numbers are arranged in a sequence: 1, 2, 3, 4, 5.

5							
4							
3							
2							
1							

5 4 3 2 1 5 - - 3 - - -

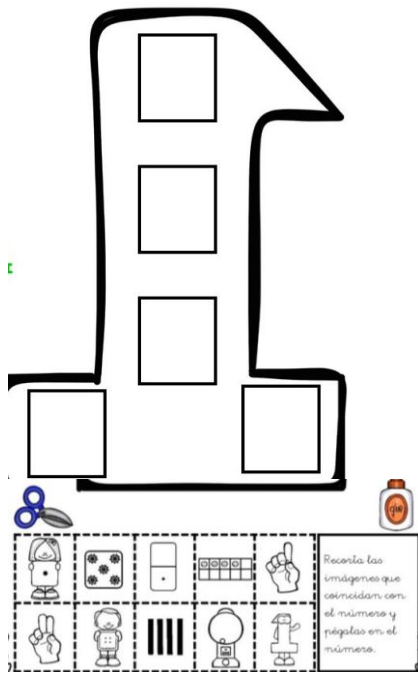
Colorea todos los números 5 que encuentres

	1	9	2	8	7
5	2	1	3	4	6
5	10	4	8	2	3
5	9	6	5	5	5
5	10	8	5	4	5
5	5	5	5	3	



1
2
3
4
5



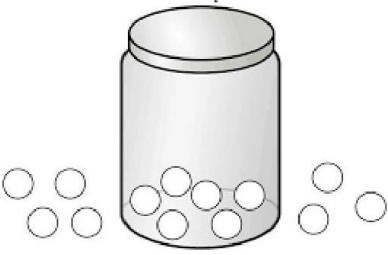


Anexo XI. Fichas y pictogramas localización



Nombre: _____

Colorea de azul las canicas que están fuera y de verde las que están dentro.



Nombre: _____

Colorea el perro que está fuera de la caja.

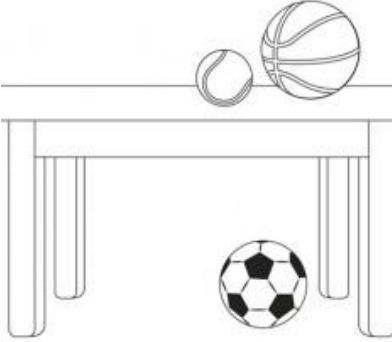


Rodea el gato que está arriba y tacha con una cruz el que está abajo. • arriba - abajo



Nombre: _____

Fecha: _____



Pinta de color azul el globo más grande

Colorea los que son GRANDES. Pinta o colorea los que son GRANDES.



Colorea los que son PEQUEÑOS. Pinta o colorea los que son PEQUEÑOS.

