



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación de Segovia

Grado en Educación Primaria

Inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro Autista desde el Plan de Acción Tutorial

Autora:

Katia Toledano López

Tutor:

Miguel Ángel Cerezo Manrique

RESUMEN

Con el presente trabajo se pretende ofrecer una visión inclusiva de intervención en el centro ordinario del alumnado que presenta Trastorno de Espectro Autista, a partir de estrategias metodológicas que surgen de las necesidades de los mismos, en un contexto social perteneciente a la etapa de Educación Primaria.

Las estrategias planteadas quedan reflejadas dentro del Plan de Atención a la Diversidad, en programas realizados de forma conjunta entre la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y la tutora del aula.

A lo largo del trabajo se ha realizado el análisis del contexto escolar en el que se aborda y las características propias de este alumnado, para concluir con el planteamiento de distintas estrategias metodológicas que se han llevado cabo y han logrado el éxito de los objetivos propuestos.

PALABRAS CLAVES

Inclusión, Trastorno de Espectro Autista, centro ordinario, Plan de Acción Tutorial.

ABSTRACT

This work aims to provide an inclusive view of the intervention in the ordinary center a student Generalized Developmental Disorder, based on methodological strategies that depart from the needs of this type of students, in a social context belonging to the stage of Education Primary .

The strategies presented are reflected in the Plan for Attention to Diversity, in the programs carried out jointly between the teacher specialized in Therapeutic Pedagogy and the tutor of each classroom.

Throughout the work he carried out an analysis of the school context in which he was approached, the characteristics of this student, in order to conclude with the approach of the differences.

KEYWORDS

Inclusion, Autistic Spectrum Disorder, ordinary center, Tutorial Action Plan.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
4.1. Inclusión.....	5
4.1.1. Evolución normativa de la inclusión en las aulas	6
4.2. El Centro ordinario como escuela inclusiva	7
4.3. Alumnos con TEA	8
4.3.1 .Necesidades y características educativas que presentan.....	9
4.4. Documentos del centro.....	10
4.4.1. El Plan de Acción tutorial.....	11
5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA.....	18
5.1. El Centro.....	18
5.2. El Equipo de Apoyo educativo.....	18
5.3. Alumnado del Centro.....	18
5.4. El Claustro	18
5.5. El aula de <i>G.S</i>	19
5.6. Características de <i>G.S</i>	19
6. PROGRAMAS DE ACCIÓN TUTORIAL.....	21
6.1. Objetivos propuestos	21
6.2. Actividades propuestas.....	22
6.2.1. Programa de patio	22
6.2.2. Círculo de amigos.....	23
6.2.3. Aprendizaje cooperativo.....	24
6.2.4. Sensibilización entre iguales.....	25
7. EVALUCIÓN DEL PROGRAMA	30
8. CONCLUSIÓN.....	31
9. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	33
10. ANEXOS.....	34

1. INTRODUCCIÓN

1 Este trabajo se basa en la realización de un Programa, dentro del Plan de Acción Tutorial de un aula perteneciente a un centro ordinario, como recurso fundamental para favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas al Trastorno de Espectro Autista, desde la perspectiva de una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, como profesora de apoyo educativo y mediadora en el proceso de inclusión de este alumnado, en estrecha colaboración con los tutores del aula en el que estén escolarizados.

Para ello, trataré de fundamentar, a través de la legislación vigente, los distintos documentos, los recursos, tanto materiales como personales con los que cuenta la escuela ordinaria para la atención a las necesidades educativas de los alumnos; así como, las necesidades socio-comunicativas específicas que presenta este alumnado. Con el fin de concretar, posteriormente, como se promueve la inclusión educativa de este alumnado en mi centro, desde el Plan de Acción Tutorial, como Maestra Especialista en Pedagogía Terapéutica, con la coordinación de la tutora.

En el Texto Consolidado de LOE y LOMCE (BOE 10 de diciembre 2013). Artículo 74 se establece que: " La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo".

El programa que me dispongo a desarrollar parte de un caso real contextualizado en el Centro Público de Educación Infantil y Primaria en el que desarrollo mi labor como maestra especialista en pedagogía terapéutica, en el que está escolarizado el alumno con necesidades educativas, en el que me he basado para la realización del presente documento. En adelante le denominaré *G. S.*

G. S. tiene 7 años, forma parte del aula de 1º de Educación Primaria. Está diagnosticado desde el curso pasado, con Trastorno de Espectro Autista (DSM-V). Durante el presente curso, se realiza la derivación al equipo específico para valorar la necesidad de escolarizar a *G. S.* en un centro preferente, si fuera necesario

2. OBJETIVOS

- 1) Conocer el Plan de Acción Tutorial como documento favorecedor de la inclusión educativa de alumnado con necesidades educativas especiales.
- 2) Comprender las necesidades sociales y comunicativas que presentan los alumnos con Trastorno de Espectro Autista.
- 3) Analizar distintos Programas de Acción Tutorial destinados a la inclusión de este alumnado en las Aulas.
- 4) Reflexionar sobre distintas estrategias educativas basadas en la inclusión de alumnado con espectro autista en el aula ordinaria.
- 5) Evaluar el éxito del Programa.

3. JUSTIFICACIÓN

3 Quisiera comenzar citando a la gran Temple Grandin (2006) como ejemplo de éxito personal. Quizá la persona con espectro autista más famosa del mundo. Piensa, siente y experimenta el mundo de una forma que es incomprensible para la mayoría. Sin embargo, gracias al apoyo familiar y educativo recibido a lo largo de su vida, hoy, es doctora en zoología, profesora en la Universidad de Colorado, lleva su propio negocio y escribe libros. Ella misma nos dice: “Céntrate en lo que el niño puede hacer en vez de en lo que no”. Sus éxitos nos demuestran que la inclusión social es posible, y que debe iniciarse desde el centro escolar.

Resulta un reto apasionante adaptar la escuela a las necesidades educativas de este alumnado, ya que requiere un esfuerzo común por parte de toda la comunidad educativa, un equipo humano que se comprometa a llevar a cabo una labor conjunta en una misma dirección: la inclusión de la diversidad del alumnado, el objetivo de lograr que cada individuo desarrolle al máximo sus capacidades y, logre así, el éxito personal.

Esta inclusión educativa, requiere de un soporte legal que confluja para garantizar los recursos personales y materiales necesarios para reconocer y responder a la diversidad del aula: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que amplía algún artículo de la anterior.

El Texto Refundido de ambas leyes (Art.71) dispone que “Las Administraciones Educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

El principio de inclusión al que hace referencia el Texto, se canalizará a través de los distintos recursos de la escuela. En concreto, en este Proyecto, lo abordaré desde el Plan de Acción Tutorial. En este sentido, la Junta de Castilla y León dispone el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que “se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla

y León. En cuyo CAPÍTULO III: Alumnado, evaluación y promoción. Sección 1ª–Acción Tutorial, Artículo 20. Tutoría. 1. Define que: "La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos a través de su integración y participación en la vida del centro, el seguimiento individualizado de su proceso de aprendizaje y la toma de decisiones relacionadas con su evolución académica".

De manera más específica enumera las funciones del tutor, en artículo 4º, entre las que establece: "a) Participar en el desarrollo del Plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y pudiendo contar, para ello, con la colaboración del orientador del centro".

Finalmente, la justificación de un Programa de inclusión en el aula de alumnos con Trastorno de Espectro Autista (TEA) desde el Plan de Acción Tutorial en el centro está fundamentado desde la Junta de Castilla y León, en la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

En el artículo 3º, se desarrollan los principios generales de actuación:

La respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se fundamenta en una serie de principios de actuación que pretenden el mayor grado de normalización, inclusión, integración, compensación, calidad y equidad en su proceso educativo, en sus interacciones personales y sociales, en el aula y en el centro, con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo.

Entre estos principios, deseo destacar por su relevancia con el proyecto:

- a) Los equipos directivos, en el ámbito de su competencias, garantizarán que las medidas de atención educativa necesarias, sean de tipo organizativo o curricular, permitan una organización flexible de las enseñanzas y una atención individualizada en función de las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social o emocional. favorezca la cohesión de la comunidad educativa, el respeto a las diferencias y la atención educativa a la diversidad del alumnado.

- b) Las medidas curriculares y organizativas dirigidas a atender las necesidades educativas del alumnado se llevarán a cabo desde la corresponsabilidad, la colaboración y la cooperación entre los distintos profesionales del centro y, en su caso, los agentes externos que participen en su proceso educativo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación procedo a fundamentar cada apartado clave de mi proyecto, desde el principio general -que pretende la Inclusión-, otorgando importancia a las necesidades educativas del alumnado al que va dirigido; con el documento -los alumnos con Trastorno de Espectro Autista-. Para concluir con los que fundamentan y posibilitan la adopción de medidas inclusivas en el ámbito de una tutoría, en concreto el Plan de Acción Tutorial.

6

4.1. INCLUSIÓN.

La Inclusión es un enfoque que responde, positivamente, a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Unesco, 2005).

La inclusión es necesaria si queremos:

- Una escuela más equitativa, más justa y más respetuosa con respecto a la diversidad.
- Engrandecer las cualidades y no centrarnos en las dificultades del alumnado, independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir.
- Favorecer un acceso equitativo, adaptando permanentemente, para permitir la participación de todos.

La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros y juntamente con ellos dentro del aula. Stainback (2001. P.18).

4.1.1. Evolución normativa de la inclusión en las aulas.

Quisiera comenzar realizando un breve recorrido histórico de lo que ha supuesto la normalización e inclusión de los Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas, con el fin de comprender la situación actual en la que nos encontramos.

A lo largo de todo este recorrido legislativo podemos apreciar cómo, lenta e insuficientemente, se incorporan las medidas necesarias para facilitar la plena inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Teniendo presente que el ser humano es diverso por naturaleza, resulta evidente que en los centros escolares exista una heterogeneidad natural, a la que se debe garantizar una individualización, centrada en sus características peculiares, favoreciendo la adquisición del mayor número de conocimientos funcionales para la vida diaria del alumnado a lo largo de su escolaridad. La diversidad como realidad educativa debe ser considerada, en sí misma, como un elemento enriquecedor y no como un factor de desigualdad.

La primera vez que se plantea la necesidad de atender a los alumnos con necesidades especiales se produce a partir de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. En esta ley, la educación especial se entiende como una modalidad específica, como un sistema educativo paralelo al de la educación ordinaria, regido por sus propias normas y por un currículo distinto al general. Reconoce y fomenta, en su artículo 51 la posibilidad de establecer unidades de educación especial en centros ordinarios para los "deficientes leves".

Cinco años más tarde, en 1975, se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. Una de las actuaciones más destacadas de este organismo público es la elaboración del Plan Nacional para la Educación Especial en 1978 (Decreto 1151/1975), donde se empieza a hablar sobre normalización e integración escolar, de acuerdo con el Informe Warcnock.

En ese mismo contexto, a finales de los 70 se iniciaron los primeros servicios de orientación para escuelas ordinarias, introduciendo así los equipos multiprofesionales con el objetivo de realizar tareas de diagnóstico y clasificación del alumnado de educación especial.

Por su parte, en 1978, la Constitución Española establece, en su artículo 49, que Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos.

El siguiente referente legislativo de importancia que aparece, es la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválidos, más conocida como LISMI, que establece los cuatro principios que han de regir en la educación de las personas con

discapacidad: “normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza”. A partir de la LISMI, se van a producir una serie de encadenamientos de disposiciones legales y cambios en el sistema educativo, que enmarcan a nuestro país dentro de la corriente integradora iniciada en otros países.

En 1985, surge el primer Decreto que se ocupa de la Educación Especial en España, recogiendo los principios del informe Warnock. El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, introduce un nuevo modelo de atención a este alumnado, que se concreta en “el conjunto de apoyos y adaptaciones que son necesarias para que las personas con discapacidad puedan acceder al currículo general establecido para todos los alumnos.”

Entre los apoyos que se prevén está el profesorado especializado (maestro especialista en Pedagogía Terapéutica y el de Audición y Lenguaje). Este Decreto marca el comienzo experimental del programa de integración en España y, como consecuencia, se crea en 1986 el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación.

Más adelante, con la reforma establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). queda claro que la integración escolar tiene carácter de ley. La escolarización de los alumnos con necesidades educativas se regirá por los principios de normalización e integración y sólo se efectuará en centros de educación especial cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario.

Continuando con la evolución normativa en el ámbito de la inclusión -cinco años más tarde- al objeto de desarrollar los artículos 36 y 37 de la LOGSE, surge el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de los Alumnos con necesidades educativas especiales que regula los aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y organización de la atención educativa de estos alumnos y supone la antesala de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE). La LOE en el título II, capítulo I, artículo 73, define a los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) como “aquellos que requieran por un período de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de la discapacidad o trastornos graves de conducta”.

Además, en esta comunidad autónoma, en la Junta de Castilla y León se han desarrollado diversas medidas para la mejora de la respuesta educativa del alumnado

con necesidades educativas específicas, como la elaboración y aprobación en 2004 de un Plan Autonómico de Atención Educativa a la Diversidad, estructurado, a su vez en:

- El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad.
- Los Planes específicos de Atención a la Diversidad.

En la actualidad, está en fase de estudio final un nuevo Plan.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), reconoce la heterogeneidad y el derecho de todos los alumnos de recibir una educación adaptada a los individuos. Se ajusta a los principios de normalización e integración, y hace una mención importante a la calidad. Aúna los principios de equidad y calidad, generalmente asumidos en la educación actual.

En este contexto, según Marchena (2013), la mayor diferencia de esta Ley -en cuanto al tratamiento de la diversidad- se encuentra en el principio de “*inclusión*”, ya que la LOMCE excluye el elemento de educación comprensiva y compartida al que ha venido evolucionando desde los años 60 la atención a la diversidad, apostando hacia un modelo de educación diferenciada, más en Secundaria o FP: el desarrollo de una estructura educativa que contemple distintas trayectorias, las más adecuadas a las capacidades de cada alumno, lo que permitirá una atención personalizada orientada a la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades.

4.2. EL CENTRO ORDINARIO COMO ESCUELA INCLUSIVA.

Desde el Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en adelante LOMCE, se expone que “todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos”. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo.

El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una respuesta educativa ajustada a las necesidades y a los talentos individuales de cada alumno/a.

Sirviéndome de las palabras de la catedrática de la universidad de Oslo, Virsie Lisie, en el congreso celebrado en 1979, Escuela para Todos, "cuanto mejor dotado esté el centro para este alumnado en servicios y apoyos, más beneficioso será para el resto."

Esta idea queda reflejada en el actual sistema educativo, en el Texto Refundido de LOE y LOMCE publicado en el BOE el 10 de diciembre de 2013, en el artículo 74., se

expone que: “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”.

Según Pere Pujolàs i Maset (2006):

Incluir es acoger a este alumno, como un compañero más. Es dejarlo participar activamente en nuestro grupo, es compartir con él las actividades; es querer aprender juntos y, si es necesario (y siempre que sea posible), ceder en algo (cambiar alguna actividad, plantearla de otra forma, ampliar algún objetivo, hacer más generales los contenidos...) para asegurar al máximo su participación.

Acoger es valorar. Acoger no es querer a alguien porque es inferior, porque sabe menos, o tiene más problemas, o es más tímido, o habla otra lengua y es de otra cultura, o tiene alguna discapacidad... Han de aprender juntos, todos los niños y niñas, en un aula inclusiva, porque no hay superiores ni inferiores; porque todos pueden aprender de los demás y todos pueden enseñar algo a los otros; porque todos son valiosos, a pesar de las diferencias.

Incluir es acoger y valorar .Por esto optar por una escuela que acoja a todo el mundo también quiere decir querer una escuela que valore a todo el mundo. Sentirse acogido y valorado, querido, en una escuela, es un requisito previo, imprescindible.(pág.16)

4.3. ALUMNADO CON TEA.

Antes de definir al alumno con Trastorno de Espectro Autista, quisiera nombrar a una de las expertas en el campo del autismo, la Doctora Utah Frith, que expresa en su obra Autismo. Hacia una explicación del enigma (p. 10-11). “Los clásicos cuentos populares "Blancanieves " y "La Bella Durmiente", popularizados por los hermanos Grimm, basan su trama en el sueño”. Esta imagen extrañamente pedagógica le sirve a la autora para representar un tipo de experiencia que resulta familiar a las personas que tienen contacto con este colectivo. Que, a pesar de tenerlos cerca, a veces parece que están en otro lugar lejano.

Así mismo, la autora realiza un paralelismo con la imagen de la cerca de alambre de espino o la caja de cristal, de las que se sirve para expresar la imposibilidad que encontramos para acceder a ellos, a sus deseos e intereses, debido al aislamiento social en el que parecen confinarse.

El Manual DSM. V (2014. P.50-58), en su capítulo Trastorno del espectro del autismo, lo define en base a cinco criterios:

- a) Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos.
- b) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.
- c) Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del desarrollo.
- 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 o por el retraso global del desarrollo.

En él aparecen tres niveles diferenciados entre sí, gracias a unos especificadores de gravedad, con una serie de características y rasgos principales correspondientes a sus demandas de ayudas. Por lo tanto, los tres tipos según el DSM-5 (2014) son los que aparecen en la siguiente tabla a continuación:

Tabla 1

Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (DSM-5, 2014, p. 52).

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 <i>in situ</i> ; 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.
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones 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 conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

En cualquier caso, el mero diagnóstico de TEA, no define un criterio de escolarización. Hace falta una determinación muy concreta y particularizada para cada caso de varios factores, que deben ser tenidos en cuenta para definir la orientación educativa adecuada.

En este sentido, Ángel Rivière (1998) destaca que "deben tenerse en cuenta, para decidir el emplazamiento escolar adecuado para estos niños, en un centro ordinario, los siguientes aspectos"

- 1) Los niños deberían presentar una capacidad intelectual superior a 70 puntos, aunque tampoco debe excluirse la posible integración de la gama 55-70 puntos.
- 2) Deben presentar un nivel comunicativo y lingüístico aceptable.
- 3) Que no presenten episodios graves de agresiones, autoagresiones y rabietas incontrolables.
- 4) Tener cierto grado de flexibilidad cognitiva y comportamental.
- 5) Deberán excluirse a aquellos sujetos cuyas condiciones reales de aprendizaje fuesen condiciones de interacción uno a uno.

Además de señalar los aspectos que debe cumplir un niño con autismo para ser escolarizado en un centro ordinario, desarrolla las características que debe presentar el centro. Señalando que:

- 1) Son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos, que no exijan interacciones de excesiva complejidad social.
- 2) Deben evitarse los centros excesivamente bulliciosos y despersonalizados.
- 3) Los centros deben ser lo más estructurados, con estilos didácticos directivos y formas de organización que hagan “anticipable” la jornada escolar.
- 4) Es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores y de los profesores concretos que atienden al niño con TEA.
- 5) Es importante la existencia de recesos complementarios y en especial del psicopedagogo, con funciones de orientación y de logopedia.
- 6) Es muy conveniente proporcionar a los compañeros del niño con autista claves para comprenderle y apoyar sus aprendizajes y relaciones.

4.3.1. Necesidades y características educativas que presentan.

Es preciso considerar las peculiaridades que diferencian a los niños con TEA dentro de su grupo de edad:

A. Ámbito Comunicativo:

- Les resulta complicado iniciar la comunicación social.
- Presentan dificultades para realizar la conversación recíproca.
- En algunos casos no mantienen contacto ocular con sus interlocutores.
- Pueden llegar a aprender, y por tanto a transmitir, inadecuadamente algunos mensajes ya que su pensamiento es literal, libre de interpretaciones.
- Tendencia a expresar su pensamiento con franqueza, sin considerar las repercusiones sobre los demás.

- En algunas situaciones muestran buena memoria para recordar la información que acaban de escuchar o ver.
- Pueden mostrar expresiones o gestos faciales inapropiados, sin intención explícita, pero que pueden ser mal interpretados por sus compañeros.
- Encuentran dificultades en la pragmática, en el uso del lenguaje.
- Falta de habilidad para reconocer los indicadores de comunicación no verbales.

B. Ámbito cognitivo y estilo de aprendizaje:

- Anticipar las situaciones y pensar en futuro les resulta difícil y, del mismo modo, generar hipótesis y alternativas.
- Pensamiento literal.
- Diferenciar la información relevante e irrelevante les lleva a no administrar el tiempo y energía proporcional a la tarea requerida.
- Dificultades en las destrezas de organización o en la resolución de problemas, a menudo, condicionan no terminar las tareas a tiempo.
- Su rendimiento escolar puede verse afectado por la inflexibilidad, incluso cuando las habilidades y motivación son altas.
- Limitaciones para generalizar los aprendizajes.
- Pueden realizar conductas sin propósito, sentido o meta alguna como por ejemplo dar vueltas sobre sí mismos.
- Con frecuencia experimentan algún tipo de sensibilidad sensorial (ruidos, luces).

C. Ámbito Social.

- Las diferencias en los estilos de comunicación pueden producir una falta de comprensión recíproca entre el alumno con TEA y sus compañeros.
- La reducida habilidad para reconocer las sutilezas que rigen las expresiones y gestos es un importante inconveniente para corresponder en la interacción social.
- Modular la conducta social resulta complicado cuando se tiene alterada la capacidad de inferir en los estados mentales de los demás.
- Pensamiento literal sin interpretaciones
- Comunicación social, dificultades de inicio y reciprocidad.
- Dificultades en el uso e interpretación de gestos.

Estas características van a ocasionar dificultades en la interacción con el entorno, adultos y con los iguales. Por lo que resulta fundamental intervenir desde un Programa Específico dentro del Plan de Acción Tutorial.

4.4. DOCUMENTOS DEL CENTRO.

Todos los aspectos expuestos hasta el momento abordan las características del centro ordinario en que se escolariza el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El perfil de alumnado que escolariza, los recursos humanos que dispone para la atención de la diversidad-. Lo que se reflejará en los documentos que configuran la identidad y estructura organizativa del centro.

A partir del Currículo Oficial, que sería el primer nivel de concreción curricular y siguiendo un orden creciente de especialización, se pueden distinguir los siguientes niveles de concreciones curriculares:

- 2º Nivel. Concreción Curricular de Centro, se plasman en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y los Propuestas curriculares.
- 3º Nivel. Programaciones de Aula.
- 4º Nivel de concreción sería, según el MEC, las Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.).

El 2º nivel de concreción curricular: El Proyecto Educativo de Centro, es un documento de carácter organizativo, elaborado por el equipo directivo que define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que se pretende conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional de la institución.

Recogerá los valores, objetivos y prioridades de actuación; así como la atención a la diversidad en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD); la Acción tutorial, enmarcado en el PAT; así como el Plan de Convivencia.

Respetando el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

Lo redacta el equipo directivo, pero lo aprueba y evalúa el claustro, tal y como señala el artículo 77 de la actual Ley de educación, LOMCE.

4.4.1. El Plan de Acción tutorial.

A continuación quisiera detenerme en definir brevemente, ya que más adelante abordaré el tema, el Plan de Acción tutorial, ya que es desde este documento, desde el que voy a desarrollar la intervención de la inclusión educativa de alumnado con Trastorno de Espectro Autista en un centro ordinario de educación primaria.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es el instrumento por excelencia para la planificación de la tutoría. Constituye el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la tutoría en el centro educativo (MEC, 1996).

Los proyectos pedagógicos consensuados por los equipos docentes suponen una garantía de eficacia educativa (Arnaiz e Issus, 1995) y aportan coherencia a la acción formadora. Estos proyectos son el Proyecto Educativo de Centro (PEC), en el que se recogen las señas de identidad y el ideario del centro, dentro del cual cabe distinguir los propuestas curriculares de etapa. Estos últimos engloban formalmente al PAT, tal como se establece en el Artículo 49 del *Real Decreto 82/1996* por el que se aprueba, respectivamente, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Infantil y Primaria.

El PAT, por tanto, no puede ser un documento aislado, debe ser elaborado a partir de una reflexión compartida sobre las características del entorno, el ideario educativo del centro y las líneas prioritarias de acción orientadora (Sampascual, Navas y Castejón, 1999). Para que el PAT resulte un instrumento eficaz no debe considerarse nunca como un documento definitivo, sino sujeto a un proceso constante de revisión y mejora.

Las características más importantes que debe reunir el PAT, según Guillamón (2002. p.34) son:

- Claridad de los objetivos para que sean comprendidos y aceptados por todos los miembros del centro.
- Contextualizado, adaptado al centro y a su entorno, a las características de alumnado y de profesorado.
- Viable, planteándose objetivos realistas.
- Fundamentado teóricamente, de forma que su elaboración y puesta en práctica se asiente en principios rigurosos.
- Consensuado, elaborado por todos de forma conjunta.

- Global, debe contemplar intervenciones con todos los elementos de la comunidad educativa: alumnado, familiares y profesorado.
- Inmerso en el currículo, de forma que favorezca no sólo acciones puntuales, sino el desarrollo de la acción tutorial en las distintas áreas didácticas.
- Flexible, adaptándose a las circunstancias cambiantes y capaz de amoldarse a las distintas necesidades.
- Revisable, susceptible de ser evaluado con el fin de garantizar su mejora.
- Integral, dirigido a todo el alumnado y persiguiendo el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad (Gómez, López y Serrano, 1996).

5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA.

5.1. EL CENTRO.

Antes de analizar el Programa de Acción tutorial, quisiera comenzar por contextualizar donde se desarrolla y a quien va dirigido el mismo, puesto que la intervención parte del análisis exhaustivo del contexto familiar, escolar y de las características del propio alumno.

Nos ubicamos en un centro público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) situado en un municipio de la zona sur de la Comunidad de Madrid. Cuyo nivel socio-económico y cultural de las familias es medio-bajo. En términos generales, el centro es de línea educativa dos, lo que se traduce en un total de seis unidades de Educación Infantil y doce de Educación Primaria.

5.2. EL EQUIPO DE APOYO EDUCATIVO.

El Equipo de Apoyo del Centro está formado por una maestra de Audición y Lenguaje, la orientadora del EOEP, la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad del Equipo de Orientación Psicopedagógica y por mí, como maestra de Pedagogía Terapéutica.

5.3. ALUMNADO DEL CENTRO.

En el centro están escolarizados 451 alumnos, de los que 19 tienen necesidades educativas específicas de apoyo, 11 de los cuales son alumnos con necesidades educativas especiales.

5.4. EL CLAUSTRO.

El claustro en general, es dinámico e implicado en la Atención a la Diversidad. Se toman medidas ordinarias y extraordinarias a nivel de centro, todas ellas recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad y en el ROF (Plan de convivencia y RRI) como:

- Grupos flexibles, que favorecen que la adaptación por parte de los alumnos sea menor a niveles de mayor dificultad curricular.
- Elaboración de estrategias y pautas comunes de disciplina positiva de actuación, orientadas por el equipo de apoyo del centro.

- Dos grupos de trabajo con alumnos /as de habilidades sociales, en los que intervenimos directamente el equipo de apoyo educativo.

Todos estos aspectos, objetivos, planes de formación, actividades complementarias, programas de sensibilización e inclusión, y mi propia actuación anual quedan recogidos en la PGA del curso 2016/2017.

5.5. EL AULA DE *G.S.*

Pertenece a un aula de 1º de Primaria, constituida por 22 alumnos/as bastante heterogénea en cuanto a motivaciones, intereses, estilos de aprendizaje y niveles de competencia curricular.

La mayoría de los alumnos/as se escolarizaron en este centro desde Educación Infantil -3 años-. *G. S.* es aceptado y querido por sus compañeros, quienes tienden a sobreprotegerle.

El aula está organizada por grupos de aprendizaje cooperativo. El alumno está situado en el sitio más cercano a la profesora, en el equipo menos numeroso, junto a tres alumnos con los que tiene buena relación y le proporcionan calma y ayuda cuando lo requiere.

El aula se ha estructurado en espacios delimitados, aspecto que la caracteriza junto con la reducción de estímulos innecesarios. Dicha estructuración está basada en el Proyecto PEANA. Con el objetivo de anticipar las distintas actividades que se van a llevar a cabo a lo largo de la jornada escolar, hay un Panel de Estructuración Temporal en una de las paredes del aula.

Además, en el aula hemos organizado una columna de estanterías con material manipulativo, basado en la metodología TEACCH, con material destinado a las necesidades específicas que presenta *G. S.*, del que se beneficia el resto del alumnado.

5.6. CARACTERÍSTICAS DE *G.S.*

De la evaluación inicial psicopedagógica del alumno se puede destacar que presenta un retraso homogéneo en el desarrollo de todas sus capacidades, con especial incidencia en el área del lenguaje y en las habilidades adaptativas. Los resultados de las pruebas aplicadas (WPPSI-III- CUMANIN) permiten afirmar que no existe discapacidad cognitiva. Pero

posee un nivel de inatención muy elevado. Por otra parte, la capacidad de planificación y organización están muy condicionadas por su inquietud y dispersión.

Se perciben dificultades en la comprensión y uso funcional del lenguaje, realizando comprensión literal y/o respondiendo sólo a una parte de lo que pide el interlocutor, siendo necesario reiterar las instrucciones de forma más sencilla. Realiza una elección atípica de las palabras y tiene dificultades en procesar información algo más compleja de lo habitual. Entonación peculiar, parece estar imitando anuncios de televisión. Le cuesta mantener un tema de conversación y adecuar la información a una situación concreta, sin embargo en la escala de la prueba dirigida, obtiene una puntuación por encima de la media. Muestra buena habilidad para memorizar algunas cosas (nombres de estaciones de trenes).

En el ámbito del funcionamiento adaptativo es donde presenta mayores dificultades: en la interacción social y en la regulación de emociones y conducta. No muestra rechazo físico. Presenta conductas inflexibles y estereotipadas: le afectan los cambios en sus rutinas y puede reaccionar de forma desproporcionada. Le producen miedo los sonidos fuertes o situaciones bulliciosas.

6. PROGRAMAS DE ACCIÓN TUTORIAL VÍNCULADOS A LA INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON TEA.

21

6.1. OBJETIVOS PROPUESTOS.

Los objetivos que se pretenden conseguir con el Programa de Inclusión de Alumnos con TEA, en el aula ordinaria, están orientados a responder a las necesidades globales de estos alumnos, a través de toda la comunidad educativa. Teniendo en cuenta sus necesidades individuales, como parte del grupo. Con los otros alumnos, los profesores y las familias del centro.

De este modo será posible la funcionalidad de los aprendizajes en habilidades sociales necesarios para su vida diaria, así como la generalización de los mismos a otros contextos de su día a día.

Por todo ello, los objetivos se dividen en dos ámbitos:

6.1.1. Objetivos individuales:

- Potenciar la inclusión y normalización de los alumnos con TEA en su grupo de referencia y el centro.
- Desarrollar habilidades sociales e interpersonales.
- Fomentar actividades de cooperación entre iguales.
- Favorecer juegos grupales en el recreo o momentos de ocio.

6.1.2. Objetivos grupales:

- Sentimiento de pertenencia a un grupo.
- Potenciar la empatía entre iguales.
- Desarrollar habilidades sociales e interpersonales.
- Crear nuevos acercamientos entre los miembros del grupo.
- Crear un clima de confianza.
- Favorecer el inicio de nuevas relaciones.
- Mejorar las capacidades de comunicación interpersonal.
- Desarrollar habilidades para expresar los sentimientos, deseos, autoafirmaciones

- Desarrollar procedimientos pacíficos de resolución de conflictos.

6.2. ACTIVIDADES PROPUESTAS.

- Programa de patios
- Círculo de amigos
- Aprendizaje cooperativo
- Sensibilización entre iguales

6.2.1. Programa de patio.

Dadas las dificultades de interacción social y comunicativa de los alumnos con TEA, el recreo resulta un contexto no estructurado que dificulta el día a día del alumno. Aún presentando motivación por relacionarse con los iguales, no disponen de las estrategias naturales necesarias. Su forma de interactuar es distinta al resto de los alumnos. Lo que sin la mediación para integrarse con sus compañeros adecuada puede propiciar aislamiento.

Desde la infancia, a través del juego, los niños aprenden a practicar una amplia variedad de nuevas capacidades, patrones básicos de comportamiento, así como la práctica y el aumento del lenguaje, la comunicación gestual y otras habilidades.

En la edad escolar se presenta un juego participativo y de interacción con los demás. Cuando los niños maduran, este tipo de cooperación de juego requiere los crecientes niveles de sofisticación en la vida social, cognición y habilidades de interacción social, así como en el lenguaje, memoria, habilidades motoras y autorregulación. Muchos niños con TEA no adquieren juego funcional y aunque algunos presentan juego simbólico en el momento en que llegan a la edad escolar, el nivel de su juego es, con frecuencia, inferior a la de compañeros de su edad (McDonough, Stahmer, Schreibman, & Thompson, 1997).

El aprendizaje del juego supone la interiorización de habilidades sociales a través de un espacio lúdico, natural y, lo que es más importante, altamente funcional para el alumno con TEA.

Resulta fundamental la figura del profesor como mediador en el juego. Fomentará y reforzará habilidades sociales de interacción entre los compañeros. El profesor deberá informar al alumno de las claves necesarias: la estructuración del juego, el reparto de los distintos roles en el mismo, las reglas del juego. Con el fin de que el alumno conozca qué se espera de él y cómo se espera que lo realice.

Algunos estudios sugieren que los niños con TEA se benefician más de las intervenciones para aumentar su participación en el juego cuando se les da un papel activo y se les permite tomar decisiones acerca de los juguetes o juegos utilizados (C. M. Carter, 2001). Por otro lado, existen evidencias de que los temas de interés del niño se puede utilizar para mejorar su motivación por el juego (Baker, 2000).

Con el objetivo de aumentar la eficacia de estas actuaciones se han diseñado algunos modelos como The Integrated Play Groups (IPG) diseñado por Pamela Wolfberg (1999, 2003) consultora educativa e investigadora con sede en California, que ha sido aplicado en diversos países.

Desde la Guía para trabajar habilidades sociales en entorno educativo" (2016. Natalia de Francisco Nielfa) se expone distintas fases de aplicación del Programa de patios, como recurso fundamental para la inclusión social del alumnado con TEA en el contexto escolar. A continuación realizo un análisis de las distintas fases que desarrolla el manual, así como la aplicación con el alumno al que va dirigido dicho programa:

FASE 1: El mediador, junto al alumno con TEA y otros 3-4 alumnos iguales más desarrollen alguna actividad motivante y relevante para la edad. El adulto puede dar el apoyo que el alumno necesita para reconducir su atención y por supuesto para iniciar el juego y buscar los iguales con quien compartirlo.

En el caso de G.S. se le ofreció a posibilidad de elegir entre varios juegos motivadores para él, aunque en principio no garantizaran la interacción sociales. Sin embargo servía de reclamo para que se sintiera incitado a jugar con los compañeros.

FASE 2: El adulto propone el juego y se mantiene cerca para apoyar y reconducir al alumno con TEA. Tras unos días en el que se ha desarrollado el juego con el adulto como un jugador más, es posible que ya contemos con varios alumnos motivados a compartir con nosotros el recreo realizándolos.

Entre los juegos que se propusieron en esta fase, fueron recorridos de chapas en circuitos pintados en el suelo. Las normas de juego eran claras para el alumno, todos los participantes tienen el mismo rol y es un juego que se puede generalizar en distintos contextos como los parques, dentro de su propia casa o de otras, etc.

FASE 3: Los demás proponen y el adulto adapta. Lo más frecuente en un patio de recreo es que las actividades vayan cambiando y haya "modas". De forma paralela a conocer las normas de un juego, debemos enseñar al alumno con TEA para adaptarse a las posibles variables que puedan surgir relacionadas con las habilidades de juego. El

alumno debe respetar las mismas normas del juego que el resto de compañeros. La diferencia reside en los apoyos que necesita para comprenderlas e interiorizarlas.

En esta fase se realizó un registro de posibles actividades. Y en el aula de apoyo se llevó a cabo un documento escrito, en el que con apoyo de pictogramas se explicaba al alumno los distintos juegos y sus normas correspondientes. De la misma forma, si surgían dificultades, por ejemplo para asumir la derrota, se llevaba a cabo un Historia Social (Carol Grey, 1997).

FASES 4 y 5: Apoyo para unirse al grupo de juego/conversación y apoyo natural de los iguales, respectivamente.

Dadas las características del alumno y su edad madurativa, aún se está trabajando con él en la tercera fase que establece el manual, ya que las siguientes requieren un tiempo más prolongado de entrenamiento.

Sin embargo quisiera resaltar que resulta fundamental para la consecución de las siguientes fases continuar la capacitación del alumno con TEA, para que se una a un grupo de juego o bien a una conversación. De forma que, con una intervención paralela y en un contexto más controlado, deberían ser trabajadas todas aquellas habilidades conversacionales que pueden ayudar al alumno a adaptarse mejor a momentos de interacción de este tipo (técnicas para unirse a una conversación ya empezada, ideas para iniciar una conversación, cambiar de tema, posicionarse dentro el grupo de conversación, alternancia de mirada en función de quién habla, realización de preguntas relevantes, aportación de comentarios relacionados con el tema...) a la vez que se trabajan otros aspectos mentalistas y socio-comunicativos, que están implícitos en estos momentos de interacción (comprensión e identificación de mentiras, secretos, vocabulario y expresiones propias de la edad e identificación de peticiones inadecuadas, entre otras.)

6.2.3. Círculo de amigos

El modelo del Círculo de Amigos pretende promover la inclusión en la escuela ordinaria a través de distintas estrategias basadas en la creación de un grupo de iguales que de forma voluntaria asumen una serie de responsabilidades en base a apoyar al alumno con dificultades, en este caso el alumno con TEA.

Alumnos con las características y necesidades educativas de G.S. poseen dificultades para la interacción con los iguales, lo que conlleva a que, en ocasiones, se encuentren

excluidos de la dinámica del centro. Extrapolándose esta situación fuera del centro escolar, en ocasiones. Esta situación fomenta el deterioro de la autoestima del alumno.

A continuación analizo el proceso y los requisitos procedimentales en el modelo de círculo de amigos (Taylor, 1996.):

1. Requisitos previos.

Acordar varias reuniones iniciales con los padres del alumno con TEA para establecer pautas de intervención, compromiso y apoyo del grupo.

Dado que nos encontramos en un aula de 1º de Educación Primaria, es necesario adaptar el proceso al nivel madurativo y características de los alumnos que lo forman. Se considera que todavía no han adquirido la madurez suficiente para responsabilizarse de aspectos demasiado complejos. Sin embargo, es importante comenzar en los primeros cursos de educación primaria en base a favorecer un apoyo por parte de los compañeros que, de forma gradual, adquiera más importancia. Resulta una estrategia fundamental en la inclusión del alumno en la dinámica del centro. Además de ser una herramienta clave en el desarrollo de competencias tan positivas como: la empatía, el respeto hacia el otro y la solidaridad en el conjunto de alumnos que forman parte del círculo. Procurando un ejemplo para el resto de compañeros del aula.

El círculo de amigos de *G. S.* es responsable fundamentalmente de acompañar al alumno en los tiempos menos estructurados, en los de cambio de asignatura, cambios de actividad y en las salidas y entradas al recreo.

Este acompañamiento supone al alumno un refuerzo esencial para mantener la calma y no explotar con conductas socialmente desajustadas, que perjudicarían la dinámica general del aula y, en consecuencia, la propia inclusión del alumno.

2 Debate en el aula.

Comenzamos con la realización de un debate. en el que con ayuda de cuentos adaptados del tipo "Cuidado a Louis".(Leslei, Eli . Ediciones Serres. Barcelona) y con material audiovisual en la pizarra digital se explicó en el aula las características y peculiaridades de *G.S.* desde una perspectiva enriquecedora, partiendo de la premisa de que todos somos diferentes y únicos y como tal debemos respetarnos y ayudarnos.

En este punto se desarrolla el Plan de Sensibilización, que más adelante detallo con mayor precisión.

3 Reuniones periódicas del círculo.

El círculo se reúne con el tutor y la PT con el objetivo de revisar de forma conjunta los progresos, e identifican las dificultades. proponiendo medidas prácticas para dar soluciones.

En esta intervención, el niño con TEA obtiene más atención de los miembros de la red de amistad, lo que hace que se sienta más aceptado por el grupo. La aplicación de este procedimiento ha ofrecido como resultado cambios de comportamiento notables y favorables.

6.2.4. Aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo, diseñado por *Spencer Kagan*, es el uso de un modelo de agrupamiento en equipos de trabajo, compuestos por alumnos con un estilo de aprendizaje, nivel de competencia curricular y unas aptitudes heterogéneas.

El fin último de este agrupamiento es favorecer la participación activa y lo más equitativa posible, asegurando las mismas oportunidades de participación por parte de todos los alumnos que los componen. Así como potenciar la interacción entre los iguales.

De tal forma que no solo logren adquirir las competencias curriculares planteadas, sino que además aprendan a trabajar en equipo.

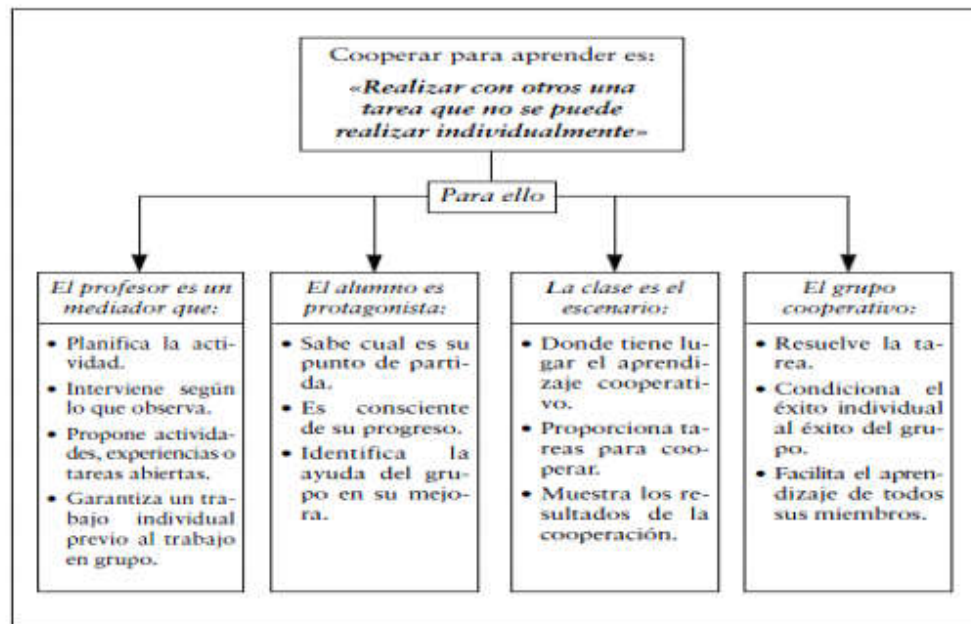
En este sentido, resulta clave el papel de los alumnos en este modelo pedagógico. Por un lado, aprenden de lo que el profesor les enseña y contribuyen en los aprendizajes de los compañeros.

Del mismo modo, al docente le facilita la adquisición de varias metas:

1. Mejorar el rendimiento del alumnado.
2. Establecer relaciones saludables y positivas entre los alumnos.
3. Proporcionar las experiencias necesarias para lograr un desarrollo social, psicológico y cognitivo adecuado y saludable. Para que el aprendizaje cooperativo se desarrolle de forma correcta, deben tenerse en cuenta cinco elementos según Jonhson, Jonhson y Holubec (1999):

1. Interdependencia positiva: Los participantes de este modelo deben saber que su aprendizaje influye en el de los otros. El éxito del grupo dependerá de si todos han alcanzado sus metas de forma individual.
2. Responsabilidad individual y grupal: el profesor otorga a cada miembro del grupo una responsabilidad individual y otra grupal.
3. Relación estimuladora: resulta fundamental que se refuercen positivamente entre ellos, que logren animar al resto, ayudándose y proporcionando estrategias o recursos de unos a otros.
4. Técnicas interpersonales y de equipo: deben conocer estrategias facilitadas por el tutor, en el caso de G. S. se refuerzan en el aula de apoyo. En las que aprenderán a comunicarse y como resolver conflictos.
5. Evaluación: se deberá evaluar el proceso de enseñanza -aprendizaje tanto a nivel individual, como a nivel de grupo-. Teniendo en cuenta sus reflexiones acerca del trabajo que han realizado, que aspectos pueden mejorar, que aspectos han hecho bien.

Figura 2. Aprendizaje cooperativo. Uriz, N, et Al. (1999). El aprendizaje cooperativo. Pamplona.



6.2.5. Sensibilización entre iguales.

Debido al desconocimiento y prejuicios a cerca de las personas con TEA. En ocasiones confluyen en los centros educativos situaciones de exclusión social e incluso de acoso.

Por ello la sensibilización supone uno de los pilares fundamentales para prevención de este tipo de situaciones. Es fundamental el fomento del respeto a la diferencia y propiciar mediante su inclusión transversal en todas las áreas un clima de convivencia saludable.

En este sentido, resultará crucial llevar a cabo actividades de sensibilización programadas en Plan de Acción Tutorial del aula en el que estén escolarizados alumnado con TEA. Estos ejercicios podrán variar dependiendo del nivel educativo de primaria en el que nos encontremos, ajustándonos al desarrollo madurativo de cada nivel, ajustándonos siempre al objetivo fundamental de la sensibilización: ofrecer al alumnado la oportunidad de experimentar los problemas con los que se encuentran las personas con TEA en el día a día, con el objetivo de que tomen conciencia de las barreras que nuestra sociedad pone a este sector de la población para desenvolverse en igualdad de oportunidades en todos los ámbitos sociales (educativo, laboral...), y para sensibilizarlos y formarlos en el respeto a la diversidad.

Este objetivo fundamental del Programa de Sensibilización entre iguales, inscrito en el PAT, se podría desglosar en los siguientes aspectos:

- 1) Ofrecer información de los puntos fuertes, características y las necesidades de apoyo del alumno con TEA.

Para la realización de este objetivo, se tratará previamente con la familia y el propio alumno con TEA, solicitando su consentimiento.

Podremos proponerle participar en la actividad o si lo prefiere, no acudir.

Este objetivo se intervendrá mediante la realización de visionados de pequeños cuentos, videos o cortos, dependiendo del curso escolar al que vaya dirigido. Se concluirá con una puesta en común, en la que valoraremos las necesidades y peculiaridades de este alumnado.

- 2) Permitir que todos los alumnos/as se expresen libremente y sin ser juzgados en las dinámicas de sensibilización. Favoreciendo que de forma individual pregunten a los maestros acerca de las dudas que les surjan, respetando su intimidad, si así lo desean.
- 3) Ofrecer pautas claras y concisas al resto del alumnado del aula para comprender la diferencia y para relacionarse con él.

7. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

La evaluación es un elemento clave del proceso de enseñanza- aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la propia práctica docente. Nos permite recoger sistemáticamente información relevante, con objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumnado.

Evaluar el Programa implica considerar el grado de logro de los objetivos propuestos y también una autoevaluación. Considerando que autoevaluarse es:

- Asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de reconducirla o mejorarla.
- Nutrir la motivación y asumir la autonomía dentro del proceso educativo.

En este sentido se llevarán a cabo distintos instrumentos de evaluación. Por un lado registros anecdóticos y tablas de observación a rellenar por los distintos profesionales que mediarán en los programas desarrollados (maestros de las distintas especialidades, profesor-tutor del grupo y maestros especialista en pedagogía terapéutica) .

Será especialmente enriquecedor para la evaluación el uso de sociogramas , cuestionarios tipo test , que reflejen la opinión del grupo de alumnos del aula, así como del alumnado con TEA.

El fin último de la evaluación será la propia autoevaluación de la práctica docente, mediante el uso de una tabla de estimación y rúbricas.

8. CONCLUSIÓN.

A lo largo de la elaboración del trabajo he tratado de enfatizar la importancia que para mí supone la realización de un Programa dentro del Plan de Acción Tutorial, como recurso fundamental para favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno del Espectro Autista.

De manera más concreta, resaltar que este programa se desarrolla en un contexto escolar de 1º curso de primaria. Esta intervención temprana es esencial ya que facilita la integración y consolidación de los objetivos que se han planteado. Debido a que trata de una etapa evolutiva de máximo expansión y desarrollo social, en la que el grupo de iguales pasa a ser un referente de iguales pasa a ser un componente social fundamental.

Del mismo modo, resulta imprescindible que la actuación sea coordinada y consensuada de forma conjunta con todos los profesionales y familiares que interviene en el día a día del alumno. Debido a la magnitud de la intervención y en aras de conseguir la mayor generalización de los aprendizajes sociales del alumno en cuestión, así como de sus compañeros, a otros contextos.

Por todo ello mi intervención como maestra especialista en pedagogía terapéutica ha partido de un análisis exhaustivo de las características individuales y contextuales del entorno. Con una actuación dirigida permanentemente a la funcionalidad de sus aprendizajes, resaltando la importancia del entorno ordinario en la inclusión del alumno.

Quisiera concluir el trabajo resaltando la importancia de que la escuela promueva la adecuación de entornos apropiados para la superación de dificultades y procurar unas oportunas relaciones sociales con los adultos e iguales que, progresivamente, favorezcan la interacción de los alumnos con TEA en entornos menos restrictivos.

9. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Americana de Psiquiatría, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®), 5ª Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.

Matellán, M^a del Mar (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad INICO

Olivar Parra, J. S., & de la Iglesia Gutiérrez, M. (2007). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de asperger*. Manual Práctico. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Grandin, T. y Panek, R. (2014). *El cerebro autista: el poder de una mente distinta*. Barcelona: RBA Libros, S.A.

Riviére, Ángel (1998). *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Ministerio de Asuntos Sociales.

M^a Antonia Casanova Rodríguez. *De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendiente*. MONOGRÁFICO

Hortal, C. (2014). *Trastorno del espectro autista: ¿Cómo ayudar a nuestro hijo con TEA?* Barcelona: Ediciones Omega, S.L

Pujolàs, Pere. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. universidad de Vic.

Grandin, T. y Panek, R. (2014). *El cerebro autista: el poder de una mente distinta*. Barcelona: RBA Libros, S.A.

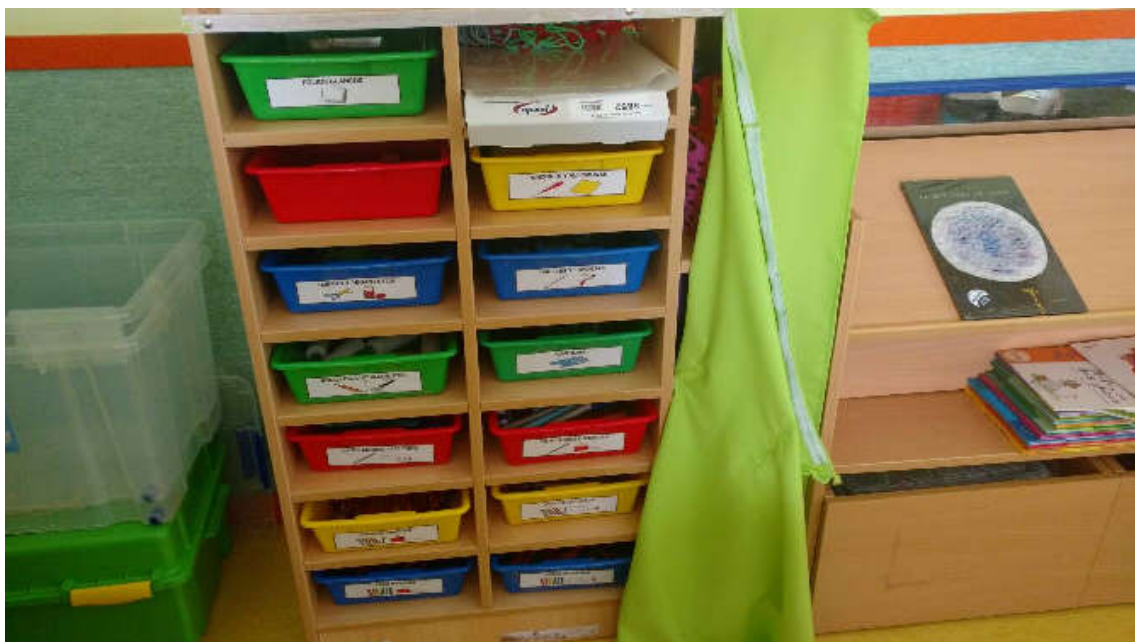
10. ANEXOS.

10.1. METODOLOGÍA PEANA.

33



Estanterías de juego



Estanterías de material



Estructuración espacio- temporal. Agenda temporal

10.2. METODOLOGÍA TEACCH.

35



Estación de trabajo TEACCH.



Estantería con material TEACCH.

10.3. HISTORIA SOCIAL.

UNIRSE AL JUEGO CON OTROS

 <p>ME ACERCO A LOS NIÑOS QUE ESTÁN JUGANDO</p>	
 <p>ME GUSTARÍA JUGAR CON ELLOS</p> <p>PIENSO: QUIERO JUGAR CON ELLOS</p>	 <p>POR FAVOR, ¿PUEDO JUGAR CON VOSOTROS?</p> <p>PIDO PERMISO PARA JUGAR</p>
 <p>GRACIAS</p> <p>SI ME DEJAN DOY LAS GRACIAS</p>	 <p>Y JUEGO CON ELLOS</p>
 <p>¿POR QUÉ NO PUEDO JUGAR?</p> <p>SI NO ME DEJAN LES PREGUNTO PORQUÉ NO PUEDO JUGAR CON ELLOS</p>	 <p>ELIJO OTRO JUEGO</p>

10.4. RECURSOS DE SENSIBILIZACIÓN.

10.4.1. Cuentos

El cazo de Lorenzo

Isabelle Carrier

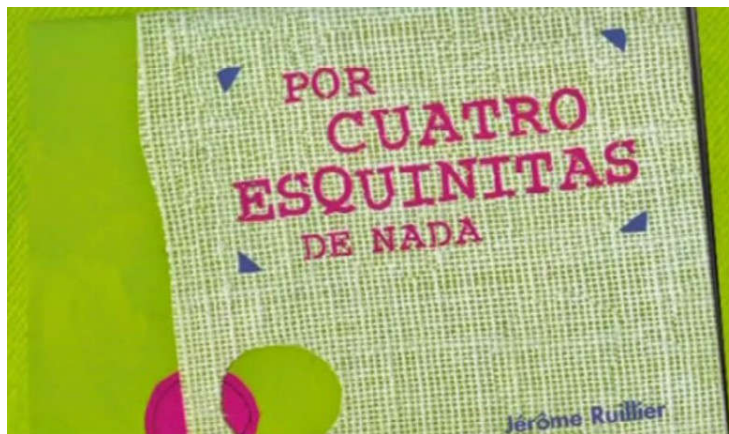


Autor: Carrier, Isabel

Editorial: Juventud

Resumen: Con palabras simples e imágenes tiernas y divertidas, la autora recrea el día a día de un niño diferente.

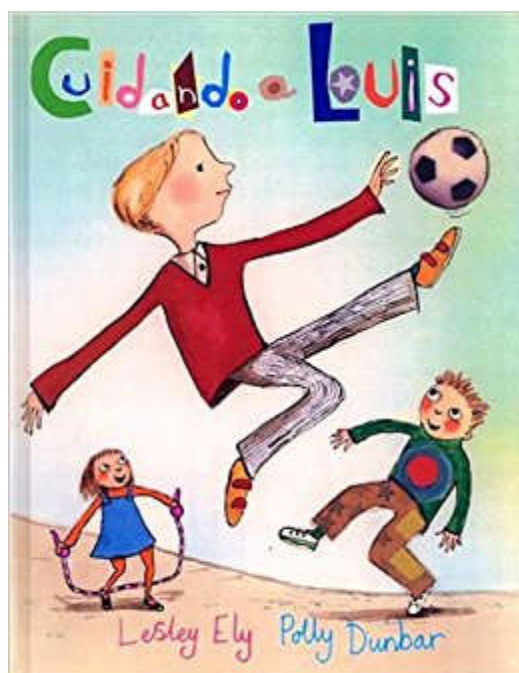
37



Autor: Ruillier, Jerome

Editorial: Juventud

Resumen: Mediante imágenes de figuras geométricas, el autor narra una historia de inclusión y amistad.



Autora: Leslei, Eli.

Editorial: Serres

Resumen: Cuenta la historia de un alumno con TEA en un aula ordinaria.

10.4.2. Juegos con PDI



Juego de Sensibilización y habilidades Sociales

6.. NO HERIR LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS.



Comic Tea. Habilidades Sociales para alumnos con TEA con viñetas

10. 6. EVALUACIÓN RÚBRICAS.

Durante la sesión...	Siempre	Casi siempre	Bastantes veces	A veces	Nunca
Participa en la actividad.					
Mira directamente a sus compañeros.					
Se dirige verbalmente a sus compañeros.					
Emplea gestos para comunicarse con sus compañeros.					
Pide ayuda si la necesita.					
Proporciona señales de afecto hacia sus compañeros.					
Evita el contacto físico.					

Rúbrica dirigida a alumno.

Durante la sesión...	Siempre	Casi siempre	Bastantes veces	A veces	Nunca
Le ofrecen ayuda cuando es necesario.					
Le tratan con respeto.					
Participan en la actividad.					
Intentan interactuar con él.					

Rúbrica dirigida a los compañeros.