



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

Plan de Intervención de Caso Único en un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un aula de Educación Infantil

Patricia Muñoz de Pablo

Tutora: Lorena Valdivieso-León

Departamento de Psicología

Curso: 2023-2024

RESUMEN

En este trabajo se analizan los principios de la Atención Temprana para intervenir en los Trastornos del Espectro Autista, concretamente se centra en la mejora de la motricidad fina y la autonomía de un alumno con TEA en un aula de Educación Infantil a través de un Plan de Intervención Individual. Su puesta en práctica repercutirá en la mejora de la calidad de vida tanto en el centro educativo como fuera de este.

Siguiendo un modelo de caso único, se fueron realizando observaciones continuas descriptivas en las que se recogía si el alumno con TEA disponía de las competencias necesarias para la realización de diferentes actividades que se requerían dentro del centro educativo. En consonancia con estas observaciones se diseñaron 14 actividades que permitían el desarrollo de su motricidad fina, así como una mejora de su autonomía.

Este diseño muestra que ante alumnado TEA se deben realizar planes de estudio acordes a sus necesidades y capacidades, para que se encuentren verdaderamente incluidos dentro del sistema educativo, y además, denota la necesidad de Atención Temprana e individualizada dentro de las aulas de Educación Infantil.

Palabras clave: Atención Temprana, Educación Infantil, Motricidad Fina, Plan de Intervención y Trastorno del Espectro Autista.

ABSTRACT

In this work is analyzed the beginnings of the early attention to take part in the Autism Spectrum Disorder, concretely in the improve of the fine motor and the autonomy of an student with Autism Spectrum Disorder in a childhood classroom through and individual intervention plan. Its intervention will have repercussions in his improvement of quality of life in the school and outside of them.

Following a single case model, it has been done continuous descriptive observations in which it collected if the student with autism spectrum disorder had the necessary competencies to do the different activities of the school. In line with the observations it has been deseign 14 activities that allows the development of his fine motor and autonomy.

This deseign shows that students with Autism Spectrum Disorder should have study plans chords his necessities and capacities, to be included in the educative system and they also need to have early attention and individual education in childhood classroms.

Keywords: Early Attention, Childhood Education, Fine motor, Intervention Plan, Autism Spectrum Disorder.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	4
1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN TEMPRANA.....	4
2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	7
2.1. Sintomatología del Trastorno del Espectro Autista.....	8
2.2. Diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista.....	9
3. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL	11
MARCO METODOLÓGICO	14
4. OBJETIVOS.....	14
4.1. GENERAL	14
4.2. ESPECÍFICOS	14
5. PARTICIPANTE	14
6. INSTRUMENTOS	15
7. PROCEDIMIENTO	15
8. DISEÑO METODOLÓGICO.....	15
RESULTADOS	17
ACTIVIDAD 1: RUTINA ENCARGADO DEL DIA	18
ACTIVIDAD 2: CONTROL DE LOS ESFÍNTERES	20
ACTIVIDAD 3: BOTELLA DE LA CALMA	22
ACTIVIDAD 4: PICTOGRAMA TRABAJAR	23
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 5: NÚMEROS	24
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 6: FORMAS GEOMÉTRICAS.....	25
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 7: COLORES I.....	26
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 8: PARTES DE LA CARA.....	27
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 9: COLORES II.....	28
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 10: CURVAS	29
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 11: FORMAS CON SAL	30
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 12: LLUVIA CON MACARRONES.....	31
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 13: VASOS CON POMPONES.....	32
ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 14: FLOR DECORADA CON MANO.....	33
DISCUSIÓN	34
CONCLUSIÓN	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

INTRODUCCIÓN

En este trabajo de fin de grado se van a abordar diferentes estrategias y recursos para trabajar las necesidades educativas dentro del aula de Educación Infantil. En este caso, se va a trabajar sobre el Trastorno del Espectro Autista en un aula de tres años.

La temática de este trabajo, está vinculada a la psicología. Todo buen docente necesita tener conocimientos relativos a este campo que permitan comprender las determinadas conductas de los seres humanos.

En educación, se está intentando promover y fomentar la Educación Inclusiva. Esta perspectiva educativa, señala la diversidad como pieza fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje haciendo así que mejore el desarrollo humano. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Educación Inclusiva se interpreta como el proceso que contribuye a rebasar diferentes impedimentos que restringen la presencia y la implicación de alumnado con diversidad funcional.

Para que la práctica educativa sea adecuada, se necesita que tanto la familia, como el alumnado y el profesorado sean miembros activos y participativos de este proceso de aprendizaje y enseñanza (Buey et al., 2010).

Las siguientes competencias generales y específicas están vinculadas al Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid según memoria verificada del título universitario:

Competencias Generales:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación-.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias Específicas:

En cuanto a las competencias específicas que se encuentran en el módulo;

A. De formación básica:

3. Conocer los fundamentos de Atención Temprana.
9. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
29. Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.
34. Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
36. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en Educación Infantil.

B. Didáctico Disciplinar

20. Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.
32. Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

C. Practicum y Trabajo Fin de Grado

1. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
2. Tutorizar y hacer el seguimiento del proceso educativo, y en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

Igualmente, este presente trabajo puede relacionarse con algunas de las asignaturas que se han ido cursando a lo largo de la licenciatura, como pueden ser:

- Atención Temprana.

- Psicología del Desarrollo.
- Intervención en Dificultades y Trastornos del Desarrollo.

El objetivo de este trabajo es: Diseñar un Plan de Intervención Individual para mejorar la autonomía de un alumno con Trastorno del Espectro Autista y su motricidad fina en un aula de Educación Infantil.

Para su consecución se trabajan cuatro objetivos específicos:

- Fomentar su destreza óculo-manual.
- Potenciar su motricidad fina.
- Reforzar las rutinas del aula a través de pictogramas.
- Enseñar a controlar sus necesidades básicas, como por ejemplo, el control de esfínteres.

En primer lugar, el marco teórico, va a estar dividido en tres capítulos. En el primer capítulo, se hablará acerca de lo que es la Atención Temprana. En el segundo capítulo, se analizará el Trastorno del Espectro Autista, limitación en su autonomía y aprendizaje de rutinas y cómo su motricidad fina se ve afectada. Por último, se hará una síntesis acerca de cómo se debería trabajar el Trastorno del Espectro Autista dentro de un aula de Educación Infantil.

En segundo lugar, se abordará el marco metodológico en el que se profundizará acerca de cuestiones concretas, como son los objetivos tanto generales como específicos, las características del participante de este estudio, los instrumentos y procedimientos que se han llevado a cabo para la propuesta en práctica y finalmente el diseño metodológico de caso único.

En cuanto a los resultados, se ha realizado un Plan de Intervención Individual que consta de varias actividades que han sido previamente seleccionadas y adaptadas a sus necesidades, relacionadas con su autonomía y motricidad fina.

Finalmente, se revisará si la Intervención que se ha llevado a cabo relacionada con diferentes aspectos teóricos ha funcionado o no y, se recomendarán posibles líneas futuras de mejora de calidad de vida tanto para alumnado con TEA como para sus familias.

MARCO TEÓRICO

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN TEMPRANA

Según el Libro Blanco de Atención Temprana (2000, p. 12) se entiende por Atención Temprana:

El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlas. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.

El término de Atención Temprana, a partir de este momento (AT), surge cuando cesa la segunda guerra mundial, sobre la segunda mitad del siglo XX. Según Montero (1991) a partir del siglo XX, se comienza a atender a las personas que presenta algún tipo de déficit, de manera asistencial y rehabilitadora fundamentalmente y solo es entendida desde una perspectiva actual, en los últimos 30 años.

De esta manera, el autor Montero (1991) señala la importancia del Informe Warnock, el cual, produjo un gran impacto en toda Europa modificando la forma de intervenir con el alumnado con diversidad funcional; este informe sigue vigente. Las cuestiones primordiales que se abordan son:

- La instrucción del profesorado: cualquier docente deberá estar capacitado para identificar las señales de alumnado con necesidades educativas. Por ende, se procederá a adoptar las medidas necesarias para que puedan ser cubiertas de manera pertinente. A través, por ejemplo, de apoyos o ayudas especializadas.
- La educación para el alumnado con necesidades educativas especiales menores de cinco años: todo alumnado que presente signos al nacer o durante sus primeros años de vida, sería conveniente que comenzase a recibir algún tipo de estimulación temprana. Para que posteriormente, pueda acceder a un centro escolar.

En ocasiones las escuelas de educación especial son la mejor alternativa para aquellos alumnos y alumnas que presentan grandes alteraciones en su desarrollo, tanto a nivel físico, como psíquico y/o sensorial. Las escuelas ordinarias deberían contar el apoyo de los centros de educación especial o centros educativos específicos.

El desarrollo infantil en las primeras etapas de vida es crucial, y se ve influenciado por la interacción de los factores biológicos, psicológicos y sociales (Aguaded et al., 2016).

Señala Aguaded et al. (2016) que la AT supone un desarrollo interdisciplinar basado en un plan de intervención global que permite una correcta detección y diagnóstico de aquellos menores entre 0 y 6 años, que presentan alguna alteración en su desarrollo. Por consiguiente, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) señala que durante la infancia se forjan aspectos relacionados con la salud, con su propio bienestar y con sus aprendizajes. Estos aprendizajes estarán presentes a lo largo de la vida. Los ámbitos en los que se centra la AT son, la salud, la educación y los servicios sociales.

Según Martínez et al. (2015) explica como la AT, en materia de salud, se ocupa de la atención pediátrica centrándose en aspectos evolutivos, en medidas preventivas y asesoramiento sanitario. En cuanto al ámbito de la educación, se centra en la inclusión educativa ordinaria y en una intervención individualizada. En último término, en el campo de servicios sociales, los diferentes centros de AT diseñan propuestas de mejora del desarrollo motor, de la comunicación...haciendo partícipes a las unidades familiares.

El equipo de AT, desempeña labores tanto clínicas como educativas a alumnado comprendido entre 0 y 6 años que no esté escolarizado y a sus respectivas familias. Por lo que, una de las finalidades fundamentales que tiene la AT, según el GAT (2005) es la de suministrar recursos óptimos y compensatorios que permitan la maduración del alumnado y su pleno desarrollo personal. La programación de estos recursos requiere de la participación de diferentes profesionales como pueden ser, logopedas, psicólogos, trabajadores sociales, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales... dotados de gran formación y con adaptabilidad en su organización y competencia de interacción. Sin embargo, en la realidad no suele haber una comunicación fluida entre todos estos profesionales.

En el Manual de Buenas Prácticas de la AT creado por la Confederación Española de Organizadores en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) tienen en cuenta la AT como un aspecto tridimensional, donde hay que analizar y estudiar al menor, a la familia y el entorno en el que se desenvuelven.

Efectuar un diseño de intervención completo y adaptado al individuo requiere cubrir las necesidades del alumnado y las de su familia (Perpiñán, 2019). Gran parte de los planes de intervención del alumnado están orientados a entornos naturales, siguiendo así un modelo de

entornos competentes. En los cuales, las familias dispongan de herramientas suficientes para poder intervenir.

La Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León señala los requisitos y lo que implican los Planes de Intervención Individual:

- Sesiones de intervención individuales o grupales, dependiendo de las características de los menores se generan diferentes recursos para su intervención.
- Coordinación con otros profesionales, fundamentalmente relacionados con los ámbitos sanitarios, educativos y sociales.
- Apoyo a las familias en todo aquello que necesiten.

El punto de referencia de este modelo, está inspirado en la Teoría de los Constructos Personales de Kelly según los autores Botella y Feixas (1998).

En la AT, el esquema mental de las familias y los educadores resulta decisivo.

Un precoz diagnóstico, garantiza el éxito del tratamiento, además de reducir posibles complicaciones de esa alteración de desarrollo.

La New Zealand Autism Spectrum Disorder Guideline (Ministerio de Salud y Educación, 2008) señala los beneficios de ejecutar un diagnóstico temprano.

- Alivia el desconcierto de las familias.
- Facilita el asesoramiento de alternativas sobre educación, apoyos, ofertas de servicios.
- Propicia información genética a las familias.
- Garantiza que se disponga un ambiente y un entorno favorable para el alumnado.
- Proporciona contacto con familias TEA.

Para que se pueda establecer un diagnóstico oportuno, en un primer lugar, es necesario tener una entrevista con la familia del menor con alteraciones del desarrollo, para que estas informen acerca de las conductas y actitudes que su hijo e hija muestra de manera cotidiana. Además, de la conversación abierta, fluida y no sistemática con la familia también se pueden realizar pruebas estandarizadas como la Entrevista para el Diagnóstico de Autismo (Rutter et al., 2003).

En segundo lugar, hay que observar el comportamiento que ese alumnado presenta con sus figuras de apego y con el resto de alumnado en el aula. Y por último, se puede realizar a los sujetos diferentes pruebas de evaluación y diagnóstico en las que se recopile información sobre diferentes ámbitos.

2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Según el DSM-V, el Trastorno del Espectro Autista es un trastorno del neurodesarrollo, consecuencia de alteraciones genéticas y/o factores ambientales durante la gestación.

Debido a los diversos estudios e investigaciones que se han realizado acerca del autismo, según Benito (2011) se pueden distinguir tres momentos.

En un primer lugar, desde 1943 hasta 1963 el autismo se consideraba un trastorno emocional que dependía de una relación inadecuada entre el menor y sus figuras de apego (Kanner, 1943 en Benito, 2011).

En segundo lugar, desde 1963 a 1983, el origen del autismo deja de estar relacionado con trastornos neurobiológicos y se empieza a relacionar con el ambiente en el que las personas se desenvuelven (Bettelheim, 1967 en Benito, 2011). Finalmente, las investigaciones más recientes aún no han tratado de encontrar un motivo para estas singularidades y alteraciones evolutivas.

Anteriormente estas alteraciones eran consideradas como Trastornos Generales del Desarrollo, (Álvarez et al., 1996) pero ahora se conocen como Trastorno del Espectro Autista, suprimiendo las categorizaciones existentes (Trastorno Autista, Trastorno Asperger, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado, Síndrome de Rett...) A partir de este momento se va a hacer alusión a las siglas de TEA en vez de a Trastorno del Espectro Autista.

Según el Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales en su 5ª edición (DSM-5), el TEA, se divide en tres categorías dependiendo de la atención que se requiera. Siendo tres el mayor nivel y uno el mínimo. Estos criterios diagnósticos están asociados con déficits en la comunicación y en las relaciones sociales además de en conductas limitadas, reiterativas y estereotípicas (Velarde et al., 2021):

- Grado 3: Requiere gran apoyo. Carencias considerables en la comunicación verbal y no verbal provocando perturbaciones en su funcionamiento y escasa interacción social. Rigidez considerable en sus comportamientos o conductas limitadas y repetitivas e inquietud al modificar la atención.
- Grado 2: Requiere apoyo significativo. Carencias en la comunicación verbal y no verbal. Dificultades sociales aún con ayuda. Muy poca interacción con otras personas. Gran dificultad a la hora de enfrentarse a cambios en su foco de atención.
- Grado 1: Requiere apoyo. Inconvenientes a la hora de entablar relaciones sociales o si se llevan a cabo resultan poco satisfactorias o incluso infrecuentes. La modificación de

actividades puede ocasionar impedimentos para esos sujetos e inconvenientes en cuanto a organización y planificación del tiempo se refiere.

A las personas con TEA, en ocasiones, se les atribuye algunas de las siguientes teorías (Benito, 2011):

- Teoría del déficit en teoría de la mente, que implica una incapacidad para adjudicar pensamientos, emociones, creencias... a otras personas, de ahí que presenten dificultades para poder desarrollar de manera adecuada sus habilidades comunicativas y sociales.
- Teoría del déficit de las funciones ejecutivas, que supone una dificultad en la percepción del tiempo, la adaptación a cambios, la resolución de conflictos...
- Teoría del déficit en la intersubjetividad que se preocupa del control de las emociones y cómo se expresan cada una de ellas.

Estas teorías y otras muchas, siguen siendo escasas si se consideran cada una de ellas de manera individual.

No solamente las personas con TEA tienen unas características específicas, sino cada familia que pasa por esta situación necesita unos apoyos y unas pautas diferentes, adecuadas a sus características y circunstancias. Estas familias tienen que superar otros desafíos como ajuste parental y marital, las prácticas educativas familiares y por último, el ajuste psicosocial de los hermanos (Martín y León, 2008).

Aparicio et al. (2015) señalaron en cuanto al ajuste psicosocial de los hermanos que aquellos hermanos y hermanas de una persona con TEA tienen mayor probabilidad de desarrollar alteraciones conductuales, emocionales y sociales, al contrario de lo que opinan otros autores. Además, si las familias cuentan con un nivel socioeconómico bajo las repercusiones serán mayores, situaciones que se pueden subsanar si reciben las ayudas necesarias.

2.1. Sintomatología del Trastorno del Espectro Autista

Kanner (1943) en Benito (2011) señala que las personas con TEA presentan dificultades a la hora de fijar la mirada y son susceptibles ante algunos ruidos y objetos.

Conforme a Riviére (1997) las personas con TEA pueden tener dificultades para entablar relaciones con otras personas y por ello suelen ser personas solitarias; alteraciones en cuanto a la adquisición del lenguaje se refiere; que su entorno permanezca sin ningún tipo de cambios ya que

no sobrellevan bien las alteraciones y la manifestación de altas habilidades a nivel cognitivo e intelectual, por ejemplo, en el ámbito memorístico.

Sánchez et al. (2015) puntualizan que el alumnado con TEA alrededor de los tres años puede desarrollar ecolalia: repetir inconscientemente lo que otra persona dice; aleteo de manos; dar vueltas sobre sí mismo; balancearse; andar de puntillas.

Las personas con TEA, suelen tener un desarrollo asincrónico. Su capacidad intelectual se desarrolla más rápido que su destreza en otras áreas, como puede ser, en lo que a motricidad fina respecta (Rodríguez, 2019).

La motricidad fina, está relacionada con la capacidad de realizar movimientos voluntarios y concisos que precisan de la coordinación óculo-manual.

Díaz (2018) en Rodríguez (2019) afirma que el cerebro de estos individuos elabora con más rapidez contenidos imprecisos que movimientos, con el propósito de ejecutar conductas y comportamientos en consonancia.

Presentan un desarrollo asincrónico con alteraciones en la percepción viso-espacial (arriba-abajo, delante-detrás). El buen desarrollo de esta habilidad motora hace que las personas con TEA puedan tener más autonomía en su día a día.

2.2. Diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista

Algunos de los instrumentos para diagnosticar el TEA constan de varios ítems, referentes a rasgos conductuales, intelectuales, comunicativos, de interacción social y actividades lúdicas. El estudio más empleado para la conducta es el CARS “Childhood Autism Rating Scale “(Schopler et al., 1985) que determina: relaciones que se establecen con otras personas; relaciones emocionales, relaciones con el cuerpo y con los objetos; adaptación al cambio; reacciones visuales, auditivas y de los receptores próximos; angustia y nerviosismo; comunicación verbal y no verbal; nivel de actividades y constancia en el funcionamiento intelectual e impresión general de un experto.

En cuanto al nivel cognitivo, la inteligencia permite conocer la medida más rigurosa acerca de la evolución del trastorno y de las posibles consecuencias educativas.

Algunas de las pruebas con más éxito alcanzado según Roid et al. (2011) en Roid y Sampers (2011) son:

- Escala de Test Mentales cuya finalidad es la de identificar en edades tempranas posibles demoras en el desarrollo. La magnitud de este Test abarca cuatro rasgos:

- Batería cognitiva: integra componentes relacionados con el conocimiento, movilidad fina, comunicación receptiva, memoria...
 - Motricidad gruesa: aptitud de la movilidad y la existencia de modelos de movimiento atípicos.
 - De observación: valoración de la comunicación expresiva.
 - Cuestionarios para padres: recopila información acerca de los resultados que el alumnado ha ido obteniendo en distintos momentos y acontecimientos, para concluir la percepción del alumnado.
- Escala del Desarrollo Psicomotor en el que se realiza una valoración madurativa del alumnado (Alcantud et al., 2011).

Roid y Sampers (2011) indican que en lo que a rasgos comunicativos se refiere, para evaluar el lenguaje receptivo, se utiliza el Test de evaluación del desarrollo preescolar y especial, el cual, permite realizar una evaluación desde la zona de desarrollo potencial del alumnado (ZDP). Dependiendo del lenguaje con el que el alumnado parta, se puede ir realizando escalas más complejas fonológicas. Por ejemplo, la Muestra del lenguaje espontáneo de Rondal (2000) para alumnado que presente un bajo nivel de desarrollo del lenguaje o el Test Fonológico para niños con nivel fonológico elevado. En lo referente al lenguaje expresivo no verbal se utiliza la Evaluación de la Competencia Comunicativa (Roid y Sampers, 2011).

En el ámbito de interacción social, uno de los más eficientes análisis es el de la Escala de Madurez Social (Doll, 1970 en Álvarez et al., 1996) en el que se refleja la edad mental del alumnado a través de la puntuación obtenida en estas ocho categorías: cuidados generales de sí mismo; vestirse; comer; comunicación; autodirección; socialización; locomoción; ocupación. Asimismo, es fundamental comprobar si presenta discapacidad intelectual con o sin competencia social.

Por último, la evaluación de las actividades lúdicas, sobretodo se centra en analizar el juego simbólico. Aquellos sujetos que presentan TEA suelen desempeñar un juego rápido, reiterativo y poco cargado de contenido.

Como escala estandarizada, se puede investigar con el Test de Juego Simbólico (Lowe y Costelo, 1976 en Álvarez et al., 1996) en el que se tiene en cuenta la aptitud de descentración, inserción y programación dentro de la actividad lúdica.

Teniendo todas estas características en cuenta, se podría elaborar un plan de intervención curricular adaptado a cada alumno con TEA.

3. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

El alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa, requiere adaptaciones por parte de los profesionales de la educación, para que su desarrollo y aprendizaje sea adecuado.

Por lo que, se debería poder modificar y adaptar los planes de estudios para lograr el desarrollo de sus competencias académicas. Para ello, se debe tener en cuenta:

- Los diferentes espacios, materiales y mobiliario que hay en las aulas de Educación Infantil para que el alumnado sea capaz de reconocer aquello que tiene a su alrededor y lo dote de significado. De esta manera conseguirá focalizar mejor su atención siendo sus aprendizajes más significativos, evitando distracciones con otros objetos.
- La creación de rutinas, para que el alumnado conozca las diferentes actividades que se van a llevar a cabo en ese espacio de tiempo y donde se realizan cada una de ellas. Si se va a realizar alguna actividad que influya en la rutina, es conveniente comunicárselo para que le sea más sencillo poder flexibilizar las rutinas.
- Utilización de información visual, como apoyo para que el alumnado comprenda mejor lo que se va a poner en práctica.

Existen diversos factores que influyen para que la Educación Inclusiva se pueda llevar a cabo con éxito. Fundamentalmente, el papel que desempeña el docente dentro del aula, ya que a veces no se cuenta con la suficiente formación específica, ni apoyos y/o herramientas dentro del aula, así como la falta de comunicación con el alumnado (Moliner,2013).

Al mismo tiempo, el papel de las familias es muy significativo, ya que es conveniente que los padres sean conscientes de la realidad que presenta su hijo para poder invertir el tiempo que sea necesario en su proceso educativo, de acuerdo con sus capacidades y necesidades (González de Rivera et al., 2022)

Y por último, es importante que el alumnado TEA sea un elemento activo de su aprendizaje. Ya que en ocasiones éstos experimentan situaciones bullying y de ahí no hacer amigos e incluso poder llegar a padecer acoso escolar unido a que el resto de iguales desconocen que implica ser TEA. También se sienten incomprendidos por parte de algunos docentes (González de Rivera et al., 2022). Cabe destacar, que cada vez hay más profesionales que cuentan con formación acerca de diferentes necesidades educativas. No se acaba de tener del todo claro a quien compete este tipo de

educación, si a los docentes ordinarios del aula de Educación Infantil o a aquellos docentes especializados, sin embargo, es competencia de todos.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera adecuada, es necesario que haya una buena sintonía entre las familias y el centro escolar, que se tengan en cuenta mutuamente a la hora de tomar decisiones, ya que ambas partes son los ejes centrales de la educación de los niños y niñas

Con el fin de mejorar la intención comunicativa del alumnado con TEA y sus familias, se puede utilizar el TEACCH (que se traduce como Tratamiento y educación de niños con autismo y con problemas de comunicación).

El objetivo que persigue el TEACCH (Goñi-Sánchez, 2015) es mejorar la inserción del alumnado con TEA, recurriendo a: incrementar sus habilidades y transformar los entornos para que resulten compatibles con ese alumnado.

Se persigue que el alumnado sea autónomo e independiente, basándose en una educación estructurada acorde a las características de cada individuo, tanto en el aula como en casa.

A tal efecto, se debe entrenar a las familias como parte activa de la intervención .Por eso, según Goñi-Sánchez (2015) se basan en estos principios educativos:

- Intervenir buscando los intereses del alumnado para que su aprendizaje sea eficaz.
- Prestar la asistencia necesaria para que comprendan el significado de aquello que tienen a su alrededor.
- Tener empatía con las personas con TEA.

Se debe tomar en consideración, que las personas con TEA carecen de habilidades para dar preferencia y entender diferentes acontecimientos que suceden en su entorno. Ya que focalizan su atención en detalles visuales. Por lo que, su distracción con factores internos o externos puede llegar a ser muy elevada (Shea et al., 2005 en Goñi-Sánchez, 2015).

El plan TEACCH, pretende que el alumnado TEA pueda emplear su lenguaje de la manera más sencilla posible o favorece la interpretación de su alrededor a través de gestos, consiguiendo así independencia.

Esta enseñanza estructurada cuenta con unos propios métodos de evaluación (Goñi-Sánchez, 2015):

- Seguimiento de la evolución del alumnado, para comprobar las habilidades que ha ido desarrollando y sus déficits.

- Enfoque de enseñanza que permita poder alcanzar propósitos a corto y largo plazo.
- Instauración de programaciones individualizadas y diseños específicos de aprendizaje.

Los centros escolares deberían contar con marcos curriculares adaptados para alumnado con TEA para evitar que puedan ser segregados a otras aulas del centro escolar y hacer así que estén todavía más apartados del resto del alumnado. Una posible respuesta de intervención es el Curriculum TEACCH de Carolina del Norte (Goñi-Sánchez, 2015) que defiende:

- Este programa alberga a alumnado con un cociente intelectual entre DM severa y ligera con un trastorno autista severo y ligero.
- El alumnado TEA permanece en el aula con el resto de alumnos y alumnas.
- El alumnado TEA tiene a un alumno/a como tutor y le ofrece su ayuda durante 45 minutos al día durante tres días a la semana.
- Las familias se implican para seguir analizando las conductas de sus hijos e hijas en casa para conseguir una correcta intervención en todos los ámbitos de su vida.

Según Frederick et al. (1983) en Goñi-Sánchez (2015) aquel alumnado que ha seguido el plan curricular de TEACCH, en su adolescencia pasó a estar institucionalizado. Por lo que, hay productividad y éxitos acerca de la inclusión frente a la segregación.

MARCO METODOLÓGICO

4. OBJETIVOS

4.1. GENERAL

Diseñar un Plan de Intervención Individual para mejorar la autonomía y motricidad fina de un alumno con Trastorno del Espectro Autista en un aula de Educación Infantil.

4.2. ESPECÍFICOS

- Fomentar su destreza óculo-manual.
- Potenciar la motricidad fina.
- Reforzar las rutinas del aula a través de pictogramas.
- Enseñar a controlar sus necesidades básicas, como por ejemplo, los esfínteres.

5. PARTICIPANTE

El participante de este trabajo es un alumno de tres años que se encuentra en un aula ordinaria de 1º curso del 2º ciclo de Educación Infantil. Se encuentra escolarizado en un centro de Educación Infantil y Primaria concertado, en una zona urbana.

Nacido en otra Comunidad Autónoma recibió Atención Temprana allí hasta los dos años. Cuando llegó a Castilla y León se le escolarizó en una Escuela de Educación Infantil de 1º ciclo, donde no detectaron ninguna alteración en su desarrollo y dejó de recibir intervenciones dentro del servicio de atención temprana.

Cuando inició el 2º ciclo de Educación Infantil, con tres años, la tutora del aula detectó alteraciones en su desarrollo y problemas en su comportamiento, y lo comunicó al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagogía del centro escolar para su evaluación e indicó a la familia que acudiesen al pediatra para obtener una nueva valoración médica. Posteriormente, fue diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista.

Este alumno, muestra gran interés por cualquier objeto que realice ruido. Cada vez es más frecuente el acercamiento a otros alumnos y alumnas del aula aunque no utilice ningún lenguaje verbal para comunicarse con ellos, a excepción de pequeños balbuceos.

No es capaz de fijar la mirada cuando se habla con él y tampoco es capaz de controlar su motricidad. También muestra dificultades para adaptar su comportamiento a entornos sociales que le resulten desconocidos o extraños y le cuesta compartir los juegos con el resto de compañeros y compañeras. Por último, su forma de desplazarse es haciendo círculos/giros.

Con tres años, es capaz de reconocer los números del 1 al 100, los planetas, el abecedario de manera oral, aunque su grafo-motricidad no se corresponde a su edad cronológica.

6. INSTRUMENTOS

Se ha diseñado un Plan de Intervención Individual, compuesto de diversas actividades adaptadas a sus necesidades y capacidades que le van a facilitar poder seguir de la mejor manera posible el ritmo de la clase.

Previamente se llevó a cabo una observación sistemática y un seguimiento con un objetivo concreto, que era el de averiguar qué es lo que el alumno no podía realizar porque el material del que disponía no estaba adaptado a sus características o ni siquiera contaba con la presencia de dichos materiales para así poder desarrollar los contenidos académicos de manera adecuada.

7. PROCEDIMIENTO

Para poder realizar el Plan de Intervención Individual, se pidió permiso tanto a la tutora del centro como a la familia para poder trabajar de manera individualizada con el alumno.

La duración de la intervención se desarrolló a lo largo de 2 meses de manera diaria y en ocasiones de forma semanal, con una duración media de 15 minutos. Todas las actividades se llevaron a cabo en el aula escolar a excepción de una de ellas que también se realizaba en el cuarto de baño.

Las intervenciones estaban compuestas por materiales visuales y adaptados a las características del alumno con TEA.

8. DISEÑO METODOLÓGICO

Este TFG utiliza un diseño de caso único. Como dice Jones (1993) en Roussos (2007) este tipo de estudios no están sustentados por hipótesis basadas en generalizaciones. Por lo que, este tipo de diseños solamente van a funcionar si las condiciones del caso permiten establecer una relación

entre el individuo en concreto y el contexto en que se desenvuelve, según evidencia la Asociación Psicológica Americana (2006).

Estos tipos de estudios están relacionados con corrientes psicológicas, relacionadas fundamentalmente con el Conductismo y el Psicoanálisis. Los orígenes de la corriente del conductismo está relacionada con John B. Watson y con Sigmund Freud en la corriente del psicoanálisis a finales del siglo XIX (Roussos, 2007).

Debido a la investigación que se está llevando a cabo, este caso formaría parte de un Diseño Experimental de Caso Único y analizando la intervención que se ha llevado a cabo se podría decir que pertenece a la clasificación de Diseño Experimental de Caso Único, como señala Kazdin (2001) en Roussos (2007) a través de la observación de cómo el individuo interacciona con las diversas actividades que realiza se puede llegar a conseguir un comportamiento adecuado en el aula escolar y un correcto desarrollo académico adaptado a sus necesidades.

Siguiendo con Kazdin (2001) en Roussos (2007) en todas las intervenciones que se han ido llevando a cabo se ha realizado una observación continua descriptiva en la que se han ido anotando todos los avances y retrocesos que el alumno ha ido teniendo para ver cómo se podía mejorar o modificar su conducta y si la respuesta que se estaba obteniendo era o no la adecuada.

En este tipo de diseños pueden aparecer dificultades a la hora de establecer generalizaciones ya que no se puede comparar con ninguna otra persona los comportamientos o actitudes que tiene.

Sin embargo, este tipo de metodologías demuestran la existencia y veracidad de la investigación que se está llevando a cabo, la capacidad de generar hipótesis ciertas y contrastadas con el sujeto en cuestión y la última pero no menos importante, cada ser humano es diferente y posee unas características propias a nivel psicológico, biológico y social, por lo que cada persona necesita un propio plan de estudio.

RESULTADOS

La primera actividad que se llevó a cabo, se llama “Rutina Encargado del Día”, el objetivo principal de esta actividad es: conocer los diferentes días de la semana y el número con el que se corresponden cada uno de ellos, el tiempo que hace, los meses del año y las estaciones.

La segunda actividad, se llama “Control de los Esfínteres”, esta actividad se realizó con el fin de enseñar al alumno TEA a que comenzara a controlar sus esfínteres por sí mismo, para ello, se realizó un pictograma donde aparecen los diferentes pasos que tiene que ir siguiendo.

La tercera actividad, busca trabajar la relajación del niño. Al finalizar el recreo, siempre en el aula de infantil se tiene un momento de calma y relajación para bajar la intensidad con la que el alumnado viene del patio y así poder continuar trabajando.

A través de un material sencillo de realizar cómo es una botella de la calma, se le explicará al alumno en qué consiste la relajación y porque es importante realizarla de manera correcta. Para así conseguir su estado de calma y tranquilidad.

Y por último, una actividad que le ayuda a identificar cuando es el momento de trabajar y qué es lo que necesita para trabajar a través de la técnica de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC). Este sistema se fundó a través del Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa en el año 2007. La finalidad de este diseño es la de a través de imágenes, pictogramas... permitir al alumnado con TEA poder expresarse.

Además, se realizaran varias actividades en las que se trabajará de manera individualizada, su motricidad fina para aumentar su autonomía, trabajando los contenidos académicos.

Tabla 1.

Adaptaciones de Actividades

ACTIVIDAD	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD
Actividad 1	Motricidad Fina con Números
Actividad 2	Motricidad Fina con Formas
Actividad 3	Motricidad Fina con Colores I
Actividad 4	Motricidad Fina con Partes de la Cara
Actividad 5	Motricidad Fina con Colores II
Actividad 6	Motricidad Fina con Curvas
Actividad 7	Motricidad Fina Formas con Sal
Actividad 8	Motricidad Fina Lluvia con Macarrones
Actividad 9	Motricidad Fina Vasos con Pompones
Actividad 10	Motricidad Fina Flor decorada con Mano

ACTIVIDAD 1: RUTINA ENCARGADO DEL DIA

Esta actividad se empezará a implementar con este alumno desde el 4/04/2024 hasta el 30/04/2024.

Figura 1.

Rutina Encargado del Día



Tabla 2.

Información relativa a la Rutina Encargado del Día

¿En qué consiste?	Coger por sí mismo lo que sea necesario para colocar el número del día de la semana que es, el día de la semana, el mes, el tiempo y la estación.
Relación con la vida cotidiana	Esta actividad hará que el alumno desarrolle autonomía para poder realizar esta rutina de manera diaria.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar los días de la semana. - Identificar a través de la observación el tiempo que hace. - Conocer los números. - Saber el orden de los diferentes meses del año. - Mostrar autonomía a la hora de realizar la actividad.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación de los días de la semana. - Identificación a través de la observación el tiempo que hace. - Conocimiento de los números. - Conocimiento del orden de los diferentes meses del año. - Autonomía a la hora de realizar la actividad.

<p>Recursos y Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Póster del encargado del día que incluye: <ul style="list-style-type: none"> - Números del 1 al 31. - Días de la semana. - Meses del año. - Tiempo. - Estaciones del año. 																																											
<p>Rúbrica de Evaluación</p>	<table border="1" data-bbox="451 495 1474 978"> <thead> <tr> <th data-bbox="451 495 703 552">Criterios de Evaluación</th> <th data-bbox="703 495 859 552">En proceso</th> <th data-bbox="859 495 1031 552">Conseguido</th> <th data-bbox="1031 495 1219 552">No Conseguido</th> <th data-bbox="1219 495 1474 552">Observaciones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="451 552 703 609">Muestra interés por la actividad</td> <td data-bbox="703 552 859 609"></td> <td data-bbox="859 552 1031 609"></td> <td data-bbox="1031 552 1219 609"></td> <td data-bbox="1219 552 1474 609"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="451 609 703 642">Conoce los números</td> <td data-bbox="703 609 859 642"></td> <td data-bbox="859 609 1031 642"></td> <td data-bbox="1031 609 1219 642"></td> <td data-bbox="1219 609 1474 642"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="451 642 703 726">Es capaz de diferenciar los diferentes días de la semana</td> <td data-bbox="703 642 859 726"></td> <td data-bbox="859 642 1031 726"></td> <td data-bbox="1031 642 1219 726"></td> <td data-bbox="1219 642 1474 726"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="451 726 703 810">Identifica a través de la observación el tiempo que hace</td> <td data-bbox="703 726 859 810"></td> <td data-bbox="859 726 1031 810"></td> <td data-bbox="1031 726 1219 810"></td> <td data-bbox="1219 726 1474 810"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="451 810 703 894">Sabe el orden de los diferentes meses del año</td> <td data-bbox="703 810 859 894"></td> <td data-bbox="859 810 1031 894"></td> <td data-bbox="1031 810 1219 894"></td> <td data-bbox="1219 810 1474 894"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="451 894 703 978">Muestra autonomía a la hora de realizar la actividad</td> <td data-bbox="703 894 859 978"></td> <td data-bbox="859 894 1031 978"></td> <td data-bbox="1031 894 1219 978"></td> <td data-bbox="1219 894 1474 978"></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="451 1035 1474 1858"> <thead> <tr> <th data-bbox="451 1035 963 1083">PRE</th> <th data-bbox="963 1035 1474 1083">POST</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="451 1083 963 1858"> <p>Antes de comenzar a realizar la actividad, el alumno conocía los números del 1 al 31, pero no era capaz de reconocer los días de la semana. En cuanto al tiempo se refiere, para el alumno siempre hace sol. Tampoco domina los meses del año ni las estaciones.</p> </td> <td data-bbox="963 1083 1474 1858"> <p>Después de haber trabajado durante tres semanas con esta rutina, se ha conseguido que cada día vaya colocando el número que corresponde. El orden de los días de la semana aún no lo ha interiorizado por sí mismo el día que es, pero si se le verbaliza que es lunes y se le añade que la tarjeta del lunes es roja sabe identificarlo. Se le dice que mire por la ventana para comprobar el tiempo que hace y cuando no hace sol dice no, y se le indica la tarjeta del tiempo que tiene que coger. Finalmente, ha sido capaz de interiorizar la estación de primavera y pone su tarjeta de manera autónoma, al igual que el mes, ya que se ha ido reiterando durante varios días consecutivos la misma información.</p> </td> </tr> </tbody> </table>					Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones	Muestra interés por la actividad					Conoce los números					Es capaz de diferenciar los diferentes días de la semana					Identifica a través de la observación el tiempo que hace					Sabe el orden de los diferentes meses del año					Muestra autonomía a la hora de realizar la actividad					PRE	POST	<p>Antes de comenzar a realizar la actividad, el alumno conocía los números del 1 al 31, pero no era capaz de reconocer los días de la semana. En cuanto al tiempo se refiere, para el alumno siempre hace sol. Tampoco domina los meses del año ni las estaciones.</p>	<p>Después de haber trabajado durante tres semanas con esta rutina, se ha conseguido que cada día vaya colocando el número que corresponde. El orden de los días de la semana aún no lo ha interiorizado por sí mismo el día que es, pero si se le verbaliza que es lunes y se le añade que la tarjeta del lunes es roja sabe identificarlo. Se le dice que mire por la ventana para comprobar el tiempo que hace y cuando no hace sol dice no, y se le indica la tarjeta del tiempo que tiene que coger. Finalmente, ha sido capaz de interiorizar la estación de primavera y pone su tarjeta de manera autónoma, al igual que el mes, ya que se ha ido reiterando durante varios días consecutivos la misma información.</p>
Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones																																								
Muestra interés por la actividad																																												
Conoce los números																																												
Es capaz de diferenciar los diferentes días de la semana																																												
Identifica a través de la observación el tiempo que hace																																												
Sabe el orden de los diferentes meses del año																																												
Muestra autonomía a la hora de realizar la actividad																																												
PRE	POST																																											
<p>Antes de comenzar a realizar la actividad, el alumno conocía los números del 1 al 31, pero no era capaz de reconocer los días de la semana. En cuanto al tiempo se refiere, para el alumno siempre hace sol. Tampoco domina los meses del año ni las estaciones.</p>	<p>Después de haber trabajado durante tres semanas con esta rutina, se ha conseguido que cada día vaya colocando el número que corresponde. El orden de los días de la semana aún no lo ha interiorizado por sí mismo el día que es, pero si se le verbaliza que es lunes y se le añade que la tarjeta del lunes es roja sabe identificarlo. Se le dice que mire por la ventana para comprobar el tiempo que hace y cuando no hace sol dice no, y se le indica la tarjeta del tiempo que tiene que coger. Finalmente, ha sido capaz de interiorizar la estación de primavera y pone su tarjeta de manera autónoma, al igual que el mes, ya que se ha ido reiterando durante varios días consecutivos la misma información.</p>																																											

ACTIVIDAD 2: CONTROL DE LOS ESFÍNTERES

Esta actividad comenzará a llevarse a cabo desde el 11/04/2024 hasta el 14/05/2024.

Figura 2.

Pictograma Control de los Esfínteres

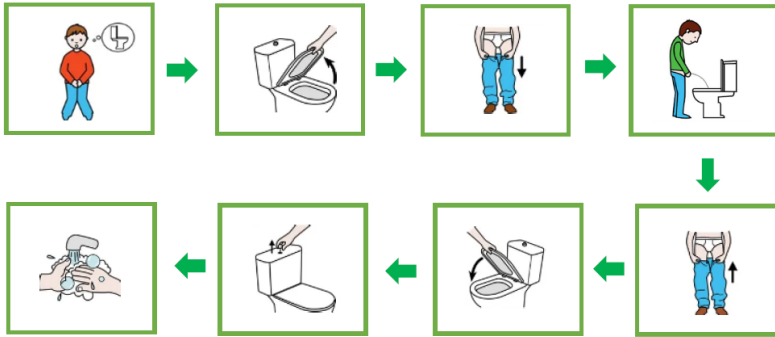


Tabla 3.

Información relativa a Control de los Esfínteres

Lugar de realización	Aula y Servicio.
¿En qué consiste?	Con este pictograma, durante la primera semana, se explicará al alumno que es lo que significa cada imagen del pictograma y a continuación se le dirá que cada vez que tenga ganas de ir al baño, tiene que señalar el pictograma. Este pictograma estará pegado en su mesa y también en el baño para que conozca los diferentes pasos que tiene que ir siguiendo.
Relación con la vida cotidiana	Que el alumno controle sus esfínteres le va a hacer ganar independencia y autonomía porque va a sentir que no depende de un adulto para satisfacer sus necesidades básicas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar incomodidad al hacerse orina encima o heces. - Manifestar por sí mismo que se hace orina o heces. - Mostrar autonomía para hacer orina o heces. - Controlar el esfínter de la orina y de las heces porque es capaz de señalar el pictograma para indicarlo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Incomodidad al hacerse orina encima o heces. - Manifestación por sí mismo que se hace orina o heces. - Autonomía para hacer orina o heces. - Control del esfínter de la orina y de las heces porque es capaz de señalar el pictograma para indicarlo.

Recursos y Materiales	- Pictograma.				
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones
	Muestra interés por el pictograma				
	Presenta incomodidad al hacerse orinarse encima o al hacerse heces				
	Manifiesta por sí mismo que se hace orina o heces				
	Expone autonomía para hacer orina o heces				
	Controla el esfínter de la orina o de las heces porque es capaz de señalar el pictograma para indicarlo				
	PRE		POST		
	<p>Para que el alumno sea consciente de lo que significa el pictograma, se le expresa verbalmente que es momento de ir al baño a la vez que se señala el pictograma. A medida que van pasando los días, se le va indicando que es momento de ir al baño únicamente indicándoselo con el pictograma. El objetivo fundamental, es que el alumno por sí mismo sea capaz de señalar el pictograma para indicar que quiere ir al baño y una vez que llegue al baño que el alumno pueda realizar todo por sí solo.</p>		<p>El alumno ha conseguido mediante la señalización en el pictograma expresar que quiere ir al baño. Sin embargo, en el baño, hay que seguir guiándole para que sepa qué es lo que tiene que realizar en cada momento.</p>		

ACTIVIDAD 3: BOTELLA DE LA CALMA

La temporalización de esta intervención empezará el 11/04/2024 y finalizará el 14/05/2024.

Figura 3.

Botella de la calma



Tabla 4.

Información relativa a Relajación

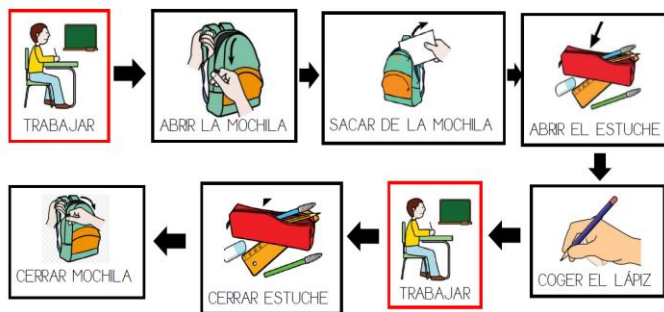
¿En qué consiste?	El alumno sea capaz de focalizar su atención a través de la observación de la botella y que a través del movimiento de la misma sea capaz de relajarse además de permanecer en su sitio sentado.
Relación con la vida cotidiana	Aprender a relajarse conlleva que el alumno empiece a controlar sus emociones.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Mantener un estado de calma.- Bajar la intensidad con la que se viene del recreo.- Incrementar la concentración para poder seguir trabajando.- Conseguir un estado de tranquilidad.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Conservación de un estado de calma- Disminución de la intensidad con la que se viene del recreo.- Incremento de la concentración para poder seguir trabajando.- Alcance de un estado de tranquilidad.
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Botella de la calma.

Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones
	Presenta interés en poder mantener la calma				
	Mantiene un estado de calma				
	Baja la intensidad con la que se viene del recreo				
	Incrementa la concentración para poder seguir trabajando				
	Consigue un estado de tranquilidad				
	Utiliza la botella de la calma, para poder relajarse por sí mismo				
		PRE		POST	
	El alumno permanece sentado en su sitio durante el momento de relajación. Para ello, se le proporcionó una botella de la calma para que contemplase lo que sucedía dentro de ella cuando se la agita o desplaza. El alumno era incapaz de permanecer sentado en su sitio durante el tiempo de relajación.		El alumno permanecía sentado en su sitio durante todo el tiempo que duraba la relajación e iba interactuaba agitando y observando la botella. Esta herramienta es de gran utilidad para conseguir un estado de tranquilidad en el alumnado.		

ACTIVIDAD 4: PICTOGRAMA TRABAJAR

Figura 4.

Pictograma momento de Trabajar



Se han desempeñado varias actividades interactivas y dinámicas, en las cuales, se va a mejorar y reforzar la coordinación óculo-manual que permite una correcta destreza de su motricidad fina.

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 5: NÚMEROS

Figura 5.

Motricidad Fina con Números



Tabla 5.

Actividad Motricidad Fina.5: Números

¿En qué consiste?	Identificar los números del 1 al 10 para poder poner en cada fila los números que correspondan, para a continuación reconocer el número que aparece en la tarjeta y así poder ir poniendo los gomets que vayan siendo oportunos.
Relación con la vida cotidiana	El movimiento óculo-manual de colocar con sus manos los números le va a permitir desarrollar independencia a la hora de ir colocando los objetos donde vayan correspondiendo cuando sea la hora de recoger.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los números del 1 al 10. - Escoger los números que corresponden para relacionarlos con la fila que se indique. - Relacionar los números con su fila correspondiente. - Reconocer el número que aparece en la tarjeta para poder poner el número apropiado de gomets.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los números del 1 al 10. - Selección de los números que correspondan para relacionarlos con la fila que se indique. - Relación de los números con su fila correspondiente. - Reconocimiento del número que aparece en la tarjeta para poder poner el número apropiado de gomets.
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero de números. - Gomets.
Fecha de realización	12/04/2024.

Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones
	Identifica los números del 1 al 10				
	Escoge los números que corresponden para relacionarlos con la fila que se indique				
	Relaciona los números con su fila correspondiente				
	Reconoce el número que aparece en la tarjeta para poder poner el número apropiado de gomets				

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 6: FORMAS GEOMÉTRICAS

Figura 6.

Motricidad Fina con Formas Geométricas

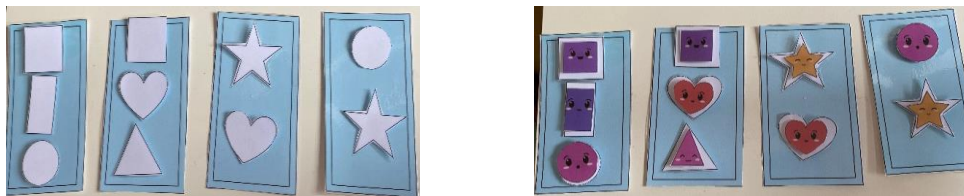


Tabla 6.

Actividad Motricidad Fina 6: Formas Geométricas

¿En qué consiste?	Reconocer las formas geométricas para encajarlas con su correspondiente silueta.				
Relación con la vida cotidiana	El reconocimiento de formas geométricas, permite que el alumno pueda identificar diferentes objetos de su vida cotidiana.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las formas geométricas. - Identificar cada forma geométrica con su silueta. 				
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las formas geométricas. - Identificación de cada forma geométrica con su silueta 				
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras de las formas geométricas. - Tarjetas con las siluetas de las formas geométricas. 				
Fecha de realización	16/04/2024.				
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones
	Reconoce las formas geométricas				
	Identifica cada forma geométrica con su silueta				

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 7: COLORES I

Figura 7.

Motricidad Fina con Colores I

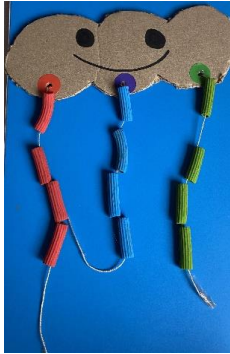


Tabla 7.

Actividad Motricidad Fina 7: Colores I

¿En qué consiste?	Identificar cada color de manera adecuada, para así poder establecer una relación entre los macarrones y los colores.				
Relación con la vida cotidiana	Que el alumno conozca los colores, le va a permitir poder organizar, colocar y/o ponerse la ropa del color que se le diga.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar destreza con la motricidad fina. - Identificar los colores. - Relacionar cada macarrón con su color correspondiente. 				
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Exhibición de la motricidad fina. - Identificación de los colores. - Relación de cada macarrón con su color correspondiente. 				
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Macarrones de color: <ul style="list-style-type: none"> - azul - verde - amarillo - rojo - Hilo. 				
Fecha de realización	25/04/2024.				
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones
	Muestra destreza con la motricidad fina				
	Identifica los colores				
	Relaciona cada macarrón con su color correspondiente				

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 8: PARTES DE LA CARA

Figura 8.

Motricidad Fina con Partes de la Cara



Tabla 8.

Actividad Motricidad Fina 8: Partes de la cara

¿En qué consiste?	Distinguir las diferentes partes de la cara y saber dónde se sitúan cada una de ellas, tanto en la actividad como en la propia cara del niño.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las diferentes partes de la cara. - Reconocer dónde van situadas cada parte de la cara. - Distinguir las partes de la cara en sí mismo. 				
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las diferentes partes de la cara. - Reconocimiento de dónde van situadas cada parte de la cara. - Distinción de las partes de la cara en sí mismo. 				
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero de la cara. - Figuras de las partes de la cara. 				
Fecha de realización	29/04/2024.				
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones
	Identifica las diferentes partes de la cara				
	Reconoce dónde van situadas cada parte de la cara				
	Distingue las partes de la cara en sí mismo				

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 9: COLORES II

Figura 9.

Motricidad Fina con Colores II



Tabla 9.

Actividad Motricidad Fina 9: Colores II

¿En qué consiste?	Relacionar cada bola con el color correspondiente que aparece en el tablero.				
Relación con la vida cotidiana	El buen manejo de la pinza le va a permitir poder subir y bajar las cremalleras de sus prendas de vestir.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar los colores. - Relacionar cada bola con su color correspondiente. - Manejar bien las pinzas para coger las bolas. 				
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación de los colores. - Relación de cada bola con su color correspondiente. - Manejo de la pinza para coger las bolas. 				
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero con tapas. - Bolas de colores. - Pinzas. 				
Fecha de realización	6/05/2024				
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido	No Conseguido	Observaciones
	Diferencia los colores				
	Relaciona cada bola con su color correspondiente				
	Maneja bien la pinza para coger las bolas				

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 10: CURVAS

Figura 10.
Motricidad Fina Curvas



Tabla 10.
Actividad Motricidad Fina 10: Curvas

¿En qué consiste?	Reforzar el trazo de la curva de una manera interactiva y divertida.		
Relación con la vida cotidiana	Una buena habilidad motriz le va a permitir realizar las fichas del aula con mayor autonomía y perfección.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar el trazo de curvas. - Potenciar su motricidad fina. - Desarrollar habilidad con sus manos. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidación del trazo curvo. - Potenciación de su motricidad fina. - Desarrollo de habilidad con sus manos. 		
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha. - Bastoncillos. - Témperas/ Rotuladores. - Pegamento. - Papelitos cuadrados. 		
Fecha de realización	8/95/2024.		
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido
	Refuerza el trazo curvo		
	Potencia su motricidad fina		
	Desarrolla habilidad con sus manos		
	Controla su paciencia para la realización de esta actividad		
	Muestra interés y participación durante la realización de la actividad		

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 11: FORMAS CON SAL

Figura 11.

Motricidad Fina Formas con Sal



Tabla 11.

Actividad Motricidad Fina 11: Formas con Sal

¿En qué consiste?	Dibujar con su dedo índice en la sal la forma que le haya tocado, en primer lugar con los ojos abiertos y en segundo lugar con los ojos tapados.		
Relación con la vida cotidiana	La realización de esta actividad en primer lugar con los ojos abiertos y en segundo lugar con los ojos cerrados le va a hacer prestar más atención a sus otros sentidos y también le hace más consciente de su alrededor y de aprender a adecuarse a diferentes circunstancias.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el trazo de formas. - Dominar su motricidad fina para realizar la forma de manera adecuada. - Controlar la coordinación óculo-manual. - Utilizar únicamente su dedo índice para la realización de las formas. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoramiento del trazo de las formas. - Dominio de su motricidad fina para realizar la forma de manera adecuada. - Control de la coordinación óculo-manual. - Utilización únicamente de su dedo índice para la realización de las formas. 		
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Caja con sal. - Formas. - Antifaz. 		
Fecha de realización	14/05/2024.		
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido
	Mejora el trazo de formas		
	Domina su motricidad fina para realizar la forma de manera adecuada		
	Controla su coordinación óculo-manual		
	Utiliza únicamente su dedo índice para la realización de las formas		

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 12: LLUVIA CON MACARRONES

Figura 12.

Motricidad Fina Lluvia con Macarrones



Tabla 12.

Actividad Motricidad Fina 12: Lluvia con Macarrones

¿En qué consiste?	Semejar la lluvia que cae de las nubes con macarrones azules y meter cada macarrón por el hilo que va cayendo de cada nube.		
Relación con la vida cotidiana	La postura de la pinza con sus manos para poder meter cada macarrón por el hilo le va a hacer desarrollar soltura para abrocharse y desabrocharse los botones.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar su motricidad fina para poder meter cada macarrón por el hilo. - Manejar su paciencia cuando haya veces que le cueste meter el macarrón por el hilo. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Control de su motricidad fina para poder meter cada macarrón por el hilo. - Manejo de su paciencia cuando haya veces que le cueste meter el macarrón por el hilo. 		
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Nubes. - Hilo. - Macarrones de color azul. 		
Fecha de realización	17/05/2024.		
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido
	Controla su motricidad fina para poder meter cada macarrón por su hilo		
	Maneja su paciencia cuando haya veces que le cueste meter el macarrón por el hilo		

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 13: VASOS CON POMPONES

Figura 13

Motricidad Fina Vasos con Pompones

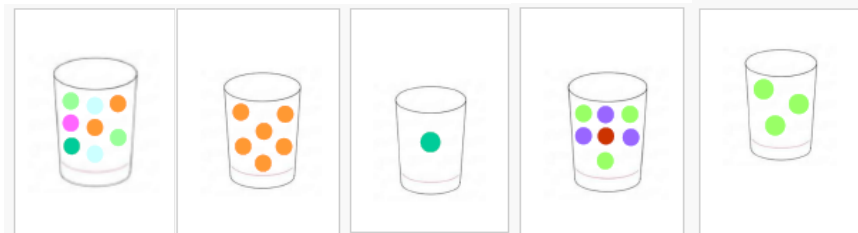


Tabla 13.

Actividad Motricidad Fina 13: Vasos con Pompones

¿En qué consiste?	Identificar el número de pompones que aparece en el vaso para posteriormente poner con pegatinas en una tarjeta el número que le ha tocado.		
Relación con la vida cotidiana	Que el alumno reconozca cuantos pompones hay, se puede asociar para saber por ejemplo el número de prendas de vestir que necesita para poder vestirse.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el número de pompones que aparece en el vaso. - Relacionar el número de pompones que aparecen en el vaso con la tarjeta que le ha tocado. - Establecer una relación entre los pompones y los números. - Reforzar contenidos numéricos en tarjetas con pegatinas. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del número de pompones que aparece en el vaso. - Relación entre el número de pompones que aparecen en el vaso con la tarjeta que le ha tocado. - Relación entre pompones y números. - Reforzamiento de los contenidos numéricos en tarjetas con pegatinas. 		
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de vasos con pompones. - Pompones. - Pegatinas. - Tarjetas. 		
Fecha de realización	20/05/2024.		
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido
	Identifica el número de pompones que aparece en el vaso		
	Relaciona el número de pompones que aparece en el vaso con la tarjeta que le ha tocado		
	Establecer una relación entre los pompones y los números		
	Refuerza contenidos numéricos en tarjetas con pegatinas		

ACTIVIDAD MOTRICIDAD FINA 14: FLOR DECORADA CON MANO

Figura 14.

Motricidad Fina Flor decorada con mano



Tabla 14.

Actividad Motricidad Fina 14: Flor decorada con mano

¿En qué consiste?	Decorar la mano con témperas o rotuladores de diferentes colores para crear su flor de la primavera.		
Relación con la vida cotidiana	Que el alumno pueda pintar de la manera que más le guste, hace que aumente y mejore su creatividad y su seguridad.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer su destreza con la motricidad fina. - Controlar el movimiento de su mano. - Coordinar el movimiento óculo-manual. - Decorar la flor de manera adecuada sin pintar fuera de la manualidad. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de su destreza con la motricidad fina. - Control del movimiento de su mano. - Coordinación del movimiento óculo-manual. - Decoración de la flor de manera adecuada sin pintar fuera de la manualidad. 		
Recursos y Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Folios para hacer la silueta de la mano. - Témperas. - Pinceles. - Pajitas. 		
Fecha de realización	23/05/2024.		
Rúbrica de Evaluación	Criterios de Evaluación	En proceso	Conseguido
	Fortalece su destreza con la motricidad fina		
	Controla el movimiento de su mano		
	Coordina el movimiento óculo-manual		
	Decora la flor de manera adecuada sin pintar fuera de la manualidad		

DISCUSIÓN

Kanner (1943) manifestaba que el autismo era un Trastorno Emocional que dependía de una relación inadecuada entre el menor y sus figuras de apego y Bettelheim (1967) señalaba que dependía del ambiente en el que las personas se desarrollasen, en Benito (2011). Sin embargo, el DSM-V constata que el Trastorno del Espectro Autista, es un trastorno del neurodesarrollo, consecuencia de alteraciones genéticas y /o ambientales durante el tiempo de la gestación.

Algunos de los aspectos teóricos se han ido trabajado en la puesta en práctica de este diseño. Según Rodríguez (2019), las personas con TEA presentan un desarrollo asincrónico. Su capacidad intelectual se desarrolla más rápido que su destreza en otras áreas, sobre todo en aquellas áreas que están relacionadas con el movimiento. El alumno sobre el que se realizó la intervención mostraba grandes dificultades a la hora de controlar y manejar su motricidad fina, presentando alteraciones en su desarrollo respecto a su edad cronológica. Por lo que, se realizó un Plan de Intervención Individual para mejorar este área motora.

Todas las actividades del Plan de Intervención Individual estaban compuestas con material visual para que el alumno TEA focalizará su atención en ese material y no se distrajera con otros posibles objetos u elementos del aula, esta forma de trabajar se basa en las orientaciones de Goñi-Sánchez (2015).

En cuanto a las familias, las condiciones que cada núcleo familiar tenga, como por ejemplo, el nivel socioeconómico, pueden influir en las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros. Si las familias, cuentan con un nivel socioeconómico alto, las repercusiones familiares serán menores y por lo tanto los hermanos y hermanas de personas con TEA no tienen mayor probabilidad de desarrollar alteraciones conductuales, emocionales y sociales como afirman Benson y Karlok (2008) al contrario que (Fisman 2008 en Aparicio et al., 2015). La familia del niño de este estudio presentaba un nivel socioeconómico alto, por lo que, sus repercusiones familiares son mínimas y optan a diferentes apoyos fuera del centro escolar.

Este alumno, cuando la familia le escolarizó en el 1º ciclo de Educación Infantil en el mismo centro escolar, la docente no detectó que presentaba un trastorno en su desarrollo, por lo que no continuo recibiendo los servicios que se ofrecen en Atención Temprana, pero cuando pasó a 1º del 2º ciclo de Educación Infantil, la tutora del aula detectó de forma rápida sus síntomas e informo al

equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del centro escolar para su evaluación y también a su familia, para que acudiesen a su centro médico para tener una nueva valoración médica. Su diagnóstico fue Trastorno del Espectro Autista. En consecuencia, los docentes de Educación Infantil deben contar con los recursos pertinentes para detectar posibles alteraciones en su alumnado y saber determinar cuál es la mejor solución para estos alumnos y alumnas, aunque cuenten con pocos apoyos y con escasez de herramientas (Moliner, 2013).

CONCLUSIÓN

Mediante la realización de este trabajo, he descubierto que tener alumnado TEA en aulas de Infantil es algo muy enriquecedor tanto para el resto de alumnos y alumnas como para los docentes. Aunque supone grandes desafíos, ya que, hay algunos profesionales de la educación que no cuentan con la formación específica necesaria relativa a necesidades educativas (Moliner, 2013), también se pueden encontrar dificultades por parte del propio alumnado TEA debido a la presencia de graves dificultades en su comunicación oral, que hacen que no puedan expresar verbalmente qué es lo que le sucede y la falta de apoyos y herramientas dentro del aula (Moliner, 2013).

Este alumno con TEA, presentaba un desarrollo denominado asincrónico por Rodríguez (2019), por lo que se realizó un Plan de Intervención Individual en consonancia con sus necesidades, consiguiendo mejorar su autonomía e independencia en el aula y en casa.

Fundamentalmente se trabajó su motricidad fina ya que la tenía muy poco desarrollada y se consiguió que el alumno:

- Controlase el movimiento de su mano: para poder meter los macarrones por cada hilo y también colocar cada parte de la cara en su sitio correspondiente.
- Coordinase el movimiento óculo-manual: le permitió poder identificar el número de pompones que iban apareciendo en cada vaso para posteriormente poner las pegatinas necesarias en la tarjeta. Además de relacionar las bolas con sus colores para poderlas colocar en el tablero.
- Dominase su motricidad fina: le permitió poder dominar el trazo curvo y también afianzar su seguridad para que pudiese dibujar a su propia manera de manera correcta.
- Desarrollase habilidad con sus manos: le facilitó el poder encajar cada forma geométrica con su correspondiente silueta.

En cuanto a la puesta en práctica de los pictogramas, siguiendo la técnica del SAAC, el alumno pudo interiorizar los diferentes momentos en los que se iba dividiendo su mañana escolar.

El alumno aprendió a controlar sus esfínteres y a expresar señalando en el pictograma que necesitaba acudir al servicio.

La actividad que más le gustó y que mejor realizó fue la de la “Rutina del Encargado del Día”, debido a que todas las mañanas, sin excepción, se llevaba a cabo con los mismos conocimientos y acabó realizándola por sí mismo.

Se ha podido analizar en profundidad la importancia del diagnóstico precoz en los niños y niñas para prevenir o corregir las dificultades presentes como consecuencia de sus alteraciones de desarrollo. Y la importancia de acudir a un centro de Atención Temprana si los niños y niñas lo requieren antes de comenzar su escolarización.

En lo que a capacidad verbal se refiere, aún no es capaz de verbalizar, pero al final de este trabajo se consiguió que comenzará a repetir aquello que se le decía de forma monosilábica. Además, de señalar los pictogramas que tenía a su disposición. Varios días en el patio del centro escolar interaccionaba con otra compañera que le ayudaba en el aula. Sin embargo, sus conductas siguen siendo limitadas y repetitivas. Cabe destacar, que mejoró mucho en su destreza motora fina gracias a todas las actividades que se llevaron a cabo. El manejo de su motricidad fina le permitió ser más autónomo e independiente en su vida cotidiana, por ejemplo, a la hora de ordenar y recoger sus juguetes, abrocharse y desabrocharse los botones, vestirse, saber que prendas de ropa necesita...

Durante la realización de este trabajo, se han presentado algunas limitaciones. En primer lugar, para que el desarrollo de este alumno TEA sea óptimo y lo más completo posible, no es suficiente con que se implante dos meses un Plan de Intervención Individual, sino que al principio de su curso escolar, el centro escolar debería disponer de todos los materiales y técnicas necesarias para que pueda seguir el ritmo académico sin ningún tipo de complicación. En segundo lugar, es preciso mejorar la comunicación entre todos los profesionales que atienden y trabajan con menores con necesidades educativas. Y finalmente, realizar un diseño de caso único, conlleva que dicho Plan no se pueda comparar con ninguna otra persona ni pueda ser susceptible de hacerse generalizaciones.

Desde esta TFG se pueden plantear algunas líneas futuras de intervención que impliquen a la familia, en este caso, se facilitaron las siguientes indicaciones:

- Acudir a través de la Seguridad Social al logopeda para que comience a desarrollar sus habilidades comunicativas.
- Seguir utilizando la técnica del SAAC de los pictogramas en casa para que el niño interiorice los pasos que tiene que seguir para lavarse los dientes, comer...

- Mantener contacto con otras familias TEA. La familia de este alumno está muy implicada con su hijo y hacen todo lo posible por ayudarlo. Se les puso en contacto con la “Mamá de Teo”, que es un blog en el que una madre creó un montón de recursos desde actividades lúdicas hasta adaptación curricular académica para su hija.

Este TFG, ha mejorado la calidad educativa del alumno con TEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, M. C., Almeida, N. A. (2016). El enfoque neuropsicológico del Autismo: Reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la Atención Temprana. *Revista chilena de neuropsicología*, 11(2), 34-39.
- Alcantud, F., Rico, D., Ribelles, L., Ronda, E. (2011). Relación entre la escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia Brunet-Lézine revisada y la escala de Desarrollo Motor PEABODY-2. *Terapeía*, (3), 27-38.
- Álvarez, L. (1996). El autismo: evaluación e intervención educativa. *Aula Abierta*, 67.
- Aparicio, R. R., y Mínguez, R. T. (2015). El ajuste conductual, emocional y social en hermanos de niños con un trastorno del espectro autista. Una revisión teórica. *Papeles del psicólogo*, 36(3), 189-197.
- Benito, M. (2011). El Autismo de Leo Kanner. *Innovación y experiencias educativas*, 38(1), 1-8.
- Botella, L., y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Laertes.
- Buey, M. L. D. (2010). Educación inclusiva. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Center, P. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología*, 27(4), 173-186.
- Fundación ConecTEA. (s.f). *Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)*. Fundación ConecTEA. <https://www.fundacionconectea.org/2020/06/17/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de-comunicacion-s-a-a-c/>
- Grupo Atención Temprana (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gana, L. (2024). *Mamá de Teo*. <https://www.mamadeteo.com>
- Gerencia Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León. *¿Qué tipos de intervenciones ofrece?* <https://serviciosociales.jcyl.es/web/es/dependencia-discapacidad/preguntas-caracter-general.html>

- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C., y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Goñi-Sánchez, A. D. (2015). *El método Teacch en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Navarra.
- Martín, M. Á. M., y León, M. C. B. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230.
- Martínez, A., y Calet, N. (2015). Intervención en Atención Temprana: Enfoque desde el ámbito familiar. *Escritos de Psicología*, 8(2), 33-42.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (1900). Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. *Educación Inclusiva* <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>
- Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume I.
- Montero, L. A. A. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197(1), 62-64.
- Perpiñán, S. (2019). *Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes* (Vol. 184). Narcea Ediciones.
- Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y autismo. *Definición, etiología, educación, familia en el autismo*. Artegraf.
- Rodríguez, T. S. (2019). *Programa psicopedagógico para el desarrollo asincrónico en el área motriz en niños de 4 a 6 años con altas capacidades* [Trabajo de titulación]. Universidad de las Américas.
- Roid, G. H., y Sampers, J. L. (2011). *Merrill-Palmer-R. Escalas de desarrollo*. TEA ediciones.
- Rondal, J. A., y Ling, D. R. (2000). Análisis del lenguaje espontáneo. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 20(4), 169-184.
- Roussos, A. J. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 16(3), 261-270
- Rutter, M., Le Couteur, A., y Lord, C. (2003). *ADI-R. Autism diagnostic interview revised. Manual*. Western Psychological Services.

- Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Elvira, J. A. M., Salas, B. L., y Cívico, F. A. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología educativa*, 21(1), 55-63.
- Schopler, E., Reichler, R. J., y Renner, B. R. (2010). *The childhood autism rating scale (CARS)*. Western Psychological Services.
- Universidad de Valladolid. (2011). *Plan de Estudios del título Graduado/a en Educación Infantil*. <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.03.grados/2.02.01.oferta/estudio/Grado-en-Educacion-Infantil-VA-00002/>
- Velarde-Incháustegui, M., Ignacio-Espíritu, M. E., y Cárdenas-Soza, A. (2021). Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista-TEA, adaptándonos a la nueva realidad, Telesalud. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 84(3), 175-182.