



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y
COMUNICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DEL
ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA: PROPUESTA EDUACTIVA PARA LA
APLICACIÓN BASADA EN EL MÉTODO TEACCH

Alumna: Yaiza María Tomás Abril

Tutora: Marina Muñoz Arranz

Facultad de Educación y Trabajo Social

Índice

Resumen.....	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	8
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	9
3.1. Relevancia del tema.....	9
3.1. Eficacia del método TEACCH.	10
3.2. Relación del Trabajo Fin de Grado con las competencias del título.	11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	13
4.2. EL MÉTODO TEACCH.....	16
4.3. SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN EN PERSONAS TEA.....	21
4.4. EL MÉTODO GLOBAL.....	24
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	26
5.1. Introducción.	26
5.2. Objetivos de la intervención.....	26
5.3. Metodología.	27
5.4. Metodología práctica.....	28
5.5. Organización de los rincones.....	29
5.6. Actividades.	30
5.7. Evaluación.	40
6. CONCLUSIÓN.....	42
7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	44
8. ANEXOS.....	48

Resumen.

En el presente Trabajo Fin de Grado se ha realizado una propuesta de intervención educativa dirigida al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), a través de un enfoque metodológico inclusivo basado en tres métodos fundamentales: el método TEACCH, el método global de lectoescritura y los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAACs). La propuesta se plantea con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa adaptada, que atienda tanto a las características del alumnado con TEA como a los principios de la escuela inclusiva. La intervención se lleva a cada íntegramente dentro del aula ordinaria, utilizando una organización del espacio por rincones de aprendizaje, lo que permite atender de forma personalizada diferentes áreas clave del desarrollo: trabajo individual, habilidades sociales, autonomía, juego, regulación emocional y participación grupal. El diseño de esta intervención busca favorecer la inclusión real del alumnado con TEA mediante el uso de apoyos visuales, estructuración del entorno y actividades motivadoras, promoviendo un aprendizaje significativo y respetuoso con la diversidad del aula.

Palabras clave: *Trastorno del Espectro Autista (TEA), método TEACCH, método global, Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), rincones de aprendizaje.*

Abstract.

In this Final Degree Project we have developed a proposal for educational intervention aimed at students with Autism Spectrum Disorder (ASD), through an inclusive methodological approach based on three fundamental methods: the TEACCH method, the global method of reading and writing and the Augmentative and Alternative Communication Systems (AACs). The proposal aims to offer an adapted educational response that meets both the characteristics of students with ASD and the principles of the inclusive school. The intervention is carried out entirely within the regular classroom, using an organization of the space by learning corners, which allows to attend in a personalized way different key areas of development: individual work, social skills, autonomy, play, emotional regulation and group participation. The design of this intervention seeks to favor the real inclusion of students with ASD through the use of visual aids, structuring of the environment and motivating activities, promoting meaningful learning and respecting the diversity of the classroom.

Key words: *Autism Spectrum Disorder (ASD), TEACCH method, global method, Augmentative and Alternative Communication Systems (AACs), learning corners.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación actual se enfrenta al desafío constante de responder a la diversidad del alumnado dentro de entornos inclusivos y equitativos. Entre los grupos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) requiere una atención especializada que contemple, no solo sus características cognitivas y sociales, sino también sus modos de aprender, de comunicarse y de relacionarse con el entorno. En este contexto, surge la necesidad de implementar metodologías que favorezcan la participación activa y el desarrollo integral de este alumnado, dentro del aula ordinaria, desde una perspectiva inclusiva y respetuosa con sus características.

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como finalidad diseñar una propuesta de intervención que combine tres enfoques metodológicos complementarios: el método TEACCH, el método global de lectoescritura y los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAACs). A partir de estos marcos teóricos, se plantea una intervención concreta basada en la organización del aula por rincones de aprendizaje, con el objetivo de favorecer la inclusión, el desarrollo emocional, la comunicación funcional y la autonomía del alumnado con TEA en el primer ciclo de Educación Primaria.

Los motivos por los que se ha decidido esta temática son, en primer lugar, bajo un interés personal y profesional en el ámbito de la atención a la diversidad y, en particular, en el trabajo con alumnado TEA. A lo largo de toda la trayectoria académica, se han podido conocer cuáles son sus características, fortalezas y necesidades, así como de las muchas formas en que la escuela puede ser una herramienta de apoyo, de inclusión y de empoderamiento. Esta motivación se ha visto reforzada durante mis periodos de prácticas en centro escolares, donde he podido observar tanto las dificultades que aun persisten en la respuesta educativa a este alumnado, como las buenas prácticas que evidencian que una escuela inclusiva es posible cuando existe compromiso, formación y creatividad docente.

La elección de este tema se justifica también por su relevancia actual. Las cifras oficiales muestran un aumento progresivo en la identificación de alumnos con TEA en el sistema educativo español, lo cual obliga a los profesionales de la educación a formarse y diseñar respuestas pedagógicas adecuadas, eficaces y ajustadas. Según un

estudio reciente diseñado por la Federación de Autismo Castilla y León (2020), más del 80% del alumno con TEA se encuentra escolarizado en centros ordinarios. Con este dato queda demostrado la necesidad de proporcionar herramientas para poder facilitar su inclusión real en el aula.

Según Cuadrado (2013), desde una perspectiva metodológica, el método TEACCH destaca por su estructura visual, su enfoque individualizado y su énfasis en la enseñanza funcional. Este método ofrece un entorno predecible, organizado y adaptado, elementos que son fundamentales para reducir la ansiedad y favorecer el aprendizaje del alumnado con TEA. Por otro lado, el método global de lectoescritura, al centrarse en la comprensión del significado antes que, en la decodificación aislada de las letras, resulta especialmente útil para facilitar el acceso a la lectoescritura al alumnado con dificultades en el lenguaje oral o con estilos de aprendizaje visuales. Por último, los SAACs suponen un avance esencial para aquel alumnado que no utiliza o no comprende el lenguaje oral, permitiéndoles comunicarse, expresar sus necesidades y participar activamente en la dinámica del aula.

La propuesta de intervención se organiza a través de la organización del aula por rincones, cada uno diseñado con un objetivo en concreto, relacionado con las áreas de desarrollo más significativas para el alumno con TEA: trabajo individual, juego simbólico, habilidades sociales, autonomía, regulación emocional y actividades grupales. Esta manera de organizar el aula permite que el alumnado participe de forma activa y autónoma en tareas estructuradas, con apoyos visuales, materiales manipulativos y propuestas innovadoras adaptadas a sus intereses y capacidades. Además, favorece la observación directa por parte del docente, lo que permite realizar ajustes y ofrecer una respuesta educativa más personalizada.

La importancia de este trabajo se basa en su posibilidad en contextos escolares reales, ya que pretende ofrecer una propuesta concreta, pero con la posibilidad de ser replicada y adaptada a otros entornos. La organización por rincones, el uso de materiales visuales y manipulativas, la previsibilidad en las rutinas y la adaptación del lenguaje través de los SAACs son estrategias que enriquecen el aula promoviendo verdaderamente la inclusión.

Con este trabajo, se pretende contribuir a visibilizar la importancia del rol del docente como agente transformador. Frente a una realidad diversa, compleja y en constante

cambio, el maestro debe de asumir una actitud reflexiva, abierta a la innovación, comprometida con la inclusión y dispuesta a adaptar su práctica en función de las necesidades reales del alumno. Desde esta perspectiva, el TFG refleja la propia visión de la educación como un derecho universal, adaptado a la singularidad de cada persona.

Los objetivos que se plantean con este trabajo son, en primer lugar, analizar y fundamentar teóricamente los principales elementos que componen el método TEACCH, el método global y los SAACs, identificando sus aportaciones y posibilidades en el contexto de la Educación Primaria. Y, en segundo lugar, diseñar una propuesta de intervención educativa basada en la organización del aula por rincones, en la que se integran estos tres enfoques metodológicos para dar respuesta sobre la importancia de la estructuración del espacio, el uso de apoyos visuales y la comunicación aumentativa como herramienta para facilitar la inclusión y el desarrollo integral del alumno con TEA en contextos ordinarios.

En resumen, este TFG nace de una motivación personal y de un compromiso con la mejora de la calidad educativa desde una mirada inclusiva. A través de la fundamentación teórica y la propuesta de intervención desarrolladas, se pretende aportar un recurso útil, replicable y transformador para la atención educativa del alumnado con TEA, dentro de un modelo de escuela que valora y celebra de diversidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende lograr a lo largo de este trabajo fin de grado titulado: Estrategias de aprendizaje y comunicación para la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: propuesta educativa para la aplicación basada en el método TEACCH. Es el de realizar una propuesta de intervención educativa basada en la metodología TEACCH con el objetivo de mejorar el aprendizaje, la autonomía y la comunicación del alumnado con trastorno del espectro autista dentro del aula ordinaria del primer ciclo de educación primaria.

Por tanto, los objetivos específicos son:

- Conocer cuáles son las necesidades de intervención del alumnado con TEA.
- Facilitar la integración en el entorno escolar a través de la inclusión.
- Fomentar la independencia y autonomía del alumnado TEA.
- Reducir la ansiedad y el estrés empleando estructuras y espacios que facilitan la concertación y el aprendizaje.
- Mejorar la comunicación y las habilidades sociales del alumnado TEA y la interacción con los compañeros y agentes educativos.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

3.1. Relevancia del tema.

El presente Trabajo de Fin de Grado aborda una propuesta educativa centrada en tres enfoques fundamentales para la atención al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA): el método TEACCH, el método global y los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAACs). Estos enfoques han demostrado ser altamente eficaces en contextos inclusivos, especialmente cuando se integran dentro del aula ordinaria mediante estrategias prácticas y accesibles (García-Sánchez et al., 2011).

La relevancia de este trabajo radica en la necesidad de adaptar el entorno educativo a las características individuales del alumnado con TEA, fomentando su autonomía, comunicación, habilidades sociales y desarrollo emocional. Para ello, se propone una intervención basada en la organización por rincones, permitiendo estructurar el espacio de forma clara y funcional. Esta distribución responde tanto a los principios del método TEACCH como a la necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje variadas, significativas y ajustadas a las necesidades del alumnado (Mesibov et al., 2005)

Cada rincón del aula está diseñado para trabajar aspectos clave del desarrollo: una zona de trabajo individual con estructura visual y materiales adaptados; una zona de trabajo grupal orientada a la cooperación y la socialización; un rincón de juego simbólico y libre que fomenta la creatividad; un espacio para el desarrollo de habilidades sociales; otro centrado en la autonomía personal; y, finalmente, un rincón de la calma para la autorregulación emocional. Esta organización permite ofrecer apoyos visuales, rutinas predecibles y materiales motivadores, todo enmarcado en un entorno seguro y estimulante (Goodman et al., 2007).

Además, la propuesta incorpora actividades basadas en el método global de aprendizaje, lo que permite adaptar contenidos como la lectoescritura a las características del alumnado, facilitando la comprensión a través del uso de imágenes, cuentos y experiencias cercanas. El uso de SAACs se integra como recurso transversal en todos los rincones, favoreciendo la comprensión del entorno y la expresión de necesidades y emociones (Monfort et al., 2006).

En un contexto en el que la inclusión educativa es un objetivo prioritario, esta propuesta no solo proporciona estrategias específicas para atender al alumnado con TEA, sino que también contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje de todo el grupo. Por tanto, el presente trabajo busca ser una herramienta útil para docentes que desean transformar su práctica educativa hacia modelos más inclusivos, funcionales y respetuosos con la diversidad.

La situación del alumnado escolarizado con TEA ha crecido exponencialmente en los últimos años. En el curso académico 2023-2024, a nivel autonómico, hay un total de 2164 alumnado con TEA que cursa estudios de nivel no universitario. Esta cifra representa un aumento significativo del 16,5% respecto al curso anterior. Es posible que esta cifra sea todavía más elevada, dado que existe gran parte de alumnado con autismo que no está identificado como tal en los registros oficiales. Respecto al sexo, la mayoría del alumnado con TEA son varones, 1790 alumnos frente a 374 alumnas, lo que representa casi el total del alumnado escolarizado con necesidades educativas especiales (ACNEE) (Europa Press, 2025).

A nivel provincial, Valladolid representa el mayor número de alumnado con TEA con un total de 312 personas, seguido de León (260) y Burgos (224). En relación con el sexo, en todas las provincias el alumno varón supera por mucha mayoría a las alumnas. Donde más se puede notar esta diferencia es en las provincias de Ávila, Segovia y Valladolid, donde el alumnado varón supera un 90% (La Vanguardia, 2024).

3.1. Eficacia del método TEACCH.

Según la revisión llevada a cabo por Sanz et al. (2018), concluye que el método TEACCH muestra una alta eficacia en los diversos aspectos del desarrollo en personas con TEA, como ciertas mejoras en la intervención, disminución de los problemas de conducta. En durante todo el proceso se tuvo en cuenta el nivel de estrés de los alumnos y se pudo observar una mejora significativa, en la mayoría, después de la intervención.

Los ámbitos donde se observaron mejoras más trascendentales fueron en la comunicación e interacción social, las habilidades cognitivas y motoras, en la

imitación, percepción y lenguaje y en la reducción de estereotipias, rigidez conductual y sensibilidad sensorial.

En conclusión, podemos decir que la metodología TEACCH es eficaz para mejorar el desarrollo de los niños con autismo, dado que cumple con los objetivos fundamentales del método.

3.2. Relación del Trabajo Fin de Grado con las competencias del título.

El presente Trabajo Fin de Grado guarda una estrecha relación con numerosas competencias del título de Maestro/a en Educación Primaria, ya que se orienta a diseñar y fundamentar una propuesta inclusiva de intervención dirigida a alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), integrando metodologías como el método TEACCH, el método global y los Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación (SAACs). Esta propuesta se articula en torno a la organización del aula por rincones, lo que permite adaptar el entorno a las necesidades individuales del alumnado y favorecer su desarrollo integral.

Este planteamiento responde a varias de las competencias específicas del título. En primer lugar, se relaciona con la capacidad del futuro docente para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados, tanto a nivel individual como grupal, lo cual se refleja en la secuenciación de actividades en cada rincón, ajustadas al perfil del alumnado. Además, el trabajo pone en práctica la competencia de adaptar estos procesos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, proponiendo materiales accesibles, apoyos visuales, y un entorno predecible y estructurado.

Asimismo, el diseño de un aula organizada por rincones responde a la competencia de crear espacios de aprendizaje inclusivos que atiendan a la diversidad, promoviendo la equidad y la participación activa de todos los estudiantes. La propuesta favorece además la convivencia y la gestión emocional, mediante la creación de un rincón de la calma y otro de habilidades sociales, lo cual está directamente vinculado a la competencia de fomentar un clima positivo en el aula y prevenir conflictos a través de estrategias educativas adecuadas.

En cuanto a las competencias generales, el trabajo demuestra el dominio práctico de los contenidos curriculares y de las estrategias metodológicas adaptadas a situaciones reales del aula, así como a la capacidad de reflexionar sobre la práctica y tomar decisiones pedagógicas fundamentales. También se potencia el aprendizaje autónomo, la innovación educativa y el uso de la observación y el análisis como base para la intervención. Todo ello refleja el compromiso profesional del docente en formación con la mejora de la calidad educativa y con la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

Por tanto, este Trabajo Fin de Grado no solo pone en práctica de manera directa las competencias profesionales establecidas en plan de estudios del Grado de Educación Primaria, sino que también contribuye al desarrollo de una mirada pedagógica sensible, crítica y propositiva ante las necesidades de los alumnos con TEA, en línea con los principios de equidad, accesibilidad y justicia educativa.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Eugene Bleuler, en 1911, fue la primera persona en acuñar el término de autismo, dicho término aludía a la pérdida de contacto con la realidad que sufrían los pacientes con esquizofrenia en la edad adulta o adolescente. Bleuler empleaba un término de origen griego, *autos*, que significaba en sí mismo (Aguila, 2021). De esta manera, la sintomatología autista se caracterizaba por la desconexión de la realidad, la inmersión en un mundo imaginario propio y la dificultad para comunicarse con los demás.

Unos años más tarde, Carl Jung introdujo los términos de introvertido y extrovertido para describir la forma de ser de las personas. Define a las personas introvertidas como aquellas que ponen el foco en su mundo interior y que se mantienen contemplativas con respecto al mundo que les rodea. En el grado más grave, la introversión, se considera la definición perfecta del autismo y era característico de un porcentaje de los pacientes con esquizofrenia (Artigas-Pallares, 2012).

Eugène Minkowski, psiquiatra que colaboró con Bleuler, señala que las conductas de los pacientes con autismo son disruptivas (Garrañé de Lara, 2012).

Leo Kanner, en 1943, realiza un estudio con 11 niños y niñas, los cuales se supone que presentaban conductas inusuales. Las características más repetidas de estos niños eran: falta de habilidad para establecer relaciones sociales, desfase y trastorno del lenguaje y una perseverancia constante a mantener el entorno sin alteraciones acompañada de la realización de ritos (Palacios et al., 2021).

Hans Asperger, en 1944 dio a conocer estudios muy parecidos a los desarrollados con Kanner. Publicó los resultados de cuatro pacientes a los cuales definía bajo el concepto de autista. Los señaló como personas con baja empatía, ingenuidad, problemas para las relaciones sociales, trastornos de la comunicación no verbal, motivación por temas en concreto. Cuando hablaban de estos temas lo hacían de forma tan minuciosa que Asperger los llamó *pequeños profesores* (Aguila, 2021).

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral. Las características generales del alumnado con autismo son dificultad para establecer relaciones sociales, dificultades para la comunicación y presentan muchas conductas repetitivas o

estereotipadas (Federación de Autismo, 2025). Aunque las características más comunes son las ya nombradas, cabe recalcar que los rasgos individuales pueden ser muy variados.

En el año 1980, es cuando podemos ver por primera vez que el autismo este contemplado en el DSM, en concreto en el DSM III, bajo el termino de autismo infantil. Mas adelante, cuando sale el DSM III-R se cambia por el concepto trastorno autista. El periodo comprendido entre los años 1994 y 2000, aparecieron los manuales DSM IV y DSM IV TR, los cuales determinan el autismo bajo tres características fundamentales: alteraciones en la interacción social, alteraciones en la comunicación, patrones de comportamiento, intereses, actividades restringidas y estereotipadas. En el DSM V se consolida la definición de autismo mediante la denominación: Trastorno del espectro autista. En este nuevo grupo se incluyen los siguientes trastornos: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Desvinculando el trastorno de Rett (American Psychological Association, [APA]1980).

Por otro lado, en 1974, la Organización Mundial de la Salud (OMS) incorporo en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), un capítulo concreto para los trastornos mentales. En el CIE 9 y CIE 10 se denominaba trastorno generalizado del desarrollo, hasta que finalmente en el CIE 11 ha pasado a denominarse trastorno del espectro autista.

El diagnóstico temprano es algo muy importante en los niños con autismo, dado que cuanto antes se diagnostique antes se puede conocer cuál será el pronóstico, como será su educación y antes pueden los padres conocer cómo puede llegar a ser la vida de su hijo.

Los criterios diagnósticos recogidos en el manual estadístico DSM V (APA, 2014) son:

- A. Diferencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por lo antecedentes.
 - 1. Las diferencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, des un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, dificultades para el juego imaginativo.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos, por ejemplo, estereotipias motoras simples, ecolalias, alineación de juguetes.
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal, por ejemplo, gran angustia frente a cambios pequeños, rituales de saludo.
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés, por ejemplo, fuerte apego o preocupación por objetos inusuales.
 4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o intereses inhabitual por aspectos sensoriales del entorno, por ejemplo, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos.
- C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del periodo de 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. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Según Tordera (2007), el concepto de competencia lingüística hace referencia a al conocimiento que tiene una persona hablante-oyente sobre su propia lengua. La competencia comunicativa se conoce como los conocimientos y habilidades socioculturales que permiten a un hablante-oyente satisfacer sus intenciones narrativas.

No todos los niños con trastorno del espectro autista muestran un comportamiento lingüístico similar. Se pueden diferenciar dos grupos, por un lado, niños autistas que no adquieren el lenguaje y, por otro lado, los niños que adquieren los aspectos fonológicos y sintácticos, pero no el componente pragmático (Artigas, 1999).

En todo momento hay que tener en cuenta el desarrollo cognitivo del niño. Hay que diferenciar a aquellos niños en los cuales el trastorno del espectro autista tiene comorbilidad con otros trastornos, frente aquellos que no lo tienen. Aquellos niños que tengan asociado alguna otra discapacidad, como la discapacidad intelectual, tendrán más dificultades a la hora de adquirir el lenguaje (Kaplan, 1992).

Otra de las características más significativas de los niños con autismo es la prosodia, que es la parte de la gramática que se encarga de transmitir cual es la acentuación y la pronunciación de cada palabra (Martos et al, 2002).

La última característica en el lenguaje de los niños con autismo es la ecolalia, que consiste en la repetición de la última frase o palabra de la frase que ha escuchado anteriormente (Belinchón et al., 1992).

4.2. EL MÉTODO TEACCH.

El método TEACCH, (Treatment and Education of Autistic relate Communication Handicapped Children), es un programa creado en el estado de Carolina del Norte para las personas con TEA y sus familias. En aquellos tiempos se creía que la causa principal de que las personas tuvieran autismo era responsabilidad de los padres, el desapego y el rechazo, causaba dicho trastorno, por lo que en 1966 el gobierno federal fundó este programa (Cuadrado, 2013).

El primer director y cofundador de la división TEACCH, Eric Schopler, fue el precursor en definir el autismo como un trastorno de desarrollo y demostró que los padres no eran la causa, si no que sirven de ayuda para sus hijos (Sánchez, 2019).

A lo largo de los últimos años, el método TEACCH ha ayudado a reinterpretar la hipótesis sobre el autismo y he creado un enfoque muy valioso y considerablemente utilizado (Cervera et al., 2018). Las principales prioridades del programa incluyen:

- Facilitar que las personas con TEA puedan desarrollarse de manera más relevante, efectiva y autónoma dentro de sus comunidades;
- Proporcionar servicios de alta calidad a las personas con TEA, a sus familias, así como a quienes colaboran y brindan apoyo a estas personas.

El objetivo principal del TEACCH es evitar que las personas con TEA sean institucionalizadas sin necesidad, apoyándolas en su preparación para desenvolverse de manera más eficaz en el entorno familiar, escolar y comunitario. Se centra en los planes individualizados para contribuir de forma más afectiva a las personas con TEA y a sus familias (Tortosa et al., 2003).

Los objetivos de la intervención no vienen escritos de antemano, sino que dependen del alumnado, es decir, están individualizados. Surgen de la observación del alumno en distintos contextos (Álvarez, 2020). El proceso que se lleva a cabo para poder conocer cuáles son los objetivos que se quieren conseguir con el alumno consta de cuatro fases:

1. Evaluación de las habilidades.
2. Entrevista con los padres para que nos den su punto de vista sobre las habilidades de sus hijos y nos puedan decir cuáles son sus prioridades.
3. Establecer las prioridades y ponerlas en forma de objetivos escritos.
4. Una vez que tenemos los objetivos, diseñaremos el plan individualizado en base a sus habilidades.

El método TEACCH se basa en una serie de principios que guían su enfoque estructurado, individualizado y centrado en las fortalezas del alumnado con TEA. Los principios fundamentales son los siguientes (Sánchez, 2019):

El primer principio es el de la adaptación óptima, que se refiere a la necesidad de ajustar el entorno a las características individuales del alumnado, en lugar de esperar que sea el alumno el que se adapte al entorno. Lo que implica la enseñanza de nuevas habilidades y acomodar el entorno a las necesidades del alumno.

El segundo principio subraya la colaboración constante entre familias y profesionales como base para el éxito educativo. Esta colaboración tiene que darse a lo largo de toda la etapa educativa del alumno. En los primeros años de vida es muy importante realizar un proceso clínico adecuado, en la etapa escolar, los maestros llevan a cabo un proceso muy importante en la intervención diaria y en la edad adulta, es importante los programas de empleo con apoyo y la inclusión social.

El tercer principio destaca que la intervención más eficaz es aquella que se centra en reconocer el desarrollo de habilidades, teniendo en cuenta en todo momento los puntos fuertes del alumno. Pero sin dejar de lado el reconocimiento de las debilidades, las cuales no deben negarse, sino aceptarlas, para así poder fortalecerlas.

El cuarto principio se basa en una perspectiva cognitiva y conductual, orientando la intervención a través del conocimiento del perfil de aprendizaje de cada persona. El currículo se centra en el desarrollo de la comunicación funcional, utilizando metáforas como las del iceberg.

El quinto principio resalta la importancia del asesoramiento y diagnóstico temprano. Para ello se utilizan las siguientes escalas, Escala de Evaluación del Autismo Infantil (CARS), Perfil Psicoeducativo (PEP-3) y Perfil Psicoeducativo de Adolescentes y Adultos (AAPEP).

El sexto principio es uno de los más importantes y representativos del método TEACCH, la enseñanza estructurada mediante apoyos visuales. Este tipo de enseñanza implica la organización del espacio del aula, establecer horarios visuales para anticipar al alumno, crear sistemas de trabajo y la organización de tareas de manera predecible y comprensible.

Y, por último, el séptimo principio define un modelo de formación multidisciplinar y generalista, en la que el profesorado implicado reciba una formación sólida y transversal. Esta preparación incluye el conocimiento del autismo, el dominio de los diagnósticos y evaluaciones y la aplicación de la enseñanza estructurada.

La enseñanza estructurada (EE), es uno de los principios del método TEACCH, esta se realiza una vez que ya conocemos cuales son las necesidades que tiene el alumno, dado que se basa en todas estas demandas educativas para poder llevar a cabo la intervención.

Los componentes de la enseñanza estructurada son (Montalva et al., 2012):

- Estructura física del entorno: se busca como organizar el aula de la manera que resulte más sencilla al alumno. Lo más importante es establecer límites físicos y visuales y minimizar las distracciones.
- Agendas/Horarios individuales: el objetivo es que el alumnado sepa o pueda consultar que toca hacer en cada momento. Anticipar las actividades a este tipo de alumnado es fundamental para evitar frustraciones.
- Sistema de trabajo: buscar una forma sistemática y visual en la que se puede contestar a las siguientes preguntas ¿Qué hago?, ¿Cuánto lo hago?, ¿Cómo se cuándo he terminado? y ¿Qué hago cuando he terminado?
- Estructura e información visual: cada actividad de ser visualmente estructurada y organizada para reducir al mínimo la ansiedad del alumno. Todo tiene que ser claro, de interés y comprendido por el alumno.

La metodología por rincones se fundamenta en los principios de la pedagogía activa y constructivista, donde el alumnado se convierte en el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje. Esta forma de organización didáctica propone estructurar el aula en diferentes espacios delimitados, llamados *rincones*, en la que el alumnado puede desarrollar actividades diversas de manera autónoma o semidirigida (Alarcón, 2017).

Esta perspectiva educativa tiene sus raíces en las aportaciones de destacados pedagogos como Ovide Decroly, John Dewey, Maria Montessori o Célestin Freinet, quienes defendían un modelo de enseñanza centrado en el niño, sus intereses y su interacción con el entorno (Rodríguez, 2011).

El trabajo por rincones es una metodología activa y funcional, más comúnmente en la etapa de Educación Infantil, cuyo principal objetivo es responder a los distintos ritmos, intereses y necesidades del alumnado, fomentando una enseñanza personalizada, lúdica y motivadora (Fernández, 2009).

A través de la organización del aula en espacios diferenciados y estructurados, se busca favorecer el desarrollo de la autonomía y la autorregulación emocional, permitiendo que el alumnado puede tomar decisiones, gestionar su tiempo y asumir responsabilidades de manera progresiva. Esta propuesta metodológica ofrece actividades variadas y personalizadas para adaptarse a las capacidades de cada

alumno, favoreciendo así una atención más personalizada e inclusiva. A nivel social, promueve la cooperación, el respeto y la interacción entre iguales, lo que contribuye al desarrollo de las habilidades sociales. Del mismo modo se fomenta la creatividad, la expresión libre y la imaginación, a través de rincones como el del juego simbólico. Por otro lado, esta metodología permite una integración globalizada de los contenidos curriculares, vinculando los rincones con experiencias de aprendizaje reales, prácticas y contextualizadas (Ganaza, 2001).

El papel del docente adquiere un enfoque activo, flexible y mediador, alejado del modelo tradicional de transmisión directa de los conocimientos. El profesorado se convierte en un guía y facilitador del aprendizaje, acompañando al alumnado en todo momento. Sus funciones principales es la planificación cuidadosa del ambiente y de las actividades. Durante el desarrollo de las actividades, el docente adopta un rol de observador activo, registrando todo lo que suceda en el aula. Esta observación es clave para identificar cuáles son las necesidades individuales y detectar las dificultades o avances. Así, la evaluación formativa y cualitativa se convierte en una herramienta fundamental de mejora (Sánchez et al., 2018).

En definitiva, el trabajo por rincones no solo mejora la calidad educativa, sino que también contribuye a la construcción de un aula más humana, respetuosa y participativa, en la que todos los alumnos tienen un espacio en el que expresarse, aprender y crecer. Por todo ello, se presenta como una herramienta pedagógica altamente recomendable en contextos educativos que apuestan por la inclusión, la innovación y la atención plena al desarrollo integral del alumnado (Martínez et al., 2017).

4.3. SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN EN PERSONAS TEA.

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, en adelante SAAC, son formas de exposición del lenguaje hablado que tiene como propósito aumentar el nivel de expresión y/o compensar las dificultades de expresión que presentan las personas (Basil, 2007).

Los SAAC son herramientas y recursos diseñados para apoyar a las personas que tienen dificultades para comunicarse. Su propósito es facilitar expresar lo que quieren, compartir ideas, dar su opinión e incluso mostrar su personalidad de una manera más clara y comprensible para los demás, ampliando así sus posibilidades de interacción y vivencias (Jambat, 2014).

El objetivo principal es establecer y aumentar los medios de comunicación de las personas con alteración o incapacidad del habla, apoyando así una mejora en la calidad de vida de las personas (Montero, 2003).

Se pueden clasificar en dos grupos; con ayuda, que son en los que se requiere de elementos externos, como puede ser un comunicador; y los sin ayuda, que son los que no requiere de ningún elemento para su realización.

En los de con ayuda, nos vamos a centrar principalmente en los PECS y SPC. Y en los sin ayuda son vamos a quedar con el sistema bimodal.

Cabe recalcar que existan muchos más tipos de SAAC, pero nos centraremos en los ya nombrados, dado que tiene más relación con el modelo de trabajo que vamos a realizar.

4.3.1. PECS (Picture Exchange Communication System).

El Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes, en adelante PECS, es un sistema de comunicación alternativo y que fue retratado por Frost y Bondy (1996), como un material de enseñanza para fomentar, paso a paso, las capacidades de interacción verbal y no verbal mediante estrategias alternativas de comunicación (Carvajal y Triviño, 2021).

El método PECS se divide en seis fases (Bondy, 2021):

- Fase I: Como comunicarse, los niños aprenden a intercambiar imágenes por cosas o actividades que les interese.
- Fase II: Distancia y persistencia, aprenden a utilizar las imágenes en diferentes lugares y con diferentes personas, a través de distancias.
- Fase III: Discriminación de imágenes, los niños aprender a elegir entre varias opciones de imágenes para conseguir lo que quieren. Se suelen colocar en un cuaderno de comunicación.
- Fase IV: Atributos y vocabulario adicional, los niños añaden a sus frases adjetivos, verbos y preposiciones.
- Fase V: Peticiones en respuesta, los niños aprenden a usar PECS para responder a preguntas.
- Fase VI: Comentario, los niños aprenden a componer oraciones.

4.3.2. SPC (Símbolos Pictográficos para la Comunicación).

Los Símbolos Pictográficos para la Comunicación, en adelante SPC, se componen principalmente de dibujos simples. Se pone el símbolo y debajo la palabra que designa dicho dibujo. Algunas palabras no pueden ser dibujadas, al ser abstractas, con lo que simplemente se pone tal cual (Johnson, 1985). Es un sistema de comunicación más detallado que el sistema de pictogramas, contienen más de 1600 símbolos y posibilita la elaboración de frases.

Las características principales son que crea símbolos de uso cotidiano, es sencillo y universal, aunque puede contener alguna variación cultural. Son fáciles de diferenciar entre sí y fáciles de reproducir (Sierra, 2011).

4.3.3. Comunicación bimodal.

Uno de los sistemas alternativos de comunicación más utilizado en educación es la comunicación bimodal. Se basa en la utilización de forma simultánea el habla y unos signos manuales cada vez que se dice una palabra o solo en las importantes. Estos signos se suelen extraer de la Lengua de Signos. Aunque los signos no tienen por qué ser usados exactamente como la lengua de signos, sino que pueden sufrir las alteraciones necesarias que faciliten la mejor representación por parte del niño (Monfort, 2006).

La comunicación bimodal es, por tanto, una categoría genérica que incluye a cualquier estrategia que utilice el uso compartido de los signos y la lengua oral, con el fin de mejorar la comunicación y potenciar la adquisición del habla.

El objetivo principal es prevenir un desfase entre la edad del alumnado y sus competencias a la hora de adquirir el lenguaje oral que perjudique a su desarrollo (Homer y Budd, 1985).

4.4. EL MÉTODO GLOBAL.

4.4.1. ¿Qué es el método global?

El método global fue aplicado por primera vez en Bélgica, en el año 1904, en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas, el cual fue dirigido por Dr. Decroly, este método es conocido también como el método de las oraciones completas o el Método Decroly.

Según la Revista UNIR (2025), este método solo se puede aplicar a la lecto-escritura. El método global no provoca que el niño se agote con ejercicios de análisis mecánicos, los cuales son asociaciones artificiales y que carecen de efectividad y dinamismo, sino que tiene en cuenta el pensamiento del alumnado ofreciendo un proceso de aprendizaje que va de desde el conjunto (palabras) a lo concreto (silabas y letras).

El enfoque de lectura global se basa en aprovechar la memoria visual para trabajar con las palabras y establecer una conexión que permita al estudiante identificar lo que está escrito. Esto se logra mediante la ilustración o la ubicación de la palabra en un lugar específico, lo que facilita la comprensión de su significado. Este método está relacionado con la manera en que los niños desarrollan el lenguaje hablado.

El método global solo se puede aplicar a la lecto-escritura, siempre y cuando la enseñanza se base teniendo en cuenta cuales son los intereses y necesidades del alumnado cuando se realizan los juegos en los cuales se va a introducir dicho método (Rosano, 2011a).

4.4.2. Fases del método global.

Este método está basado en cuatro fases que facilitan el aprendizaje de la lectura (Rosano, 2011b):

- Fase 1: Comprensión.

Esta primera etapa es fundamental para que el alumno tenga un primer contacto con el lenguaje escrito y así conocer el significado de las palabras. Para ello, debemos de conocer cuáles son su interés y los elementos que les rodean y a partir de esas motivaciones, se le presenta al alumno las palabras que se van a trabajar. Hay que

intentar dentro de lo posible presentar esas palabras en forma de juegos, para que sea más atrayente.

- Fase 2: Imitación:

En esta segunda etapa las dinámicas se van a centrar en la motricidad fina. Para ello, las actividades que se van a realizar irán enfocadas a la copia de las palabras que se les presento en la fase anterior. De esta manera ya no solo serán capaces de reconocer la palabra, sino también de escribirla.

Lo más posible es que un primer momento no consigamos un trazo uniforme o una buena caligrafía por parte del alumno, dado que se requiere de una buena motricidad fina, pero todo tiene un progreso y con una buena base y practica podremos llegar a conseguir que el alumnado logre realizar de forma autónoma y sin dificultad la realización de las actividades.

- Fase 3: Elaboración:

Esta tercera etapa sirve de refuerzo de las competencias logradas en las dos etapas anteriores, poniendo más atención en el reconocimiento y la identificación tanto de palabras como de oraciones escritas por los propios alumnos.

El docente debe centrarse en que los alumnos trabajen tanto con los fonemas como con las sílabas de las palabras, para que así gradualmente logren formar todo tipo de palabras sin la necesidad de haberlas visto previamente.

- Fase 4: Producción:

Esta es la última etapa, en la cual los alumnos ya deberían de haber adquirido todas las etapas anteriores, que sirve como un refuerzo de los conocimientos previos, los cuales llevarán a la práctica.

Además de ya tener un dominio mecánico de la lectura y escritura, en esta etapa se aborda la comprensión de las palabras y las oraciones, de forma que ya son capaces de entender y comprender lo que es leído por ellos.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

5.1. Introducción.

La intervención que se llevara a cabo está dirigido al alumnado del primer ciclo de educación primaria con Trastorno del Espectro Autista, escolarizado en un centro de educación ordinario no específico. La metodología utilizada va a estar basada en el método TEACCH, el método global y los SAACs.

Debido a que la intervención se va a llevar a cabo dentro del aula ordinaria, esta se organizara a través de un espacio de trabajo estructurado y la distribución de los rincones. La distribución del aula se encuentra en el Anexo 16.

También se elaborará una agenda de trabajo en la cual el alumno en el comienzo del día deberá de completar. En el anexo 15 podemos encontrar un modelo de agenda. En ella, también le anticiparemos las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del día.

Cada uno de los rincones y actividades está enfocado a un contenido diferente que el alumno debe de mejorar. El grado de dificultad se adapta al nivel de comprensión del alumno.

5.2. Objetivos de la intervención.

Siguiendo el objetivo del trabajo de fin de grado: Estrategias de aprendizaje y comunicación para la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: propuesta educativa para la aplicación basada en el método TEACCH. Los objetivos específicos de la intervención que se va a llevar a cabo son:

- Facilitar la integración en el entorno escolar a través de la inclusión.
- Fomentar la independencia y autonomía del alumnado TEA.
- Reducir la ansiedad y el estrés empleando estructuras y espacios que facilitan la concertación y el aprendizaje.
- Mejorar la comunicación y las habilidades sociales del alumnado TEA y la interacción con los compañeros y agentes educativos.

5.3. Metodología.

En esta propuesta de intervención está diseñada para llevarse a cabo en población de alumno con Trastorno del Espectro Autista que este cursando el primer ciclo de educación primaria, basada en el método TEACCH, utilizando también el método global de lecto-escritura, y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

Para poder planificar y desarrollar la propuesta de intervención hay que llevar a cabo las siguientes técnicas de recogida de información:

- Conocimiento del historial académico y clínico: el primer paso que debemos de dar es conocer cuál es el expediente académico que tiene el alumno. Cuál es su diagnóstico y si tiene alguna comorbilidad. Los informes que hayan de otros años nos pueden ayudar a conocer un poco al alumno y partir de una base para comenzar con la intervención.
- Observación directa: es uno de los métodos más utilizados en la recogida de información. A través de la observación directa, se analizará la actuación, comportamiento, formas de trabajo, inquietudes, etc. del alumnado. Todo ello será registrado en un diario de seguimiento. Con toda la información recogida se podrá realizar la intervención de manera adecuada.
- Entrevistas: después de la observación directa del alumno y realizar un análisis de esta, se llevará a cabo una entrevista, tanto con la tutora del alumno como con la familia. Es fundamental estar en contacto con la familia en todo momento, dado que la planificación debe de estar adecuada al ambiente que hay en el hogar y a los deseos de esta. En el Anexo 15 podemos encontrar una propuesta de entrevista ad hoc.

Una vez que ya se tiene suficiente información, pasaremos a reconocer cuales son las necesidades individuales previas a la intervención y realizaremos y planificaremos la propuesta. Para ello nos fijaremos cuales son los objetivos que queremos lograr con la intervención, los cuales ya los hemos nombrado anteriormente. A continuación, pasaremos a planificar como queremos organizar nuestra propuesta de intervención, sabiendo que está basada en el método TEACCH.

5.4. Metodología práctica.

La propuesta de intervención está diseñada para llevarse a cabo dentro de un aula ordinaria, siguiendo un enfoque organizado e integrador, centrado en las necesidades del alumno. La metodología se basa en el método TEACCH, el método global y el uso de SAACs.

En este TFG, nos vamos a centrar principalmente en los pictogramas de ARASAAC. Dichos pictogramas están basados en el SPC, dado que comparten algunas características.

El código de color asociado al tipo de palabra es una de las características que tienen en común. Según el color encontramos las siguientes categorías (ARASAAC, 2021):

- Color amarillo: para los nombres personales y propios.
- Color naranja: para los sustantivos
- Color verde: para los verbos.
- Color azul: para las cualidades
- Color rosa: para las relaciones sociales y expresiones.

El resto de las palabras, son las consideradas miscelánea (artículos, preposiciones, números, etc.), no tiene asociado ningún color.

El espacio tiene que organizarse en diferentes rincones o zonas de trabajo, cada una con un objetivo en concreto, adaptado a los intereses y necesidades del alumno para favorecer el aprendizaje práctico, la autonomía, la comunicación y la gestión emocional.

5.5. Organización de los rincones.

- Zona de trabajo individual:

En un rincón de la clase se va a habilitar un espacio para el trabajo individual del alumnado. Va a estar visualmente estructurado y libre de distracciones. Para ello, siguiendo el método TEACCH, se usará el sistema de estanterías. A la izquierda se colocarán las tareas por hacer, en el centro se dejará un espacio libre para el trabajo y a la derecha las tareas que ya estén hechas.

Así el alumno podrá trabajar de forma autónoma, utilizando apoyos visuales y secuencias claras. En el Anexo 16 se explica mejor el método y se adjunta una imagen.

- Zona de inclusión grupal:

El alumnado tendrá su propio sitio dentro de la organización general del aula, junto con el resto de sus compañeros. De esta forma podremos fomentar la pertenencia al grupo y facilitar la participación en actividades colectivas, promoviendo la inclusión.

- Rincón de habilidades sociales:

En este espacio lo que haremos será poner juegos o actividades que fomenten la interacción con los compañeros. Proponiendo actividades para el trabajo en equipo, la comprensión de normas sociales y el desarrollo de la empatía. Para ello utilizaremos cuentos sociales, juegos cooperativos, rutinas guiadas, etc.

- Rincón de la autonomía:

En este espacio habrá sobre todo materiales prácticos y manipulativos para desarrollar las habilidades básicas de la vida diaria. Algunas de las actividades serán, como abrochar los botones, subir las cremalleras, atarse los cordones, lavarse las manos, etc. Todas las actividades se plantean como juegos para aumentar la motivación y reforzar el aprendizaje.

- Rincón de los juegos:

En este espacio habrá juegos en función de los intereses del alumno, que permitan el aprendizaje a través del juego de simulación, la resolución de problemas y la creatividad. El juego podrá ser libre o dirigido, según el objetivo de cada sesión.

- Rincón de la calma:

En esta zona se llevará a cabo la gestión de las emociones, ya que es un tema que le cuesta mucho al alumnado con TEA, equipada con recursos visuales y elementos sensoriales. El objetivo de este rincón es que el alumno aprenda a

identificar cuáles son sus emociones y a través de estrategias, sepa cómo controlarlas.

5.6. Actividades.

Las actividades deberán de adecuarse a las necesidades, gustos, hobbies, etc. de cada alumnado, así mismo esta propuesta se encuentra dividida en doce actividades y a su vez estas se clasifican en función del rincón en el que nos encontremos. Por tanto, se destinarán dos actividades a cada espacio asignado

La propuesta de intervención girará en torno a los dibujos de animación de Bluey, ya que son un referente en esta etapa educativa.

La serie de Bluey constituye un recurso especialmente útil y motivador para trabajar con alumnado con TEA, debido a las características de su formato, sus contenidos y la forma en que presenta las relaciones sociales y emocionales. Se trata de una serie de animación breve y visualmente atractiva que narra situaciones cotidianas vividas por una familia de perros antropomorfos, lo que facilita la identificación del alumnado con los personajes y sus experiencias (Martínez Di Giovanni, 2024).

Una de las principales ventajas de Bluey es que sus episodios giran en torno a rutinas diarias y juegos familiares, aspectos que resultan predecibles y estructurados, algo especialmente beneficioso para los alumnos con TEA, que suelen desenvolverse mejor en contextos donde pueden anticipar lo que va a ocurrir. Además, los capítulos son breves, de unos siete minutos, lo que permite la atención del alumnado sin sobrecargo, favoreciendo así su concentración (Macías, 2024).

Otro aspecto destacable es la manera en que la serie representa las emociones y las habilidades sociales. Los personajes expresan sus sentimientos de forma clara y explícita, utilizando tanto lenguaje verbal como gestos y expresiones fáciles de interpretar. Esto hace que Bluey sea un recurso idóneo para trabajar el reconocimiento emocional, la empatía y la autorregulación (Ruiz Del Castillo, 2022).

Además, el lenguaje que se emplea en los diálogos es sencillo, natural y accesible, lo que contribuye a mejorar la comprensión verbal y puede servir de modelo para el desarrollo del lenguaje funcional. Por otro lado, la popularidad de la serie entre los niños en edad escolar genera un alto nivel de motivación e interés, lo que facilita la

implicación del alumnado en las actividades que giran en torno a estos personajes, promoviendo una participación activa y significativa (Martínez Di Giovanni, 2024).

Por todo ello, Bluey no solo constituye un material audiovisual atractivo, sino también un valioso recurso didáctico que puede utilizarse como apoyo en propuestas de intervención estructuradas, inclusivas y centradas en las necesidades del alumnado con TEA.

- Actividades espacio de trabajo individual:

- Actividad 1: ¿Quién soy? Lee y une con Bluey.

Esta actividad tiene como objetivo trabajar la comprensión lectora, la atención y la asociación de información escrita con imágenes, utilizando personajes de la serie de Bluey, altamente motivadores para alumnado TEA.

Se entregarán a los alumnos varias tarjetas. En unas aparecerán los nombres escritos y en mayúsculas de los personajes de la serie. En otras tarjetas, aparecerán los personajes ilustrados, Bluey, Bingo, Bandit, Chilli, entre otros.

El alumno deberá leer cada nombre, de forma autónoma o con ayuda del profesorado, y unirla con la imagen del personaje correspondiente. Para ello, podrán usar flechas, unir con una pinza o emparejar físicamente las tarjetas si se trabaja en formato manipulativo.

La actividad se puede adaptar para alumnos no lectores utilizando pictogramas, lectura compartida o incluso leyendo el nombre oralmente en lugar de escrito. Una vez finalizado el emparejamiento, se reforzará la comprensión comentando con el grupo las características de cada personaje, que le gusta, como se porta, como se siente, etc., aprovechando para trabajar también emociones y habilidades sociales.

Esta propuesta fomenta la comprensión de información, la atención al detalle y el reconocimiento de rasgos individuales en los demás, facilitando la empatía y la identificación de emociones, aspectos especialmente relevantes en alumnos con TEA. En el Anexo 1 se explica de forma más detallada la actividad.

- Actividad 2: Ordena la historia de Bluey:

En esta actividad, el alumno debe de ordenar una secuencia de imágenes que representan una historia sencilla protagonizada por Bluey y Bingo, unos personajes conocidos y motivadores para muchos alumnos con TEA. Las imágenes estarán desordenadas y representarán acciones cotidianas y comprensibles, como ir al parque, preparar la mochila, jugar con su hermana Bingo, o volver a casa.

El objetivo es que el alumno observe detenidamente las imágenes, identifique los elementos principales y relacione siguiendo un orden temporal y lógico. Una vez colocadas correctamente, el docente o el propio alumno podrá verbalizar la historia utilizando frases simples gestuales si es necesario.

Esta actividad favorece el desarrollo de la comprensión secuencial, la planificación, la atención y la expresión oral. También puede utilizarse como herramienta para trabajar rutinas diarias o identificar emociones, según el contenido de las imágenes seleccionadas.

Para garantizar la accesibilidad, las imágenes serán pictogramas y se presentarán con velcro o tarjetas manipulables, permitiendo una interacción más concreta y visual. En el Anexo 2 se explica de forma más detallada la actividad.

En el Anexo 17, se encuentra una imagen de cómo se puede organizar la zona de trabajo individual a través de la técnica de las estanterías.

- Actividades de la Zona de Inclusión Grupal:

- Actividad 1: Historias locas con imágenes:

En esta actividad, los alumnos trabajan en grupo para crear historias breves y divertidas a partir de imágenes desordenadas. Cada grupo recibirá una serie de tarjetas ilustradas que representan personajes, lugares, objetos y acciones. El objetivo es que los niños colaboren para ordenar las imágenes y construir entre todos una historia lógica, aunque divertida y absurda, utilizando su imaginación y respetando los turnos de palabra.

Durante la actividad, el docente guiara el proceso haciendo preguntas como ¿Quién aparece en esta imagen?, ¿Qué crees que está haciendo?, o ¿Qué paso después?, favoreciendo el desarrollo del lenguaje oral, la estructura narrativa y la interacción social.

Al final, cada grupo podrá contar su historia al resto de la clase, fomentando así la expresión oral, la creatividad y la escucha activa. Esta actividad permite adaptar el nivel de dificultad según las necesidades del grupo, utilizando más o menos imágenes, o dando frases de guía si es necesario. En el Anexo 3 se explica de forma más detallada la actividad.

- Actividad 2: Adivina que hay en tu tablero.

Esta actividad consiste en un juego de lotería adaptado con imágenes conocidas por el alumnado para fomentar el reconocimiento visual, la atención conjunta y la participación en grupo. Cada alumno dispondrá de un cartón con varios personajes ilustrados, mientras que las imágenes correspondientes estarán en un mazo o bolsa. El profesor ira sacando una imagen al azar y la mostrara en voz alta. El alumnado deberá de identificar si tienen esa imagen en su cartón y colocar una ficha encima si es así. El primero en completar su cartón deberá de decir *¡Bingo!* para ganar la partida. La actividad se puede repetir intercambiando los cartones para mantener la motivación.

Se fomentará el uso de turnos, la escucha activa, la tolerancia a la frustración y el respeto por las normas del juego, todo en un ambiente lúdico e inclusivo. En el Anexo 4 se explica de forma más detallada la actividad.

- Rincón de habilidades sociales:

- Actividad 1: El Espejo.

Esta actividad se lleva a cabo en el rincón de habilidades sociales y tiene como objetivo principal trabajar la imitación, el reconocimiento emocional y la atención conjunta.

La propuesta consiste en jugar por parejas, alumno-profesor o alumno-alumno, situándose uno frente al otro. Uno de ellos adoptará el rol de modelo y el otro el de espejo. La consigna del juego es que el espejo debe imitar todos los movimientos, gestos o expresiones del modelo, como si estuviera reflejando exactamente lo que ve.

Antes de comenzar, el adulto presenta el juego mediante una breve explicación visual y sencilla, apoyada por tarjetas con dibujos o pictogramas que representen distintas acciones o emociones. Estas tarjetas pueden mostrar gestos como aplaudir, levantar los brazos, sonreír, etc. En esta fase es fundamental que el adulto refuerce verbal y visualmente la idea de que *ahora tú mandas* para fomentar la autonomía y liderazgo en la interacción.

La actividad se adapta al ritmo de cada alumno, permitiendo simplificar los gestos o usar objetos que ayuden a estructurar la acción. También se puede realizar frente a un espejo real, para reforzar la autoobservación y el reconocimiento del propio cuerpo y las emociones.

El juego del espejo favorece no solo la imitación y la atención compartida, sino también el contacto visual, el reconocimiento de emociones básicas y la capacidad de interactuar desde el juego, en un contexto seguro, divertido y predecible. Además, permite introducir habilidades sociales más complejas en fases posteriores, como el turno de palabra o el respeto a la iniciativa del otro. En el Anexo 5 se explica de forma más detallada la actividad.

- Actividad 2: Saludo y despedida

Esta actividad se lleva a cabo dentro del rincón de habilidades sociales y está orientada a trabajar las fórmulas básicas de cortesía como son el saludo y la despedida, que forman parte fundamental de la interacción social cotidiana.

En primer lugar, se realizará una breve introducción a la actividad mediante un modelado por parte del adulto. Para ello, se utilizan marionetas o muñecos que simulan entrar al aula o acercarse a un grupo de juego. El adulto, utilizando un tono cercano y afectivo, saluda al muñeco con expresiones como ¡Hola! o ¡Buenos días!, acompañando la verbalización con un gesto físico

(saludo con la mano, chocar los cinco, dar la mano) y apoyos visuales con los pictogramas.

A continuación, el muñeco simula despedirse del grupo, y el adulto lo acompaña con expresiones como ¡Adiós! o ¡Hasta mañana! De nuevo, se apoya en el gesto como en los pictogramas para reforzar el significado. Esta fase sirve como ejemplo claro para que el alumnado entienda la dinámica del juego y se siente seguro para participar.

Una vez observado el modelado, los niños comienzan a realizar la actividad. Para ello se crea un espacio delimitado que simula una puerta de entrada o salida, se puede hacer con una cinta en el suelo, un marco de cartón o una alfombra. Uno por uno los niños cruzan esa *puerta* mientras el adulto o un compañero los saluda. Luego, se intercambian los roles, el alumno se queda en el aula y saluda a quien entra. Se refuerzan tanto el gesto como la verbalización con los pictogramas. Al finalizar la interacción, se despiden utilizando las fórmulas trabajadas.

La actividad se puede repetir varias veces para afianzar el aprendizaje. En fases más avanzadas o si el alumnado ha adquirido ya los conocimientos, se pueden incorporar diferentes saludos según el momento del día, o incluso adaptarlos a distintas emociones, representando por ejemplo como saludar cuando una está contento o triste.

Durante toda la actividad, al adulto proporciona un refuerzo positivo inmediato, ya sea verbal o visual, fomentando la motivación y la repetición espontánea. Además, se respetan los turnos y se adapta el ritmo según las necesidades de cada alumno, ofreciendo siempre un entorno estructurado, predecible y visualmente accesible.

Esta actividad, aunque es sencilla, es fundamental para iniciar la comprensión de los códigos sociales y favorecer la autonomía comunicativa en contextos cotidianos y escolares. En el Anexo 6 se explica de forma más detallada la actividad.

- Rincón de la autonomía:
 - Actividad 1: Abrocha y desabrocha:

Esta actividad se plantea dentro del rincón de autonomía, con el objetivo de fomentar el desarrollo de la motricidad fina y adquisición de habilidades básicas relacionadas con el vestido. Está pensada para favorecer la autonomía personal del alumnado en tareas cotidianas, trabajando también la atención, la coordinación y la perseverancia ante pequeños retos funcionales.

Durante la sesión, se lo ofrece al alumno una tabla sensorial o prendas adaptadas con distintos tipos de cierres, como pueden ser botones, cremalleras, velcro, corchetes, etc. El profesor modela la acción al inicio, explicando el paso a paso con apoyo visual y posteriormente invita al alumno realizarlo por sí mismo. La actividad puede realizarse de forma guiada o libre, en función del nivel de autonomía del alumno, respetando sus tiempos y reforzando cada logro con el apoyo verbal positivo y el refuerzo visual.

También se puede introducir la práctica con ropa de muñecos o disfraces sencillos para convertir la actividad en un juego simbólico funcional. En niveles más avanzados, se propone que el niño que practique con prendas reales, lo que facilita la generalización a contextos reales del día a día.

Esta actividad contribuye directamente al desarrollo de la independencia personal, elemento clave en el trabajo con alumnado con TEA. En el Anexo 7 se explica de forma más detallada la actividad.

- Actividad 2: Pictosecuencia: Me lavo las manos.

Esta actividad está enmarcada dentro del rincón de autonomía y tiene como finalidad enseñar e interiorizar una rutina básica de higiene personal a través del uso de apoyos visuales. Se centra en el aprendizaje secuencial de la acción de lavarse las manos, fomentando tanto la comprensión como la ejecución autónoma del proceso.

Se utiliza una Pictosecuencia compuesta por imágenes claras y sencillas que representan cada uno de los pasos del lavado de manos: abrir el grifo, mojarse las manos, aplicar jabón, enjuagar, cerrar el grifo y secarse. Estas imágenes se colocan en orden sobre una tabla. También se pueden presentar en formato individual para que el niño las ordene antes o después de realizar la acción.

El profesor introduce la actividad explicando brevemente los pasos a seguir y muestra la secuencia visual. A continuación, invita al alumno a realizar la rutina real siguiendo los pictogramas como guía. Según el nivel de desarrollo del alumnado, la participación puede ser desde la imitación guiada hasta la ejecución completamente autónoma. Durante el proceso, se emplea el refuerzo positivo o con señales visuales que validen correctamente cada paso.

Además de trabajar la autonomía personal, esta actividad estimula habilidades cognitivas como la comprensión de secuencias, la memoria visual y la planificación. Se promueve también la generalización del aprendizaje a otros contextos, como el hogar, reforzando su funcionalidad. En el Anexo 8 se explica de forma más detallada la actividad.

- Rincón de los juegos:

- Actividad 1: Juego de construcción libre.

Esta actividad tiene como objetivo principal fomentar la creatividad, la coordinación motriz y las habilidades cognitivas a través del uso de materiales manipulativos como bloques de construcción, piezas encajables o LEGO. También permite trabajar la atención sostenida, la planificación y si, se realiza en pequeños grupos, las habilidades sociales básicas como compartir.

El alumno accede al rincón y puede escoger libremente entre distintos tipos de piezas de construcción, dispuestas en bandejas o cajones etiquetados con pictogramas. Se le anima a construir una figura libremente o, si necesita más estructura, a replicar un modelo visual presentado en una tarjeta.

Se recomienda iniciar con estructuras simples y modelos paso a paso. Pueden incluir desde torres por colores, casas o animales básicos. También puede incorporarse una historia breve para darle sentido simbólico a la construcción.

Durante la actividad el profesor puede acompañar verbalmente con descripciones, como ¡Esa torre es muy alta! o ¡Has usado tres bloques rojos!, reforzando el lenguaje expresivo y receptivo. Además, se fomenta el juego compartido si se realiza con un compañero, promoviendo los turnos y la toma de decisiones conjunta.

La flexibilidad de la actividad permite adaptarla a distintos niveles de desarrollo, intereses y necesidades individuales del alumno. En el Anexo 9 se explica de forma más detallada la actividad.

- Actividad 2: Juego simbólico guiado.

El juego simbólico guiado consiste en proponer situaciones imaginarias estructuradas donde el niño puede representar roles sociales cotidianos, por ejemplo, médico, cocinero, maestro, tienda, peluquería, etc. A través de la imitación, la dramatización y el uso de los objetos reales o simbólicos, el niño desarrolla habilidades comunicativas, emocionales y sociales esenciales, al tiempo que aprende rutinas del entorno.

En esta propuesta, el profesor inicia una pequeña historia o contexto de juego, por ejemplo, vamos a jugar que estamos en el supermercado y que vamos a hacer la compra. Se presentan los materiales de manera visual y se modela la conducta esperada con lenguaje claro, gestos y turnos definidos.

El niño participa activamente, imitando acciones, utilizando objetos de forma funcional y puede progresivamente asumir diferentes roles según su nivel. Si es posible, se promueve el juego en parejas o pequeño grupo con otros niños, siempre con supervisión y apoyo visual. En el Anexo 10 se explica de forma más detallada la actividad.

- Rincón de la calma:

- Actividad 1: Botellas sensoriales.

Las botellas sensoriales son recipientes transparente llenos de materiales visualmente atractivos, como agua, purpurina, bolitas de gel o lentejas, que ofrecen una estimulación visual suave y predecible. Esta actividad permite al niño centrarse en observar el movimiento de los elementos dentro de la botella como una forma de reducir estrés, la sobreestimulación o la frustración.

El alumno puede elegir la botella que desee, agitarla y observar cómo los elementos flotan y se van asentando lentamente. Esta observación promueve

la concentración, la respiración lenta y profunda, y facilita el retorno a un estado de calma. El profesor puede acompañar la actividad con una breve guía verbal.

Esta propuesta favorece la autorregulación emocional, una de las áreas clave en el desarrollo del alumnado con TEA. En el Anexo 11 se explica de forma más detallada la actividad.

- Actividad 2: ¿Qué puedo hacer para calmarme?

Esta actividad consiste en ofrecer al alumno un panel visual con diferentes estrategias o acciones que puede llevar a cabo cuando se sienta alterado, fustado o ansioso. El objetivo es fomentar la autorregulación emocional mediante elecciones visuales y comprensibles, especialmente adaptadas a niños con TEA, que pueden tener dificultades para identificar como se sienten y qué hacer ante esas emociones.

El panel incluirá pictogramas o imágenes reales que representen opciones simples como respirar profundo, contar hasta 10, usar una botella sensorial, abrazar un peluche, escuchar música, pedir ayuda a un adulto, beber agua y estar solo un momento.

El alumno podrá señalar o elegir la acción que desea realizar en función de cómo se sienta. Se puede complementar con un cartel adicional tipo semáforo emocional o con una rueda de las emociones para que el niño primero exprese como se siente y luego elija una solución.

Esta estrategia fortalece su autonomía y crea una rutina visual para gestionar sus emociones de forma positiva. En el Anexo 12 se explica de forma más detallada la actividad.

5.7. Evaluación.

La evaluación constituye una parte fundamental en cualquier intervención, ya que permite no solo valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, sino también comprender el proceso vivido por el alumno y tomar decisiones ajustadas a sus necesidades. Esta propuesta, dirigida al alumnado con TEA y basada en el método TEACCH, el método global y el uso de SAACs, la evaluación se plantea como un proceso continuo, flexible y contextualizado.

Concretamente, se plantean tres momentos clave de evaluación: inicial, formativa y final.

La evaluación inicial se realizará antes de comenzar la intervención, con el fin de recoger información detallada sobre el alumnado. Esta información se recogerá a través de entrevistas a la familia y al profesorado, así como mediante la observación directa en el contexto escolar.

La evaluación formativa tendrá lugar a lo largo de toda la intervención. Permitirá registrar de forma sistemática los avances, las dificultades y la respuesta del alumnado ante las actividades propuestas en cada rincón. Esta evaluación será clave para introducir ajustes, reforzar lo que funciona y replantear lo que no resulta eficaz.

Finalmente, la evaluación final tendrá como objetivo comparar los progresos realizados por el alumno en relación con el punto de partida identificado al inicio de la intervención. También se llevará a cabo a través de la entrevista con la familia y el profesorado.

Para llevar a cabo esta evaluación se utilizan diversos instrumentos adaptados al alumnado y a los objetivos planteados:

- Una rúbrica de evaluación general que servirá para valorar aspectos como la participación activa del alumnado, la comprensión de instrucciones, el uso de apoyos visuales y SAACs, la interacción con los iguales, la autonomía en las tareas y la autorregulación emocional. Esta rúbrica se aplicará en todos los rincones del aula, permitiendo una valoración coherente y transversal. La rúbrica la podemos encontrar en el Anexo 13.
- Dos entrevistas semiestructuradas, una dirigida a las familias y otra al profesorado, que se aplicaran al inicio y al final de la intervención. Estas

entrevistas recogerán información cualitativa sobre el desarrollo del alumnado desde el punto de vista del entorno familiar y del contexto educativo, aportando una visión más global de la intervención. Las entrevistas se encuentran en el Anexo 15.

- Un registro anecdótico o diario de observación, en el que se anotarán conductas relevantes, avances inesperados o dificultades observadas durante la realización de las actividades. Este registro será un apoyo clave para la toma de decisiones durante la fase de intervención.

Los criterios de evaluación se han definido en base a los objetivos específicos de la propuesta de intervención.

Esta evaluación integral y continua permitirá valorar no solo si se han alcanzado los objetivos propuestos, sino también si las estrategias metodológicas utilizadas han resultado eficaces y adecuadas para el perfil del alumnado.

6. CONCLUSIÓN.

A lo largo de este Trabajo Fin de Grado se he podido profundizar en el análisis y la propuesta de aplicación de estrategias educativas eficaces para la atención del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro de un aula ordinaria. Este proceso ha permitido adquirir los conocimientos suficientes sobre el método TEACCH, el método global y los SAACs y también, desarrollar una propuesta de intervención estructurada y centrada en las necesidades generales del alumnado con TEA, a través de la organización del aula por rincones.

Una de las conclusiones a destacar de este trabajo es la importancia de ofrecer una respuesta educativa que se base en la estructuración del espacio, el uso de apoyos visuales y la anticipación de las tareas, como plantea el método TEACCH, ya que proporcionan seguridad, comprensión del entorno y autonomía al alumnado con TEA (Álvarez, 2020). Por otro lado, el uso de los pictogramas es una herramienta imprescindible a la hora de facilitar la comunicación, la comprensión de instrucciones y para expresar las emociones, sobre todo para aquel alumnado que carece de lenguaje oral o lo tienen limitado (Monfort, 2013).

En cuanto a la propuesta de intervención, el dividir el aula en rincones favorece la organización y permite adaptar los espacios a las distintas necesidades que tenga el alumnado, en este caso me he centrado en las que creo que son más importantes como son el trabajo individual, el juego simbólico, la socialización, la regulación emocional y la autonomía. Esta forma de estructurar la clase, a parte de ser compatible con el método TEACCH, también permite abordar los contenidos desde un modelo globalizador y significativo, lo cual está estrechamente relacionado con el método global, lo que es muy útil para los alumnos con necesidades educativas especiales (Rosano, 2022).

Durante la planificación de las actividades, se ha llegado a la conclusión que la distribución de los rincones, no benefician solo al alumno TEA, sino que también son muy enriquecedores para la dinámica del aula, porque promueve una educación más inclusiva. Tal como señalan Martínez-Pérez et al. (2017), las interacciones que surgen en el trabajo por rincones no solo facilitan la integración, sino que favorecen las habilidades sociales, comunicativas y cognitivas de todo el alumnado.

Sin embargo, esta propuesta de intervención también tiene ciertas limitaciones. En primer lugar, al tratarse una propuesta de intervención no se ha podido aplicar ni evaluar en un aula real. Además, al estar diseñada desde una perspectiva general lo que requerirá ajustes continuos para poder ver la evolución del alumnado.

De cara a futuras líneas de actuación, seria muy enriquecedor poder hacer una futura aplicación de esta propuesta para poder obtener resultados reales y poder detectar cuales son las necesidades y enriquecer la propuesta con la experiencia directa en el aula.

En conclusión, este trabajo ha reforzado la propia confianza de que una educación inclusiva y de calidad es posible cuando se combinan estrategias metodológicas adaptadas, estructuradas y centradas en el alumnado. El uso del método TEACCH, el método global y los SAACs integrados en una propuesta de intervención me ha ayudado a creer que es una vía viable y enriquecedora que favorece el desarrollo integral del alumnado con TEA y avanza hacia una escuela inclusiva.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Confederación Autismo España. (2020). *Qué es el autismo*. Recuperado 28 febrero, 2025, de <https://autismo.org.es/el-autismo/que-es-el-autismo/>
- Herrera-Del Aguila, D. D. (2021). Trastorno del Espectro Autista: La Historia. *diagnóstico*, 60(3), 131–133. <https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.300>
Trastorno del Espectro Autista: La Historia | Diagnostico
- Psiquiatría, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®), 5ª Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.
- Tordera Yllescas, J. C. (2007). *Trastorno del espectro autista: delimitación lingüística. ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, (21), 301–314. <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.15>
- González - Mercado, Y. M., Rivera - Martínez, L. B., & Domínguez - González, M. G. (2016). AUTISMO Y EVALUACIÓN. *Ra Ximhai*, 12(6), 525-533.
- División TEACCH. (2020). *El método TEACCH*. Autismo Diario. <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>
- Basil, C. (2007). *¿Qué son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)?* ARASAAC. <https://arasaac.org/aac/es>
- Montero González, P. (2003). *Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) y accesibilidad. Puertas a la Lectura*, (14), 1–14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023011.pdf>
- Carvajal-García, M. H., & Triviño-Sabando, J. R. (2021). *Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS): Alternativa en la comunicación de niños con autismo. Polo del conocimiento*, 6(5), 87–99. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2633>
- Pyramid Educational Consultants. (2019). *El sistema de comunicación por el intercambio de imágenes (PECS)*. PECS-Spain. <https://www.pecs-spain.com/el-sistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>

- Sierra Torres, M. de los S. (2011). *Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, sistemas con ayuda*. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, (40), 9.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/MARIA%20DE%20LOS%20SANTOS_SIERRA_1.pdf
- Mayer Johnson, R. (1985). *Símbolos pictográficos para la comunicación (no vocal) [SPC]*. Ministerio de Educación y Ciencia / Subdirección General de Educación Especial. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/simbolos-pictograficos-para-la-comunicacion-no-vocal-spc_170346/
- Monfort, M. (2006). *La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación* (Documento técnico). CEP Cantabria.
https://cepdecantabria.es/phocadownload/diversidad/Comunicacion_bimodal.pdf
- Horner R.H. y Budd C.M. (1985): Acquisition of manual sign use. Collateral reduction of maladaptive behavior and factors limiting generalization. *Education and training of the mentally retarded*.
- ARASAAC (José M. Marcos, D. Romero, S. Cachán & J. D. Burró). (2018). *Cómo reconocer las claves de color de los pictogramas* [Tutorial en línea]. Aula Abierta de ARASAAC. Recuperado de <https://aulaabierta.arasaac.org/en/tutorial-caa-how-to-recognize-the-keys-of-color-of-the-pictograms>
- Montalva, N., Quintanilla, V., & Del Solar, P. (2012). Modelos de intervención terapéutica educativa en autismo: ABA y TEACCH. *Revista SOPNIA*, (3), 44–54.
https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/06/Revista%20SOPNIA_201203.pdf
- Rosano, M. I. (2022). *El método de lecto-escritura global*. *CSIF Revista de Educación*,(39),1–19.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf
- Federación Autismo Castilla y León. (2020). *Estudio descriptivo de la situación del alumnado con TEA en Castilla y León: Curso 2019-2020* (Informe estadístico). Federación Autismo Castilla y León / Ministerio de Educación y FP.

http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6264/Estudio_descriptivo_situaci%C3%B3n_alumnado_TEA_Castilla%20y%20Le%C3%B3n.pdf?sequence=1/README

- Universidad de Valladolid. (2010). *MEMORIA DE PLAN DE ESTUDIOS DEL TÍTULO DE GRADO MAESTRO -O MAESTRA- EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID*. Facultad de Educación y Trabajo Social.
<https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf>
- Martínez Di Giovanni, A. (2024, 30 de mayo). *Bluey: Más que un programa infantil*. NeuroClass. <https://neuro-class.com/bluey-mas-que-un-programa-infantil/>
- Brenda Macías. (2024, 18 de septiembre). *Expertos en desarrollo recomiendan la serie “Bluey”*. Criar con Sentido Común. <https://www.criarconsentidocomun.com/serie-bluey-ninos/>
- Ruiz Del Castillo, C. G. (2022, octubre). *Una ventana hacia la crianza respetuosa con Bluey*. Blog PSICOLOGÍA, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad San Ignacio de Loyola. <https://blogs.usil.edu.pe/facultad-ciencias-de-salud/psicologia/una-ventana-hacia-la-crianza-respetuosa-con-bluey>
- Artigas, J. (1999). *El lenguaje en los trastornos autistas*. Revista de Neurología, 28(Supl. 2), S118–S123. <https://doi.org/10.33588/rn.28S2.99046>
- Kaplan, D. (1992). *Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*. Madrid: Ediciones Visor.
- Martos, J., & Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: El autismo y la disfasia. *Revista de Neurología*, 34(Supl. 1), S123–S129.
- Belinchón, M., Igoa, J. M., & Rivière, A. (1992). Las alteraciones del lenguaje desde la perspectiva psicolingüística. En J. M. Igoa (Ed.), *Psicología del lenguaje*. Valladolid: Ediciones Trotta.
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32(115), 567–587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Garrabé de Lara, J., (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261.
- Sánchez Soriano, M. I. (2019). *Método TEACCH y Montessori para alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* Publicaciones Didácticas. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850626.pdf>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40–50. <https://www.redalyc.org/journal/778/77854690005/77854690005.pdf>

- Cuadrado González, T. (2013). *Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children)*. [Informe técnico]. CEIP Fogar-Carballo, Xunta de Galicia. <https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipfogarcarballo/system/files/TEACCH.pdf>
- Tortosa, F., & Guillén, C. (2003, septiembre). *TEACCH: Más que un programa para la comunicación* [Comunicación en las I Jornadas de Comunicación Aumentativa y Alternativa]. Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Atención a la Diversidad
- Álvarez, R. (2020). *Fundamentos y aplicación del método TEACCH en la intervención dirigida a personas con Trastorno del Espectro del Autismo* [Material del curso]. Autismo Andalucía. https://teamenorca.org/wp-content/uploads/2020/06/ALVAREZ-RESUMEN-TEACCH_compressed.pdf
- Jambat Fábrega, A. P. (2014). *Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Educación de Soria. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5238>
- Fernández Piatek, A. I. (2009). *El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil*. academia.edu
- Alarcón García, C. M. (2017). *Análisis de la metodología por rincones aplicada a la etapa de Educación Infantil*. Publicaciones Didácticas, (78), 209–226. <https://www.publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/078009/articulo-pdf>
- Rodríguez Torres, J. (2011). *Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas*. Revista Docencia e Investigación, (21), 105–130. ISSN: 1133-9926.
- Ganaza, M. I. (2001). *Evaluar los rincones: Una práctica para mejorar la calidad en las aulas de educación infantil*. Graó. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/05/evaluar-los-rincones-una-practica-para-mejorar-la-calidad-en-las-aulas-de-educacion-infantil.pdf>
- Sánchez Calleja, L., & Gallego Noche, M. B. (2018). Comprender la Educación Infantil desde la vivencia de los rincones de actividad en la formación de maestras y maestros. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 1835–1847). Octaedro. https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/31041/Cap_Octaedro_Experiencias%20pedag_innovacio%CC%81n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez-Pérez, D., Gavilán, J. M., & De la O Toscano, M. (2017). *Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil*. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 226–244. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331/1896>

8. ANEXOS.

Anexo 1.

RINCÓN	Trabajo individual
ACTIVIDAD	¿Quién soy? Lee y une con Bluey
OBJETIVO PRINCIPAL	Reconocer palabras globales asociadas a personajes conocidos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Estimular la lectura global a través del interés por un dibujo animado favorito. - Favorecer la atención, la autonomía y la comprensión lectora funcional.
MATERIALES	- Tarjetas con las palabras completas, en letra mayúscula y clara. - Imágenes grandes de los personajes. - Las bandejas de trabajo dividida en tres partes siguiendo el sistema TEACCH. - Panel de refuerzo visual al finalizar.
BREVE DESARROLLO	El alumno debe de relacionar cada personaje con su nombre.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos



BLUEY



BINGO



BANDIT



CHILLI



COCO



SNICKERS



RUSTY



MUFFIN



SOCKS



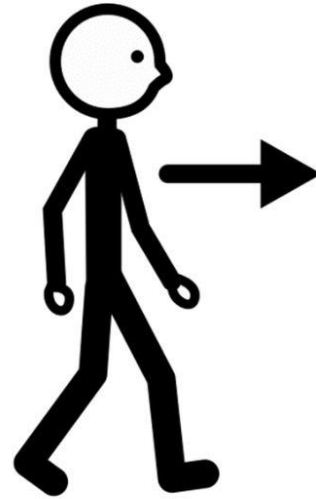
CALYPSO

Anexo 2.

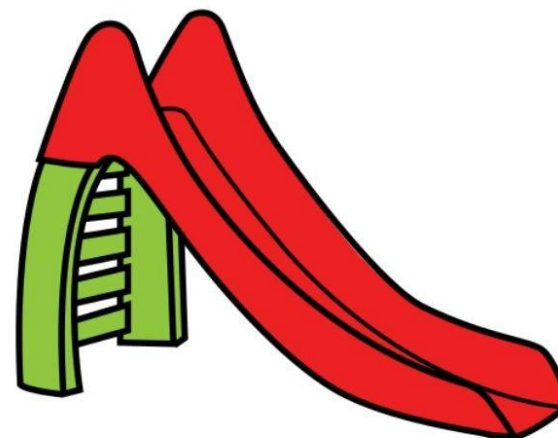
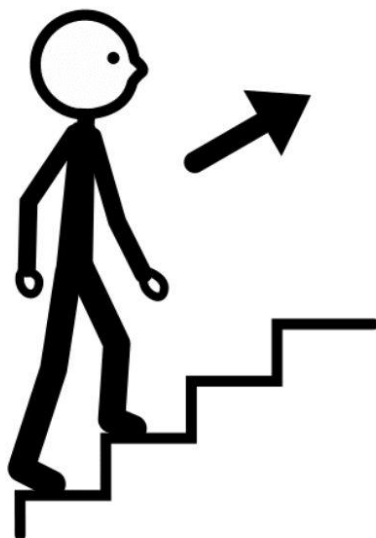
RINCÓN	Trabajo individual
ACTIVIDAD	Ordena la historia de Bluey y Bingo
OBJETIVO PRINCIPAL	Leer y reconocer frases globales cortas.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Comprender una secuencia temporal sencilla. - Favorecer la atención, planificación y comprensión lectora.
MATERIALES	- Las tarjetas con las mini-historias. - Tarjetas con las frases simples. - Bandeja estructurada con los tres espacios para ordenar. - Flechas o pictogramas para indicar el orden. - Refuerzo visual positivo.
BREVE DESARROLLO	El alumno ordena tarjetas con imágenes de una historia sencilla (Bluey) siguiendo una secuencia lógica.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos

Historia 1

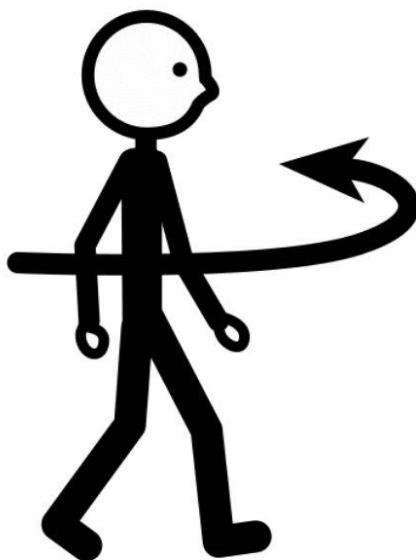




BLUEY VA AL PARQUE



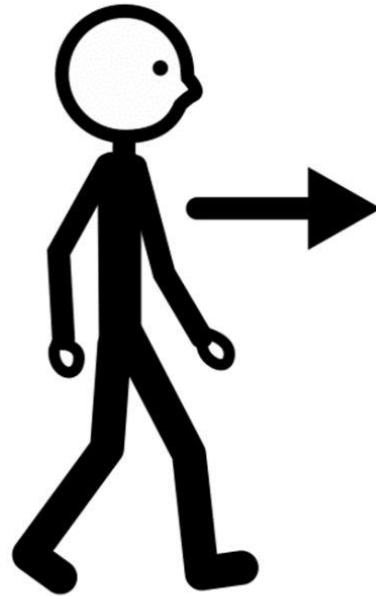
BLUEY SUBE AL TOBOGÁN



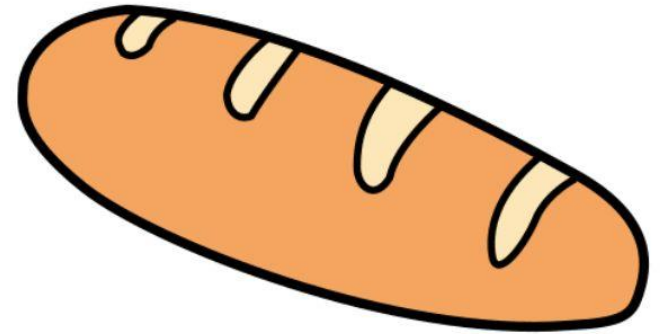
BLUEY VUELVE A CASA

Historia 2

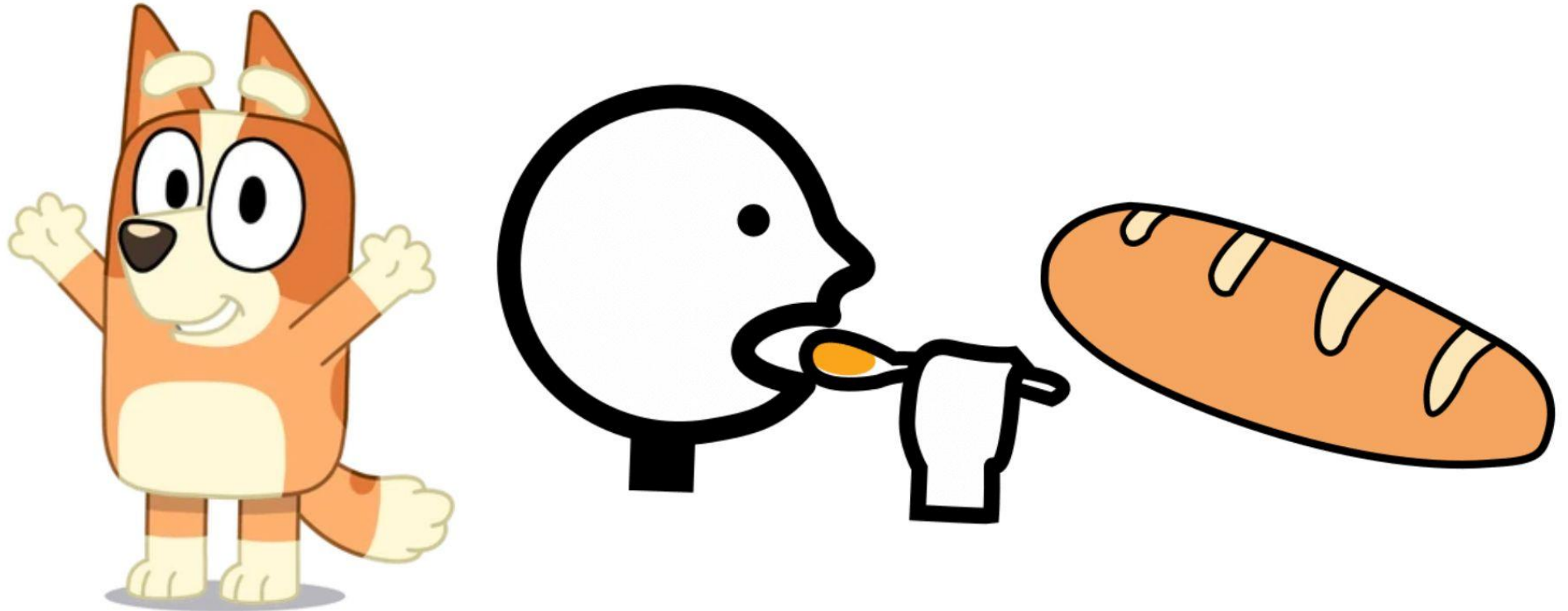




BINGO VA A COMPRAR



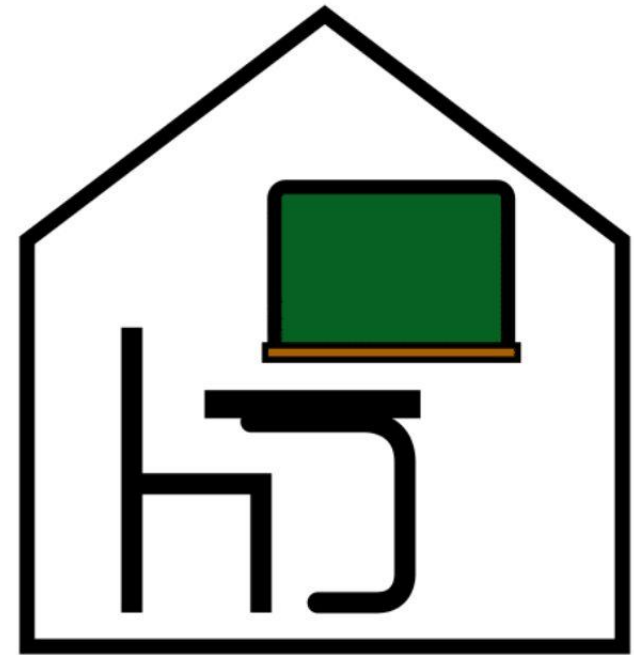
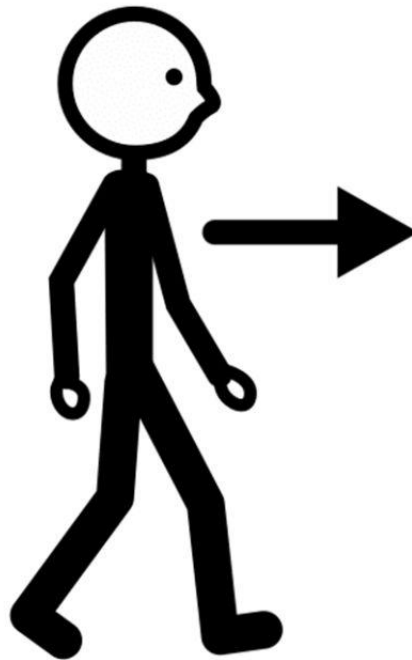
BINGO COMPRA EL PAN



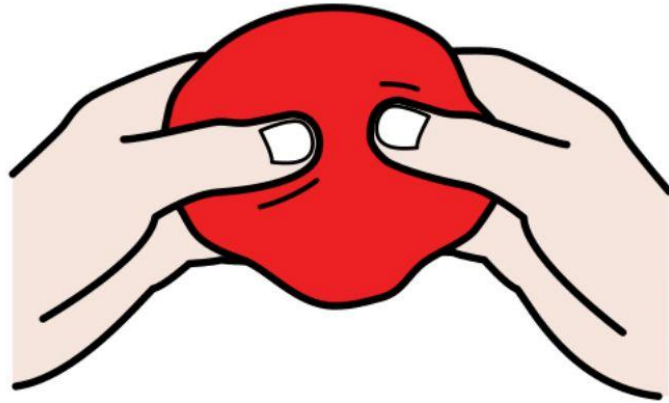
BINGO SE COME EL PAN

Historia 3

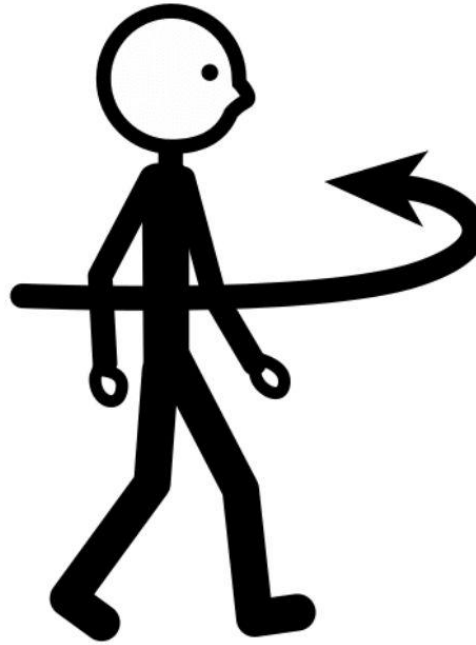




BLUEY VA AL COLEGIO



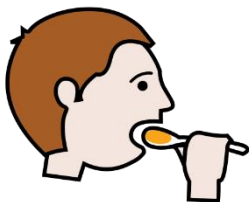
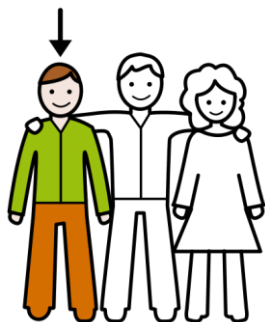
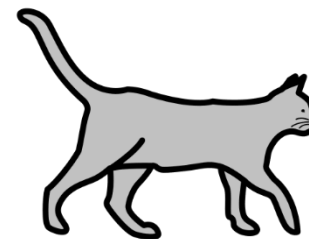
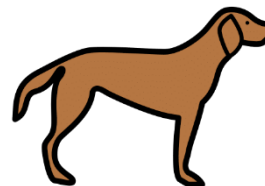
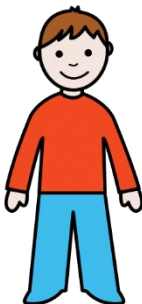
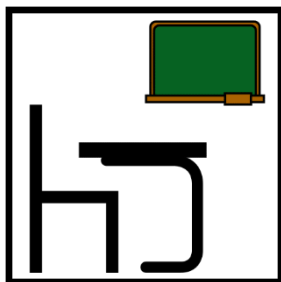
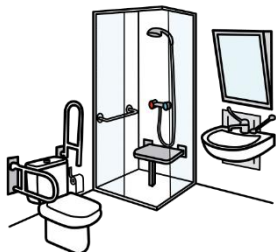
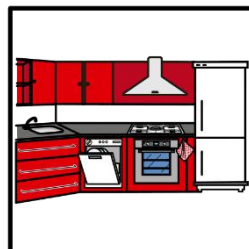
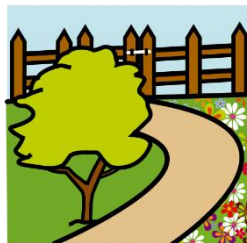
BLUEY HACE LOS DEBERES

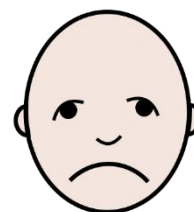
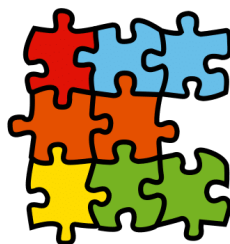
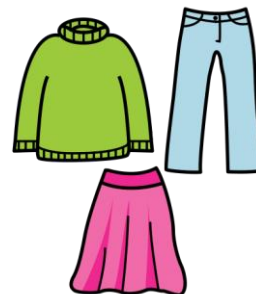
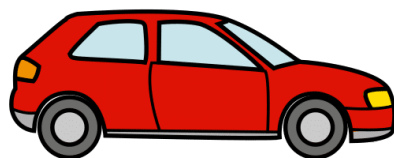
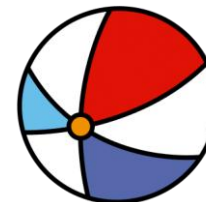
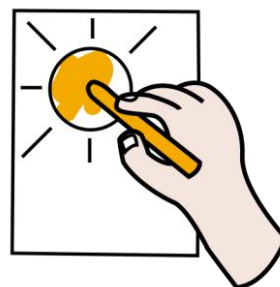
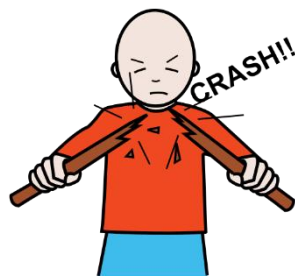


BLUEY VUELVE A CASA

Anexo 3.

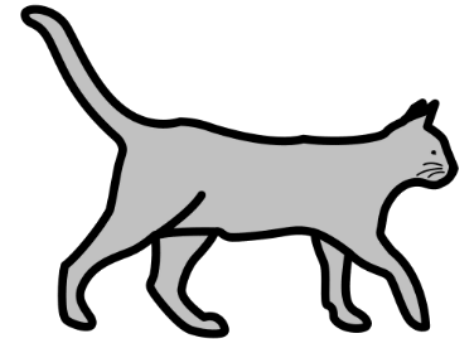
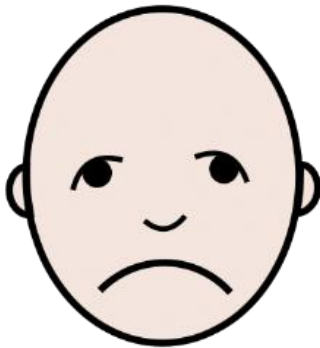
RINCÓN	Trabajo grupal
ACTIVIDAD	Historias locas con imágenes.
OBJETIVO PRINCIPAL	Fomentar la comunicación funcional y la participación en grupo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Reforzar la identificación de vocabulario funcional relacionado. - Asociar imagen con palabra. - Tolerar la espera del turno y respetar normas del juego.
MATERIALES	- Estimular la creatividad y la expresión verbal o alternativa. - Respetar los turnos de palabra. - Comprender y crear una secuencia narrativa sencilla.
BREVE DESARROLLO	Por turnos, el alumnado elige imágenes al azar (personaje, lugar, acción) y construyen una historia divertida.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos

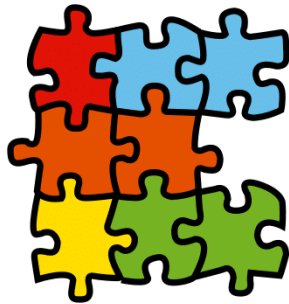
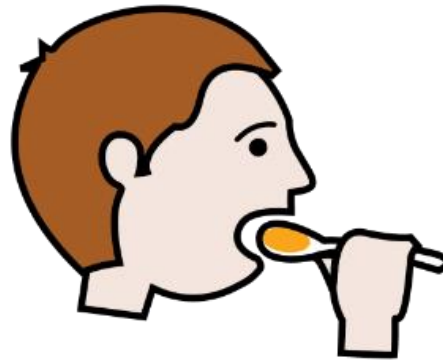




Anexo 4.

RINCÓN	Trabajo grupal
ACTIVIDAD	Adivina que hay en tu tablero
OBJETIVO PRINCIPAL	Favorecer la atención conjunta y la participación en tareas grupales estructuradas.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Reforzar la identificación de vocabulario funcional relacionado. - Asociar imagen con palabra. - Tolerar la espera del turno y respetar normas del juego.
MATERIALES	- Cartón de bingo con 4-6 personajes. - Rotuladores, fichas o tapones para tapar las imágenes que salgan. - Pictogramas con el vocabulario de los cartones. - Refuerzo visual positivo. - Regalos para los ganadores de los bingos.
BREVE DESARROLLO	Se reparte un tablero con personajes. A medida que se nombran, el alumnado coloca fichas. Gana quien completa el tablero.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos





Anexo 5.

RINCÓN	Rincón de habilidades sociales.
ACTIVIDAD	El espejo
OBJETIVO PRINCIPAL	Fomentar la atención conjunta, la imitación y la conexión con el otro
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Mejorar las habilidades de observación, empatía y sincronía social. - Mantener contacto visual durante una actividad compartida. - Reconocer y representar emociones básicas a través de gestos faciales.
MATERIALES	- Pictogramas para dar el turno “Ahora tú” y “Ahora yo”. - Tarjetas con acciones. - La opción de tener algún espejo real para trabajar la autoobservación. - Música relajante para crear un ambiente óptimo.
BREVE DESARROLLO	Por parejas, un alumno imita los gestos y expresiones del otro. Luego cambian de rol. Se usan tarjetas de emociones.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos



APLAUDIR



ENFADADO



SACAR LA
LENGUA



LAVARSE
LOS DIENTES



HABLAR POR
TELÉFONO



ELEFANTE



BEBER AGUA



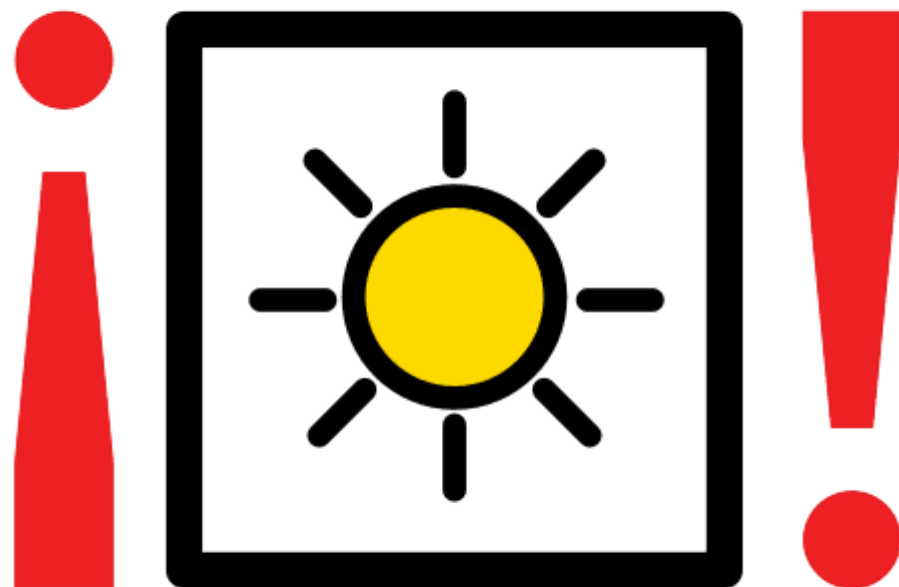
LLORAR

Anexo 6.

RINCÓN	Rincón de habilidades sociales.
ACTIVIDAD	Saludo y despedida
OBJETIVO PRINCIPAL	Fomentar la comunicación social básica en contextos cotidianos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Aprender a saludar al entrar y despedirse al salir. - Reconocer cuando y como se utilizan las fórmulas sociales. - Iniciar o finalizar una interacción con un compañero o adulto.
MATERIALES	- Tarjetas visuales con pictogramas o imágenes reales. - Muñeco o marioneta para el modelado. - Mini cartel para la puerta del rincón: ¿Qué decíamos al entrar/salir? - Panel visual de apoyo paso a paso.
BREVE DESARROLLO	El alumno practica fórmulas de saludo y despedida con otro alumno o profesor, usando apoyos visuales y gestos. Se simula una entrada o salida del aula, favoreciendo la interacción social básica de forma estructurada y repetitiva.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos



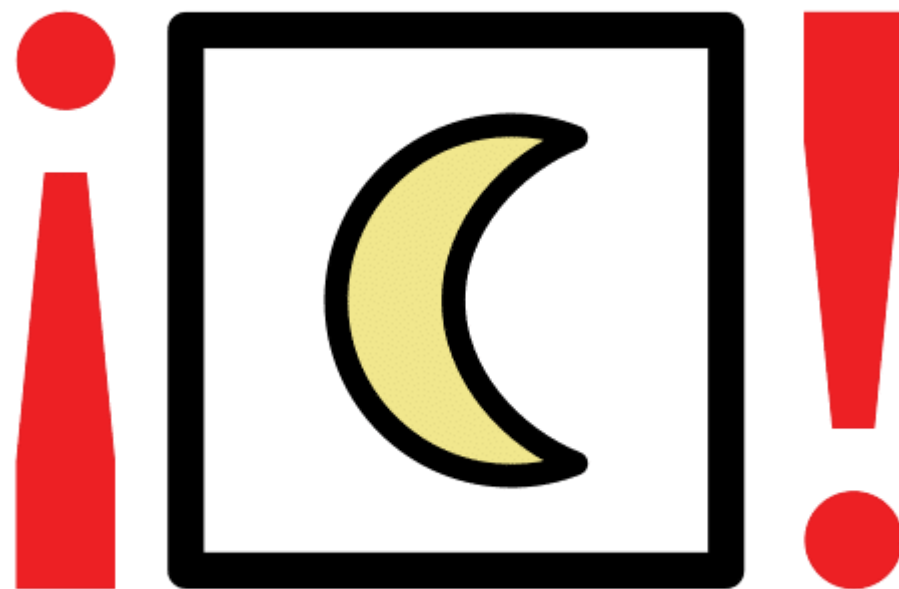
¡HOLA!



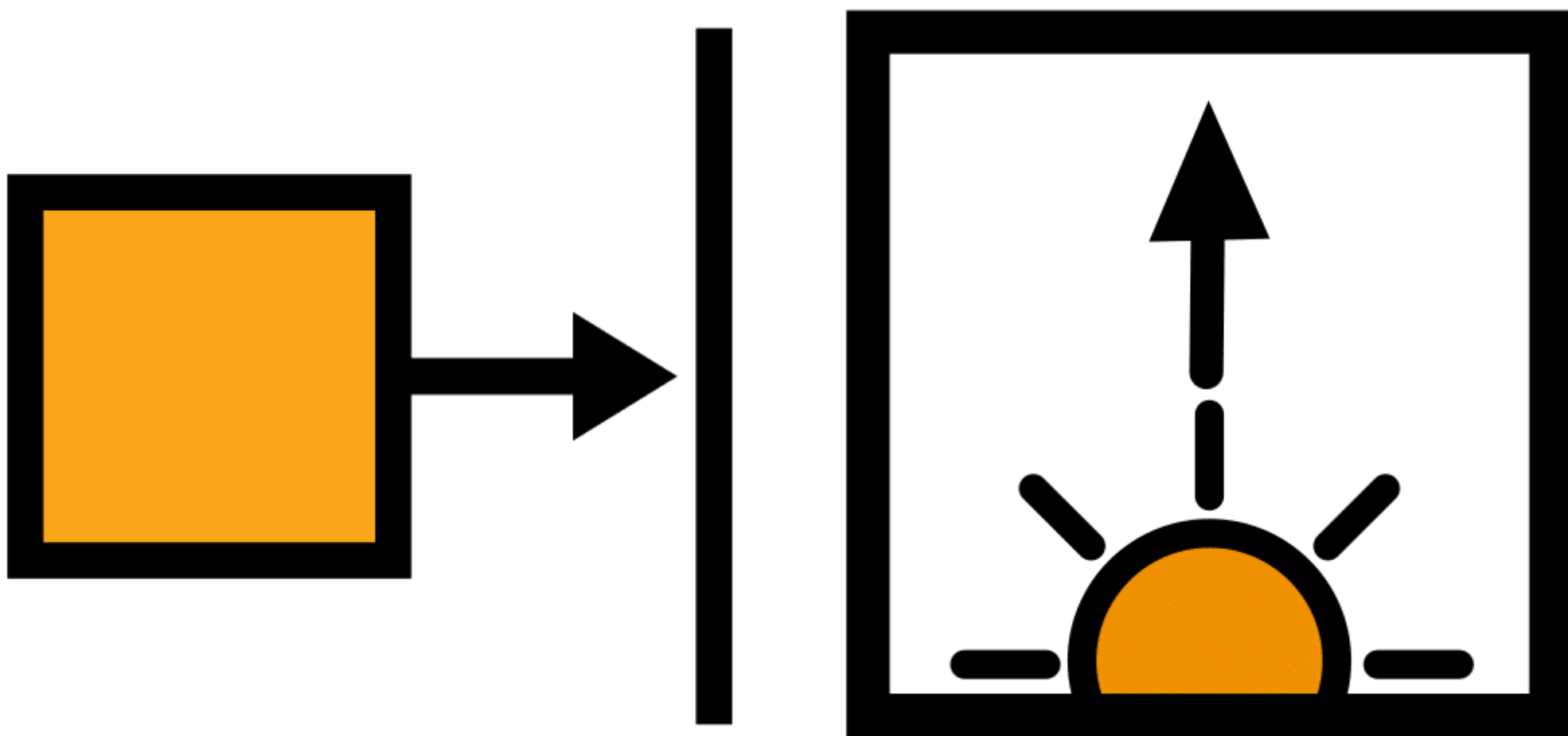
¡BUENOS DIAS!



¡ADIOS!



¡BUENAS NOCHES!



¡HASTA MAÑANA!

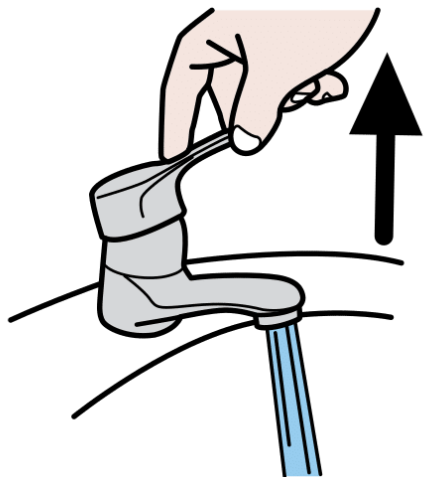
Anexo 7.

RINCÓN	Rincón de la autonomía.
ACTIVIDAD	Abrocha y desabrocha.
OBJETIVO PRINCIPAL	Desarrollar la motricidad fina y fomentar la autonomía personal en el vestido.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Fomentar la autonomía personal en tareas básicas relacionadas con el vestido. - Favorecer la coordinación óculo-manual a través de movimientos precisos y controlados. - Estimular la comprensión de secuencias de acción, siguiendo pasos ordenados. - Reforzar la autoestima y la autoconfianza al lograr con éxito una actividad cotidiana por sí mismo.
MATERIALES	- Tarjetas visuales con pictogramas o imágenes reales. - Muñeco o marioneta para el modelado. - Mini cartel para la puerta del rincón: ¿Qué decíamos al entrar/salir? - Panel visual de apoyo paso a paso.
BREVE DESARROLLO	El alumno practica diferentes tipos de cierres usando paneles sensoriales o ropa adaptada, con apoyo y guía del adulto, para fomentar su autonomía en el vestido.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos



Anexo 8.

RINCÓN	Rincón de la autonomía.
ACTIVIDAD	Pictosecuencia: Me lavo las manos.
OBJETIVO PRINCIPAL	Interiorizar la secuencia de pasos necesarios para lavarse las manos correctamente.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Fomentar la autonomía personas en hábitos básicos de higiene. - Desarrollar la comprensión de rutinas estructuradas mediante apoyos visuales. - Estimular la memoria visual y la planificación secuencial. - Generalizar la rutina aprendida a otros contextos.
MATERIALES	- Pictogramas que representen cada paso del lavado de manos - Soporte visual para la secuencia. - Acceso a un lavabo con agua y jabón - Toalla para secarse las manos.
BREVE DESARROLLO	El niño sigue una secuencia de imágenes que representan los pasos para lavarse las manos, realizando la acción de forma guiada o autonomía para fomentar la higiene personal y la comprensión de rutinas.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos



ABRIR EL GRIFO



MOJARSE
LAS MANOS



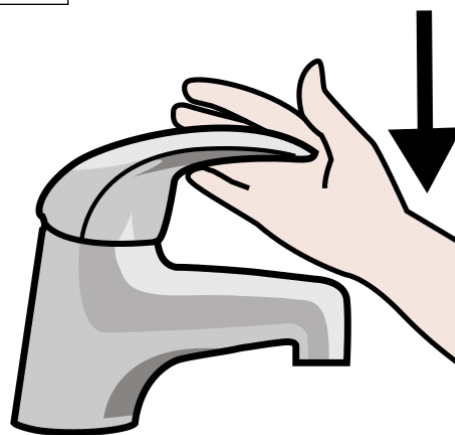
ECHAR JABON



ENJABONARSE
LAS MANOS



ENJUAGARSE
LAS MANOS



CERRAR EL
GRIFO



SECARSE
LAS MANOS

Anexo 9.

RINCÓN	Rincón del Juego.
ACTIVIDAD	Juego de construcción libre.
OBJETIVO PRINCIPAL	Fomentar el desarrollo cognitivo, motor y social mediante el juego simbólico y manipulativo con materiales de construcción estructurados.
OBJETIVOS ESPEFICICOS	- Desarrollar la coordinación visomotriz y la motricidad fina. - Estimular la creatividad a través de la construcción libre. - Mejorar la atención sostenida y la planificación de tareas. - Potenciar la interacción social básica mediante el juego compartido. - Fomentar la autonomía en la elección y finalización de la actividad.
MATERIALES	- Piezas de construcción - Modelos visuales opcionales. - Cajones, cestas o bandejas clasificadas por tipo de construcción.
BREVE DESARROLLO	El alumno explora libremente materiales de construcción como bloques o LEGO, con posibilidad de seguir un modelo visual sencillo o construir de forma espontánea.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos



Anexo 10.

RINCÓN	Rincón del Juego.
ACTIVIDAD	Juego simbólico Guiado.
OBJETIVO PRINCIPAL	Favorecer la expresión verbal y no verbal en contextos significativos.
OBJETIVOS ESPEFICICOS	- Estimular la imitación funcional de acciones cotidianas. - Favorecer el uso espontaneo del lenguaje en situaciones simuladas. - Trabajar la empatía y el reconocimiento de emociones. - Mejorar la interacción social a través del juego compartido. - Incrementar la flexibilidad cognitiva en situaciones no estructuradas.
MATERIALES	- Disfraces y objetos reales o simbólicos. - Carteles con imágenes/pictogramas de roles y acciones básicas. - Caja o cesta con los objetos disponibles para elegir.
BREVE DESARROLLO	A través de situaciones simuladas, el niño representa roles sociales con el apoyo del profesor y materiales simbólicos.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos



Anexo 11.

RINCÓN	Rincón de la clama
ACTIVIDAD	Botellas sensoriales.
OBJETIVO PRINCIPAL	Fomentar la autorregulación emocional a través de una actividad sensorial calmante y visualmente atractiva.
OBJETIVOS ESPEFICICOS	- Reducir la ansiedad o el desbordamiento emocional en momentos de estrés. - Desarrolla la capacidad de concentración mediante la observación visual. - Promover la toma de conciencia corporal y el autocontrol - Estimular el uso de estrategias positivas para el manejo emocional.
MATERIALES	- Botellas de plástico transparente - Agua templada - Glicerina líquida o pegamento transparente. - Purpurinas, bolitas de gel, lentejas, cuencas pequeñas o botones. - Colorante alimenticio - Silicona caliente.
BREVE DESARROLLO	El alumno utiliza botellas sensoriales llenas de elementos visuales para observar su movimiento, reduciendo estrés y favoreciendo la calma.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos



Anexo 12.

RINCÓN	Rincón de la clama
ACTIVIDAD	¿Qué puede hacer para calmarme?
OBJETIVO PRINCIPAL	Fomentar la autorregulación emocional mediante el uso autónomo de estrategias.
OBJETIVOS ESPEFIFICICOS	- Identificar como se siente el niño en situaciones de malestar. - Seleccionar una estrategia adecuada para recuperar la calma. - Favorecer la autonomía y toma de decisiones ante el desbordamiento emocional. - Reforzar el uso funcional de apoyos visuales como parte del entorno educativo. - Establecer rutinas clases y repetitivas para gestionar emociones.
MATERIALES	- Panel de cartulina o soporte plastificado. - Pictogramas o imágenes reales con acciones de calma. - Velcro o pinzas para que el niño pueda elegir y colocar la acción. - Cesta o caja con los materiales correspondientes.
BREVE DESARROLLO	El alumno elige mediante pictogramas o imágenes, una estrategia para calmarse.
TEMPORALIZACIÓN	20-25 minutos

Anexo 13.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Necesita apoyo (1)
Participación activa	Participa de forma autónoma, constante y con interés en todas las actividades.	Participa de forma habitual, aunque con alguna ayuda puntual.	Participa de forma intermitente y necesita estímulos externos frecuentes.	Muestra escasa participación o rechazo, incluso con los apoyos.
Comprensión de instrucciones	Comprende y sigue instrucciones de forma autónoma, con o sin apoyos.	Comprende las instrucciones con apoyo verbal o visual.	Requiere instrucciones simplificadas y repetidas para seguir la actividad.	Tiene dificultades significativas para comprender las instrucciones, incluso con ayuda.
Uso de apoyos visuales y SAACs	Utiliza de forma autónoma los apoyos visuales y sistemas de comunicación aumentativa cuando los necesita.	Usa los apoyos visuales o SAACs con guía del adulto.	Necesita ayuda constante para acceder a los apoyos visuales o comunicativas.	No utiliza los apoyos de forma funcional o no responde a ellos.
Interacción social (en caso de actividades grupales)	Interactúa con los compañeros de forma espontánea y adecuada (turnos, colaboración, etc.)	Interactúa de forma adecuada con ayuda verbal o visual.	Interactúa de forma limitada y necesita apoyo constante para mantener el contacto social.	No interactúa o rechaza la participación social incluso con guía.
Autonomía en las tareas.	Realiza las actividades de forma autónoma desde el inicio hasta el final.	Requiere mínima ayuda para iniciar o terminar la actividad.	A veces identifica como se siente, pero necesita acompañamiento constante.	No logra realizar la actividad de forma autónoma ni con apoyos constantes.
Autorregulación emocional.	Identifica sus emociones y utiliza estrategias del rincón de la calma de forma autónoma y eficaz.	Reconoce sus emociones con ayuda y recurre a estrategias con guía.	A veces identifica como se siente, pero necesita acompañamiento constante.	No identifica sus emociones ni responde a las estrategias propuestas.
Motricidad y manipulación.	Manipula con precisión los materiales y coordina correctamente sus movimientos.	Presenta leves dificultades, pero completa las tareas manipulativas.	Tiene dificultades motrices que requieren adaptaciones o apoyo frecuente.	Tiene limitaciones motrices significativas que limitan la actividad incluso con apoyo.

Anexo 14

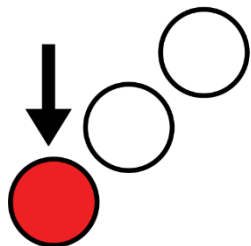
ENTREVISTA A FAMILIAS.

1. ¿Cómo describirías actualmente la comunicación de tu hijo/a?
¿utiliza lenguaje oral, gestos, pictogramas, algún sistema alternativo?
2. ¿Suele mostrar interés por relacionarse con otros niños o adultos?
¿Cómo reacciona cuando está en grupo o en actividades compartidas?
3. ¿Cómo gestiona tu hija/a sus emociones en casa?
¿Qué hace cuando se enfada o se frustra? ¿sabe pedir ayuda?
4. ¿Qué nivel de autonomía tiene en las rutinas diarias (vestirse, comer, ir al baño, etc.)?
5. ¿tiene alguna preferencia especial por juegos, dibujos, personajes o actividades?
¿hay algo que le motive especialmente?
6. ¿Qué tipos de apoyos le resultan más útiles para entender lo que se debe de hacer?
(visuales, orales, modelas, rutinas, anticipación)
7. ¿Cuál consideras que es su mayor fortaleza? ¿y su mayor dificultad en el ámbito escolar?
8. ¿Utiliza alguna estrategia para calmarse cuando está nervioso/a? ¿Cómo suele funcionar mejor: estando solo, con compañía, con un objeto, ¿con música...?
9. ¿Hay algún aspecto que te gustaría que mejorase especialmente a lo largo de esta intervención?

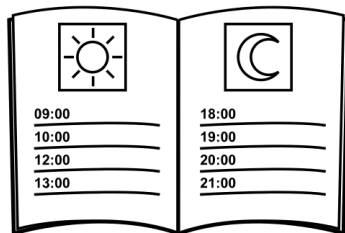
ENTREVISTA CON EL PROFESOR/AR

1. ¿Cómo describirías el nivel de participación del alumno en las actividades del aula? ¿participa de forma autónoma? ¿con ayuda? ¿muestra interés?
2. ¿Qué apoyos utilizas actualmente en el aula para facilitar su aprendizaje y su inclusión? ¿Rutinas, adaptaciones curriculares, SAACs, etc.?
3. ¿Cómo es su comunicación dentro del aula? ¿se comunica con sus compañeros o contigo? ¿de qué manera?
4. ¿Cómo se relaciona con el resto del grupo? ¿inicia interacciones? ¿responde si le hablan? ¿participa en juego grupales?
5. ¿Qué observas sobre su capacidad de autorregulación emocional? ¿muestra conductas disruptivas? ¿sabe pedir ayuda cuando se frustra o enfada?
6. ¿Qué nivel de autonomía muestra en tareas escolares y rutinas del aula? Por ejemplo, organizar su material, ir al baño, seguir una secuencia de trabajo...
7. ¿Qué estrategias o actividades has observado que le motivan más o a las que responde mejor?
8. ¿Qué dificultades observas con mayor frecuencia durante la jornada escolar? En el trabajo individual, en el grupo, en los cambios de actividad, etc.
9. ¿Cómo reacciona ante los cambios de rutina o ante situaciones imprevistas?
10. ¿Qué aspectos te gustaría que mejoraran como resultado de la intervención? Comunicación, autonomía, socialización, atención, etc.

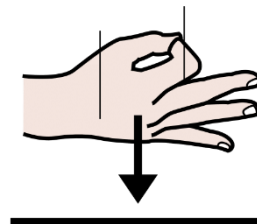
Anexo 15.



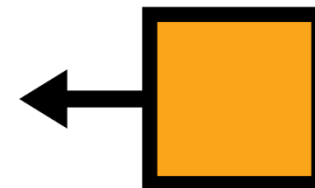
Esta



agenda

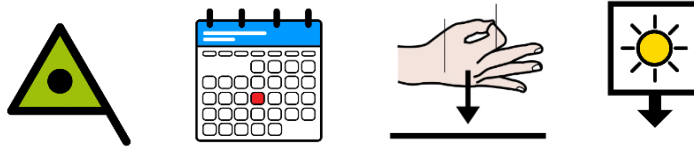


es



de

PONER
FOTO
AQUI



¿QUÉ DÍA ES HOY?

L X J V S D

LUNES

L M X J V S D

MARTES

L M X J V S D

MIERCOLES

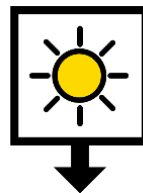
L M X J V S D

JUEVES

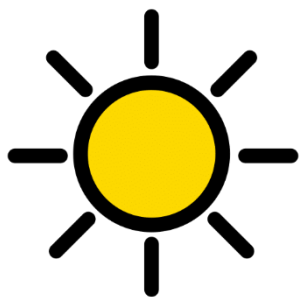
L M X J V S D

VIERNES

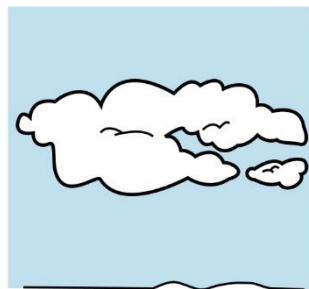
Hoy es



¿QUÉ TIEMPO HACE HOY?



SOL



NUBES



VIENTO

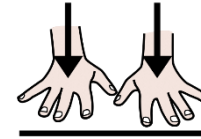
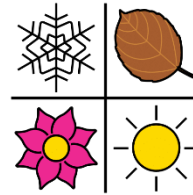


LLUVIA

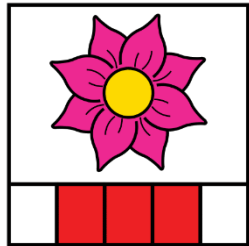


NIEVE

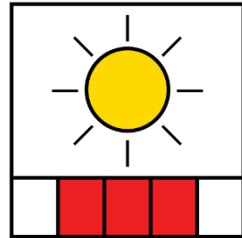
Hoy hace



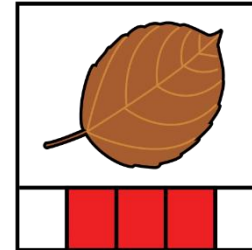
¿EN QUÉ ESTACIÓN DEL AÑO ESTAMOS?



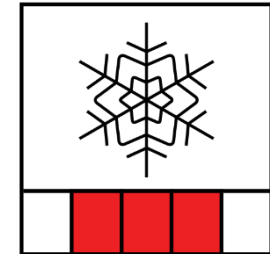
PRIMAVERA



VERANO

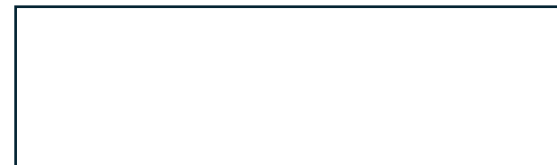
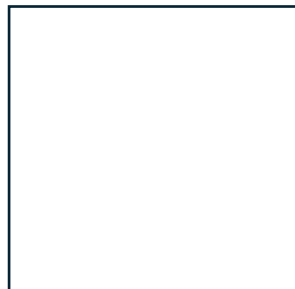


OTOÑO



INVIERNO

Estamos en



Lunes

L M X J V S D

Martes

L M X J V S D

Miércoles

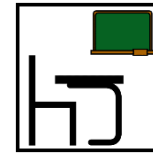
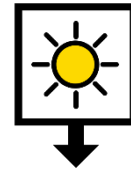
L M X J V S D

Jueves

L M X J V S D

Viernes

L M X J V S D



¿QUÉ VAMOS A HACER HOY EN CLASE?

HOY ME SIENTO...



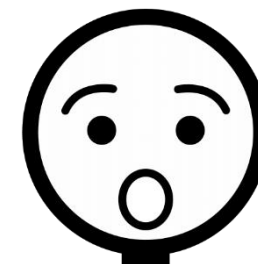
TRISTE



CONTENTO



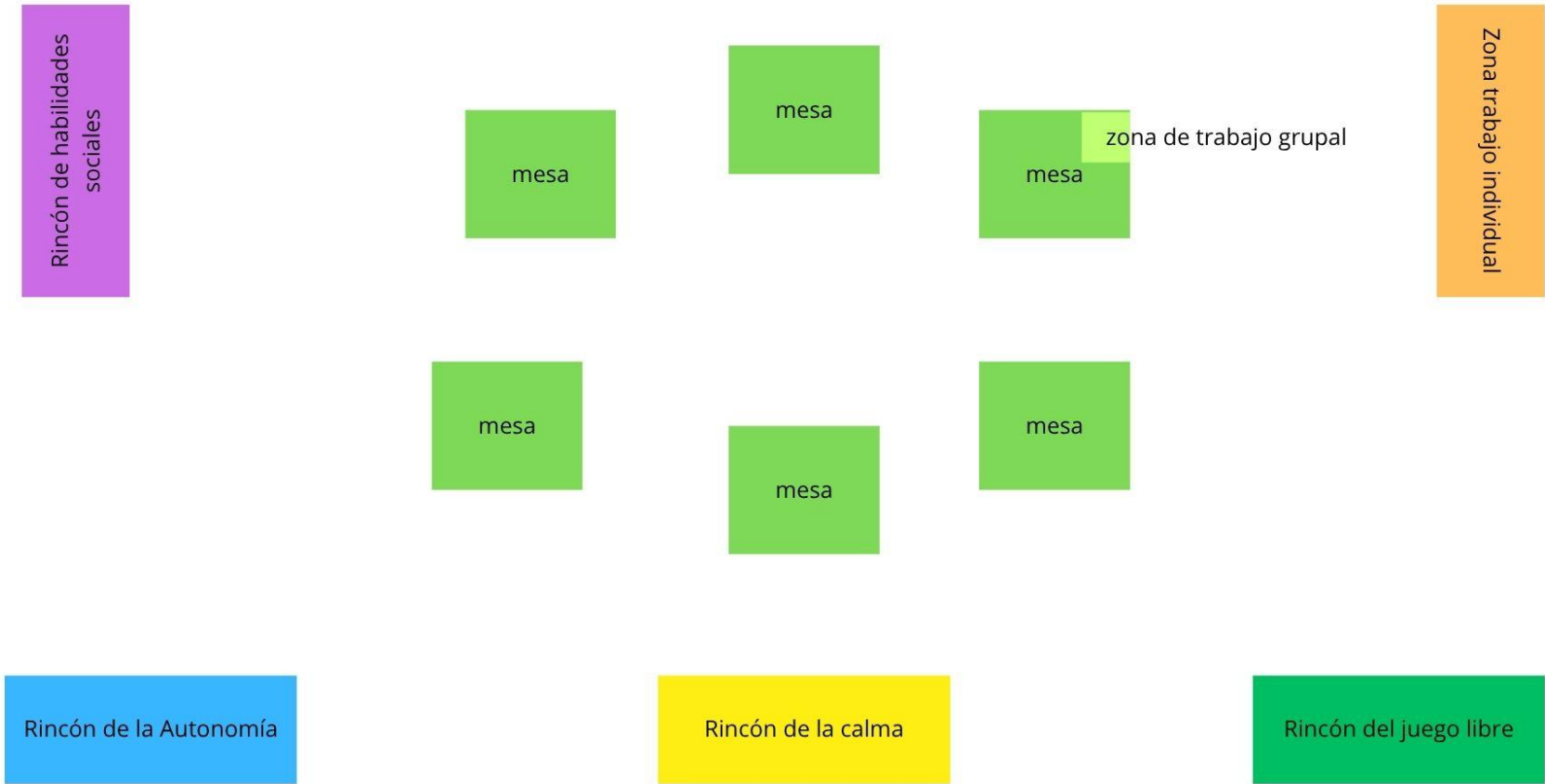
ENFADADO



SORPRENDIDO

Hoy estoy

Anexo 16

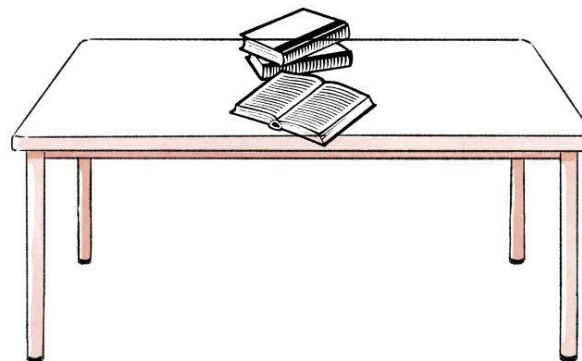


Anexo 17

Tarea por hacer



Espacio de trabajo



Tarea ya realizada

