



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR EL COVID-19

Presentado por:

D^a Paula Mut Soler

Dirigido por:

Dra. D^a Ana María Casino García

Valencia, a 31 de marzo de 2020

Dedicado a mi familia
por todo su apoyo en esta etapa
y a la docente del centro donde realicé mis prácticas, Manuela,
por su inspiración para la realización de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Para empezar, quiero dar gracias a todos los docentes que he tenido durante todo el grado, y en especial a mi directora, Ana María Casino García, por su dedicación y ayuda durante la realización de este trabajo.

A la docente del aula de 3 años del colegio Trenc d'alba, Manuela Cholbi, por su colaboración con este, así como por la inspiración para realizarlo.

A la asociación “Autismo Jávea” y a la familia del alumno con TEA por su participación y su disposición para la realización de la propuesta.

Y, por último, a todas las personas que me han ayudado y han vivido conmigo la experiencia universitaria, mi familia y mis compañeras y amigas.

RESUMEN

Dada la situación de confinamiento por el COVID-19, la educación se ha adaptado al acompañamiento en casa. Los estudiantes con necesidades educativas especiales, concretamente los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), dadas sus características, se han visto más afectados. La LOMCE les garantiza la equidad y la inclusión; por ello, la finalidad de este trabajo es acompañarlos en este proceso.

En coordinación con la docente del aula, la Asociación “Autismo Jávea” y la familia, se presenta la adaptación a un alumno de Infantil 3 años con TEA de las actividades propuestas desde el centro para todos los alumnos durante las dos últimas semanas de curso. Para ello, se ha realizado el análisis del contexto y de las características propias del estudiante, para dar con las estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación que podrían ser útiles.

Fruto de la evaluación continua en el seguimiento realizado con los profesionales, se ha visto que el grado de consecución de los objetivos no ha sido el inicialmente previsto. Por ello, se presenta una propuesta didáctica, considerando las necesidades del alumno con TEA, para realizar en las vacaciones de verano y reforzar los conocimientos que no se han podido consolidar durante este tiempo.

Concluimos el papel crucial de las asociaciones de familias para el acompañamiento de los padres y docentes en la educación del alumnado, promoviendo la calidad de vida tanto de los niños como de las familias, y la importancia del trabajo en red de la comunidad educativa.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, inclusión educativa, COVID-19, diversidad, familia, asociación, Educación Infantil.

RESUM

A causa de la situación de confinament pel COVID-19, l'educació s'ha adaptat a l'acompanyament a casa. Els estudiants amb necessitats educatives especials, concretament els alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), donades les seues característiques, s'han vist més afectats. La LOMCE els garanteix l'equitat i la inclusió; per això, la finalitat d'aquest treball és acompanyar-los en este procés.

En coordinació amb l'adocent de l'aula, l'Associació "Autismo Jávea" i la família, es presenta l'adaptació a un alumne d'Infantil 3 anys amb TEA de les activitats proposades des del centre per a tots els alumnes durant les dos últimes setmanes de curs. Per a això, s'ha realitzat l'anàlisi del context i de les característiques pròpies de l'estudiant, per a donar amb les estratègies metodològiques i instruments d'avaluació que podrien ser útils.

Fruit de l'avaluació contínua en el seguiment realitzat amb els professionals, s'ha vist que el grau de consecució dels objectius no ha sigut l'inicialment previst. Per aixè, es presenta una proposta didàctica, considerant les necessitats de l'alumne amb TEA, per a realitzar en les vacances d'estiu i reforçar els coneixements que no s'han pogut consolidar durant este temps.

Concloem el paper crucial de les associacions de famílies per a l'acompanyament dels pares i docents en l'educació de l'alumnat, promovent la qualitat de vida tant dels xiquets com de les famílies, i la importància del treball en xarxa de la comunitat educativa.

Paraules clau: Trastorn de l'Espectre Autista, inclusió educativa, COVID-19, diversitat, família, associació, Educació Infantil.

ABSTRACT

Given the confinement situation due to COVID-19, education has been adapted to accompaniment at home. Students with special educational needs, especially students with Autism Spectrum Disorder (ASD), have been more affected given their characteristics. The LOMCE organisation guarantees them equity and inclusion, therefore, the purpose of this work is to accompany them in this process.

In collaboration with the classroom teacher, the Association "Autismo Jávea" and the family, the adaptation to a 3-year-old Infant with ASD of the activities proposed from the center for all students during the last two weeks of the course is presented. In order to do so, an analysis of the context and of the student's own characteristics has been carried out, to find the methodological strategies and evaluation instruments that could be useful.

After having performed a continuous evaluation in the follow-up carried out with professionals, a conclusion can be drawn that the degree of achievement of the objectives has not been as initially predicted. Therefore, a didactic proposal is presented, considering the needs of the student with ASD, to take during summer holidays and reinforce the knowledge that could not be consolidated during this time.

We conclude the crucial role of family associations for the accompaniment of parents and teachers in the education of students, promoting the quality of life of both children as well as families, and the importance of online work in the educational community.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, educational inclusion, COVID-19, family, association, preschool.

ÍNDICE

1.	Introducción.....	12
2.	Marco Teórico	15
2.1	Trastorno del Espectro Autista	15
2.1.1	Breve análisis histórico.....	17
2.1.2	Diagnóstico	18
2.1.3	Intervención	20
2.1.3.1	Intervenciones más conocidas	21
2.1.3.2	Apoyos visuales.....	23
2.1.4	Papel de la familia y de las asociaciones.....	23
2.2	Inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa Infantil.....	26
2.2.1	Diferencias entre integración e inclusión	28
2.2.2	Escolarización.....	30
2.2.3	Funciones del centro educativo y del maestro tutor	31
2.2.4	Barreras en la participación de este tipo de alumnado	33
2.2.5	Respuestas educativas.....	35
2.3	COVID-19	36
3.	Objetivos.....	39
4.	Metodología.....	40
5.	Desarrollo	42
5.1	Descripción del caso	42
5.2	Propuesta de adaptación	43
5.3	Parrila de programación.....	45
5.4	Evaluación	55
6.	Conclusiones.....	57

7.	Referencias	60
8.	Anexos	63
8.1	ACTIVIDADES	63
8.1.1	Semana 1:	63
8.1.1.1	Rutinas	63
8.1.1.2	Lunes	63
8.1.1.3	Martes	65
8.1.1.4	Miércoles	66
8.1.1.5	Jueves.....	69
8.1.1.6	Viernes.....	70
8.1.2	Semana 2:	71
8.1.2.1	Rutinas	71
8.1.2.2	Lunes	71
8.1.2.3	Martes	73
8.1.2.4	Miércoles	74
8.1.2.5	Jueves.....	75
8.1.2.6	Viernes.....	76
8.2	Programación para trabajar en verano	79
8.2.1	Actividades	85
8.2.2	Evaluación	99

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Horario modificado para el alumno con TEA. Adaptado del elaborado por la profesora.....	44
<i>Figura 2.</i> Criterios de Evaluación.....	45
<i>Figura 3.</i> Contenidos.....	46
<i>Figura 4.</i> Estándares de aprendizaje.....	47
<i>Figura 5.</i> Actividad de fin de semana.....	48
<i>Figura 6.</i> Actividad de Juego simbólico.....	49
<i>Figura 7.</i> Actividad de ABN.....	50
<i>Figura 8.</i> Actividad cuento.....	51
<i>Figura 9.</i> Actividad de experimentación.....	52
<i>Figura 10.</i> Actividad de los nombres.....	53
<i>Figura 11.</i> Actividad del juego simbólico semana 2.....	54
<i>Figura 12.</i> Evaluación de las actividades.....	55
<i>Figura 13.</i> Caja de zapatos para la actividad de grafomotricidad.....	65
<i>Figura 14.</i> Pinzas caseras para la actividad de plástica.....	66
<i>Figura 15.</i> Actividad 2 para informática.....	67
<i>Figura 16.</i> Aplicación para informática.....	67
<i>Figura 17.</i> Ejemplo 2 para la actividad de experimentación.....	69
<i>Figura 18.</i> Ejemplo para la actividad de experimentación.....	69
<i>Figura 19.</i> Serie para la actividad de ABN.....	73
<i>Figura 20.</i> Ejemplo para la actividad de plástica.....	75
<i>Figura 21.</i> Monstruos para la actividad de ABN.....	76
<i>Figura 22.</i> Ejemplo de la actividad de Religión.....	77
<i>Figura 23.</i> Criterios de evaluación.....	80
<i>Figura 24.</i> Contenidos.....	82
<i>Figura 25.</i> Estándares de aprendizaje.....	83
<i>Figura 26.</i> Actividad "dibujamos con arroz".....	85
<i>Figura 27.</i> Actividad "carrera de soplos".....	86
<i>Figura 28.</i> Actividad "la caja de los colores".....	87
<i>Figura 29.</i> Actividad "circuito".....	88
<i>Figura 30.</i> Actividad "¿cómo me siento?".....	89
<i>Figura 31.</i> Actividad "memory veraniego".....	90
<i>Figura 32.</i> Actividad "Rueda de los animales".....	91
<i>Figura 33.</i> Actividad "ordenamos colores".....	92
<i>Figura 34.</i> Actividad "la mejor receta".....	93
<i>Figura 35.</i> Actividad "cuélame".....	94
<i>Figura 36.</i> Actividad "ordenando".....	95
<i>Figura 37.</i> Actividad "agrupando".....	96
<i>Figura 38.</i> Actividad "ruleta de las formas".....	97
<i>Figura 39.</i> Actividad "nuestro huerto".....	98
<i>Figura 40.</i> Evaluación actividades.....	99



1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) es todavía hoy un reto educativo pendiente. Este trabajo nace de la necesidad de dar una respuesta inclusiva a la gran diversidad que encontramos entre el alumnado, tarea compleja, pero fundamental; concretamente se centra en la adaptación de la programación a un alumno con TEA de 3 años. En las aulas encontramos alumnado con distintos intereses, capacidades, características y necesidades de aprendizaje, por tanto, debe ser la escuela quien se encargue de dar respuesta a esta diversidad entre el alumnado, garantizando un aprendizaje exitoso, con igualdad de oportunidades y descartando cualquier tipo de exclusión.

El TEA afecta a los niños en las competencias y habilidades cognitivas, sociales y emocionales, interfiriendo en la interacción social, en la comunicación, en la conducta y en los intereses de dichos alumnos y puede presentarse en diferente gravedad. El tema elegido es de gran importancia tanto a nivel social, como a nivel educativo, ya que es la sociedad quien debe realizar ciertos cambios para que dichos niños puedan establecer las bases de su desarrollo, y estos cambios solo se podrán realizar desde una educación inclusiva desde la Educación Infantil.

La principal razón por la que decidí elegir este tema para la realización de mi Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) fue al realizar un análisis, junto con mi tutora, en mis prácticas docentes, cuando coincidimos en la preocupación de cómo aplicar en el aula la teoría aprendida sobre la educación inclusiva. Nos encontrábamos en un aula con varios alumnos con dicho trastorno diagnosticado, y nos surgió la preocupación de cómo plasmar mejor estos conocimientos. Por tanto, me pareció muy interesante poder investigar sobre este tema y hacer una propuesta que, además de servirme a mí, pueda servirle a ella, dado que fue una preocupación que manifestamos las dos.

No obstante, dada la nueva situación ante el confinamiento por el Coronavirus (en adelante COVID-19), he decidido adaptar dicha propuesta teniendo en cuenta que la educación, en estos momentos, se ofrece en casa. Por eso, vemos la necesidad de dar una respuesta eficaz a estos alumnos, ya que, dadas sus características, es un sector que sufre



bastante esta situación de confinamiento. Así, la finalidad de este TFG será acompañar al alumnado con TEA durante esta situación para poder fortalecer las competencias que no han podido ser tan reforzadas, garantizando su equidad e inclusión, ejerciendo algunas de las funciones que Conselleria establece para el tutor de Infantil en el Reglamento de Organización y Funciones, como es la elaboración y el desarrollo, en coordinación con el personal profesional del servicio psicopedagógico escolar y con la maestra o maestro de pedagogía terapéutica, de las adaptaciones curriculares (significativas y no significativas) y de las medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; y coordinar el desarrollo y la evaluación de los planes de actuación personalizados, así como también la coordinación para la planificación, el desarrollo y la evaluación de las medidas de respuesta a la inclusión propuestas para el alumnado de su grupo-clase, como consecuencia de la evaluación del proceso educativo y aprendizaje del alumnado.

La realización de este trabajo me va a permitir relacionar contenidos con algunas de las asignaturas vista durante la carrera, pudiendo así poner en práctica ciertos conocimientos, como pueden ser: “Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”, “Dificultades específicas del aprendizaje”, “Metodología en Educación Infantil y técnicas de observación y evaluación sistemática”, “Didáctica e innovación educativa”, “Diseño y evaluación de planes de acción educativa” y “Necesidades específicas de apoyo educativo”.

La estructura de este trabajo es la siguiente. Empezaremos con el Marco Teórico (Capítulo 2), tratando diferentes aspectos de TEA, como son un breve análisis histórico, su diagnóstico, la intervención, donde veremos algunas de las intervenciones más conocidas y los apoyos visuales y, por último, el papel de las familias y de las asociaciones en dicho proceso. Para continuar, veremos aspectos de la inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa de Infantil, como son las diferencias entre integración e inclusión, la escolarización de dichos alumnos, las funciones del centro educativo y del maestro-tutor, las necesidades y barreras que encontramos en la participación de este alumnado, y las respuestas educativas previstas en los diferentes niveles. Y, por último, la situación de estos frente al COVID-19. Seguiremos con los objetivos del trabajo (Capítulo 3), tanto general, como específicos y la metodología seguida para la realización



del TFG (Capítulo 4). Continuará el desarrollo de este, contando con la descripción del caso en concreto, analizando el contexto tanto familiar como escolar, y la propuesta de adaptación a las actividades propuestas por la docente (Capítulo 5), las conclusiones extraídas tras la realización de la investigación (Capítulo 6) y las referencias de todas las fuentes consultadas para el estudio (Capítulo 7). Y por último, encontraremos los anexos del trabajo, donde encontramos la propuesta realizada por la docente para estas dos últimas semanas sin adaptaciones, y la propuesta diseñada para las vacaciones de verano. (Capítulo 8).

Para aspectos formales y de citación he seguido las normas American Psychological Association en su 6ª edición y para aspectos ortográficos las directrices de la Real Academia Española. Por otra parte, para la elaboración de las tablas se han elaborado con criterios personales para fines didácticos, por lo que en este trabajo tendrán la consideración de “Figuras”.



2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se observarán los aspectos más relevantes del TEA (apartado 2.1), de la inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa Infantil (apartado 2.2), y su situación frente al confinamiento por el COVID-19 (apartado 2.3).

2.1 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Los Trastornos del Espectro Autista forman parte de los problemas de salud mental. Es una variación del desarrollo neurológico, y manifiesta diferentes síntomas que cambian según la edad del inicio, la gravedad y la relación con otros trastornos. Este influye a las competencias y habilidades cognitivas, sociales y emocionales con diferente causa y gravedad, ocasionando deficiencias en la comunicación, en la interacción social, en el comportamiento, con patrones estereotipados y repetitivos, y unas actividades e intereses restringidos. La causa de la aparición de este trastorno es la interacción entre genes, el ambiente y los mecanismos epigenéticos (Bauxauli y Roselló, 2018; Millá y Mulas, 2009; Sotoca, 2017).

El alumnado con TEA se caracteriza por distintas manifestaciones en la conducta, como pueden ser (Palomo, 2011; Rivière, 2000):

- Pueden no tener lenguaje oral y, si lo tiene, lo utiliza de forma ecológica o poco funcional.
- Pueden manifestar dificultades en el manejo de la mirada, gestos o la expresión facial.
- Manifiestan dificultad para la expresión de sentimientos.
- Dificultad para el contagio emocional.
- Presentan dificultades para comprender el lenguaje.
- Muestran una menor iniciativa para intercambios comunicativos.
- Presentan dificultades para llevar a cabo conversaciones recíprocas.
- Aparecen dificultades en el juego.



- Tienen dificultades para establecer relaciones sociales.
- Manifiestan mayor irritabilidad y dificultad para calmarse.
- Le disgustan las novedades o cambios.
- Muestran intereses limitados y peculiares.
- Pueden presentar alteraciones en el procesamiento sensorial.
- Suelen tener conductas repetitivas.
- No realiza señas con los dedos para comunicarse.
- Muestran preferencia ante las rutinas, ya que se alteran ante cambios en el entorno.

Por tanto, las principales áreas que vemos afectadas son la social, la comunicación y el lenguaje, la imitación y el juego, los gustos e intereses, los sentidos, el temperamento y la atención (Palomo, 2011).

En este trastorno, encontramos tres niveles de severidad, según el apoyo que requiera cada individuo (APA, 2018):

- Grado 1: precisa de ayuda, ya que sin esta las deficiencias en la comunicación social pueden causar ciertos problemas. Tienen cierta dificultad para interaccionar. Por otra parte, la dificultad para cambiar de actividades puede afectar a la autonomía personal.
- Grado 2: precisa ayuda notable, ya que vemos deficiencias en las habilidades comunicativas, tanto verbales, como no verbales. Presenta problemas sociales aun contando con ayuda, así como ansiedad o dificultad para cambiar el centro de la actividad en algunos contextos.
- Grado 3: precisa de ayuda muy notable, ya que las deficiencias en la comunicación social, tanto verbal, como no verbal, ocasionan variaciones graves del funcionamiento, obteniendo una mínima respuesta en la interacción social y sufriendo ansiedad o dificultad en todos los ámbitos.



2.1.1 Breve análisis histórico

Ya en 1943 Leo Kanner publicó un artículo describiendo los signos patognomónicos, presentes en once niños, de una variación psiquiátrica, que anteriormente no había sido diferenciada de otras, tratándose de alteraciones en la comunicación y el lenguaje. Y justo un año después, es Hans Asperger quien publica describiendo también dichas características, pero a diferencia de Kanner, este orienta el artículo más a la intervención que a la descripción (López y Rivas, 2014).

En cuanto al estudio sobre este trastorno, encontramos cuatro periodos significantes. El primero, desde 1943 hasta el 1963, iniciado con los dos autores nombrados anteriormente. Vemos caracterizado el autismo como un trastorno emocional producto de una mala afectividad entre la madre y el hijo, donde la intervención se basaba en alejar a individuos de sus familias para una posible intervención en una institución, así como en brindar terapia a los padres (Avelar, Bautista, Jiménez, Sifuentes y Miranda, 2008).

El segundo periodo, desde el 1963 hasta el 1983, viene marcado por las nuevas investigaciones científicas realizadas, y el abandonamiento de la idea de que era causa de la relación con la madre. Por otra parte, encontramos las primeras asociaciones de autismo y se desarrollan las primeras intervenciones educativas, con la creación de centros específicos y de programas de intervención. Y, por último, la revista donde se publicaban las investigaciones sobre este trastorno decide cambiar su nombre para hacer notar el cambio de visión que se había producido en cuanto a las causas del autismo (López y Rivas, 2014).

En cuanto al tercer periodo, se caracteriza por la perspectiva del autismo como unas variaciones del desarrollo, apareciendo así, en el DSM III como una alteración generalizada del desarrollo. Se consideran en este periodo tres posibles causas de este trastorno: la alteración en el sistema de la mente, en funcionamiento ejecutivo, y la coherencia central débil (Benites, 2010).

Y, por último, en el cuarto periodo, del 2000 hasta la actualidad, se han podido identificar dificultades de interacción, signos evolutivos característicos del TEA, y



avances para la intervención psicoeducativa según las características de cada individuo. Se ha avanzado en las investigaciones basadas en el estudio de las áreas cerebrales, para comprender la teoría de la mente en personas con TEA y ver las áreas afectadas. Así como se crean asociaciones internacionales de investigación para poder observar los síntomas más tempranos de las personas con TEA (López y Rivas, 2014).

Por tanto, vemos más un cambio en la forma de comprender las dificultades que presentan las personas con dicho trastorno, que no en la identificación y definición de estas, ya que en el paso del tiempo han permanecido las mismas (López y Rivas, 2014).

2.1.2 Diagnóstico

El TEA es considerado como un trastorno aparecido en etapas del desarrollo muy tempranas, normalmente en los dos primeros años de vida; por ello, comprender el desarrollo temprano del TEA es imprescindible para elaborar herramientas para poder diagnosticarlo lo más pronto posible (Palomo, 2011).

El diagnóstico de TEA es un procedimiento costoso por su complejidad, donde debe participar un equipo formado por profesionales del ámbito de la psicología, de la neuropediatría, de la psiquiatría, de terapia ocupacional y de logopedia, trabajando coordinadamente con la familia (Bauxauli y Roselló, 2018).

Este, a parte de definir un diagnóstico clínico, tiene la finalidad de acompañar a los padres a llevar la situación con más facilidad, empezando por una detección temprana, ayudándoles a entender a sus hijos y a sus necesidades, a resolver ciertas dudas, a darles pautas y recursos. Es decir, es la llave que abre las puertas a ciertas ayudas, a una escolarización adecuada, a terapias... (Bauxauli y Roselló, 2018).

No encontramos ninguna prueba médica o ningún marcador biológico para este diagnóstico; es decir, se trata de un proceso de observación de la comunicación y del comportamiento, así como de su historia evolutiva. Pero encontramos numerosos cuestionarios y procesos de evaluación como pueden ser la entrevista para el Diagnóstico del Autismo (en adelante ADI-R), dirigida a los padres, donde se valora la aparición de alteraciones en el desarrollo del lenguaje y comunicación, las conductas repetitivas e intereses restringidos, y las interacciones sociales (Bauxauli y Roselló, 2018). Por otra



parte, también contamos con la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (en adelante ADOS-2), donde a través de 54 ítems, valoramos cuatro ejes; el juego, la comunicación social, el juego simbólico, y la conducta (Barrios, Blau y Forment, 2018).

Un aspecto fundamental en el diagnóstico del TEA, ya que no encontramos marcadores biológicos, es la observación directa, que proporcionan los maestros o las familias, mediante grabaciones de los niños en los contextos naturales (Palomo, 2011).

Además de las pruebas nombradas anteriormente, se pueden añadir algunas que evalúen áreas como el lenguaje, la capacidad intelectual, los aprendizajes instrumentales o las habilidades adaptativas (Bauxauli y Roselló, 2018).

La sospecha de un posible caso de TEA puede aparecer por la observación de los padres o tutores, de los profesionales de centros educativos, de los servicios hospitalarios, el pediatra o centros de desarrollo y atención temprana, de unos primeros signos de alerta. A raíz de esta observación, sería conveniente iniciar la intervención en el momento de esta sospecha (Sotoca, 2017).

El personal sanitario de atención primaria será el encargado de observar el desarrollo psicomotor rutinariamente a través de escalas variadas y un seguimiento de todos los niños con alta probabilidad de padecer TEA. Estos deberán prestar una mayor atención a los signos de alerta según las edades y a los factores comunicativos. Ante la sospecha de un TEA, el personal de pediatría realizará una evaluación que considerará la historia clínica del paciente y la exploración física y de desarrollo. A continuación, se valorará si el paciente cumple criterios de sospecha. En el caso de no cumplirlos, se cerrará el proceso, pero en el caso de cumplirlos, se conducirá a derivar el caso a los equipos especializados, es decir, a la Unidad de Atención Temprana (en adelante UAT) en su primer año de vida, para poder iniciar una intervención temprana y conseguir posteriormente un diagnóstico más preciso (Sotoca, 2017).

Por tanto, es fundamental que el proceso de evaluación se adecue a la edad cronológica y mental del niño, su historia de desarrollo, su situación vital y las evaluaciones realizadas previamente, siendo completa y de manera estándar. La evaluación será realizada por el equipo de Unidad de Salud Mental Infantil (en adelante USMIA), teniendo en cuenta los distintos ámbitos de intervención. Y para la



confirmación de este, es vital tener en cuenta los resultados de todas las evaluaciones que se hayan realizado; es decir, la evaluación física y médica, del desarrollo, del lenguaje, cognitiva, clínica psicopatológica y específica del TEA, psicopedagógica y la valoración del contexto sociofamiliar.. Los resultados de la evaluación se deberán recoger en un informe para poder trazar un perfil de fortalezas y dificultades y elaborar un programa para el niño, y para poder enmarcar sus necesidades y acceder a las ayudas que sean necesarias (Bauxauli y Roselló, 2018; Sotoca, 2017).

2.1.3 Intervención

El objetivo de la intervención es ayudar al niño a desarrollar su aptitud para conseguir el máximo potencial, y así poder ser lo más autónomo posible, hecho que no se podrá lograr sin un compromiso social para desarrollar todas las adaptaciones posibles para que las personas con TEA puedan participar y desenvolverse de la mejor manera posible. Por otra parte, vemos la importancia de una intervención temprana, favoreciendo así el desarrollo de las habilidades de comunicación y la interacción social, áreas que se ven afectadas por dicho trastorno. Esta se lleva a cabo por un conjunto de profesionales, los cuales deberán trabajar coordinadamente. En este conjunto, encontramos trabajando a (Baixauli y Roselló, 2018):

- Psicólogos: encargados de la evaluación del individuo, asesorándolo en sus problemas de conducta, de aprendizaje y sociales, así como apoyando a la familia.
- Logopedas: encargados de evaluar e intervenir en los problemas de lenguaje, aprendizaje y comunicación.
- Terapeutas ocupacionales: encargados de mejorar la autonomía, de las habilidades motoras y los problemas sensoriales.
- Neuropediatras: investigan si el TEA está asociado a otro tipo de trastorno que puedan necesitar tratamiento farmacológico.
- Psiquiatras: averiguan la sintomatología de alteraciones que aparecen y la necesidad de intervención de medicamentos.



- Trabajadores sociales: proporciona a las familias diferentes servicios, asociaciones y recursos económicos.

En cuanto al contexto escolar, es imprescindible el papel que ejercen las personas significativas en su vida como el maestro tutor, el maestro de audición y lenguaje, el maestro especialista de pedagogía terapéutica, el educador y los compañeros de clase (Baixauli y Roselló, 2018).

La intervención se realizará en cualquier espacio donde el niño pueda aplicar lo aprendido, ya sea en entornos libres de distracciones, como en los entornos naturales del individuo, como la escuela o la casa. Es fundamental, en este proceso, la coordinación entre todos los miembros del equipo nombrados anteriormente, tratando así al individuo globalmente, compartiendo estrategias, métodos y resultados del proceso, adaptándose a cada caso y a sus necesidades. Para asegurar el buen funcionamiento de este proceso, y la coordinación entre todos los profesionales que participan, se nombrará un profesional referente para cada individuo, el cual se encargará de que la intervención siga un enfoque integral y unos principios como son la individualización, la flexibilidad, la estructuración, la intensidad y la participación de las familias (Baixauli y Roselló, 2018; Sotoca, 2017).

Para elegir el programa de intervención más adecuado se deben tener en cuenta ciertos factores, como la buena comprensión del TEA y las características que aparecen en cada niño. Se deberá partir de la evaluación inicial de las fortalezas y debilidades del niño; las estrategias deben adaptarse a la forma de aprender del individuo, con tal de que favorezca su desarrollo. Se debe incluir las modificaciones realizadas en el entorno, tanto físico como personal; los objetivos pautados deben ser significativos, individuales, revisables y ser actualizados constantemente; debe estar coordinada con todos los profesionales nombrados anteriormente, siendo la familia el factor esencial y debe estar contrastada científicamente (Baixauli y Roselló, 2018).

2.1.3.1 Intervenciones más conocidas

A continuación, vamos a ver algunos de los enfoques más conocidos y usados con los individuos con TEA (Barrios, Blau y Forment, 2018):



- TEACCH: el objetivo principal de esta es la organización estructurada, adaptando tanto el tiempo y el espacio como el sistema de trabajo, estableciendo las rutinas y secuencias de actividades estructuradas visualmente. Con esta, conseguiremos mejorar las habilidades motoras y el funcionamiento cognitivo principalmente.
- PECS: visto como un sistema de comunicación alternativo con el principal objetivo de la comunicación mediante imágenes o símbolos, facilitando así la verbalización.
- Modelo de Denver: dirigido a menores de cuatro años, poniendo al niño en situaciones sociales, teniendo la posibilidad de imitar comportamientos y tener la oportunidad de participar en la comunicación, tanto verbal y no verbal, como pragmática. Mejorando así la comunicación, el lenguaje, la función cognitiva y las conductas adaptativas.
- SECRETS: desarrolla la capacidad de comunicación social y previene los comportamientos problemáticos a través de técnicas como horarios, juegos, comunicación de imágenes y apoyos sensoriales.
- Apoyo conductual positivo: pretende hacer frente a los problemas conductuales apoyando y creando contextos que aumenten conductas positivas, quitando valor a las conductas problemáticas, para así evitar que dicha conducta vuelva a repetirse.
- Historias sociales: historias cortas que representan experiencias cotidianas en el orden que se deben realizar, mejorando así la comprensión de las situaciones diarias.
- Videomodelado: herramienta tecnológica a través de la cual podemos mostrar alguna conducta o secuencia de conducta, tanto para mostrar conductas que queramos que se repitan como conductas que no queremos que se repitan.



2.1.3.2 Apoyos visuales

Otro aspecto que es fundamental en la intervención del niño son los apoyos visuales, imágenes, objetos, símbolos, pictogramas o palabras que sirvan al niño para organizar y comprender las rutinas, ya que las personas con TEA aprenden visualmente. Estas deben ser comprensibles teniendo en cuenta el nivel de abstracción y la capacidad de abstracción y de asociación de cada niño. Podemos usar estos apoyos para una gran variedad de aspectos (Bauxauli y Roselló, 2018):

- Paneles antes/después, para entender el orden de las actividades.
- Agendas visuales, para organizar las rutinas diarias.
- Imágenes u objetos para anticipar acontecimientos inusuales.
- Serie de los pasos que se deben seguir en una actividad, para fomentar la autonomía.
- Representaciones visuales de conductas dependiendo de las situaciones o lugares.
- Panel de actividades u objetos para fomentar la capacidad de elección.
- Delimitación de zonas para estructurar el entorno.
- Tableros para la comunicación.

2.1.4 Papel de la familia y de las asociaciones

En la vida de cualquier niño vemos que la célula vital de sociabilización es la familia, cumpliendo ciertas funciones que no han podido ser sustituidas por ninguna otra organización, garantizando así la calidad de vida de los hijos (Benites, 2010).

Vemos que la familia se encarga de diferentes funciones en la vida de sus hijos, como son el cuidado, la educación y formación en una vida en comunidad, formando así los primeros aprendizajes sociales. Es la encargada de hacer posible un clima adecuado en el mundo social, proporcionando actitudes, valores y normas sociales. Es decir, juega un papel fundamental en la sociabilización de los hijos (Baña, 2015).



Cuando hablamos de un hijo con TEA, también la familia marca un papel fundamental en la aportación educativa, proporcionando apoyos y oportunidades en su desarrollo personal, más allá de las alteraciones o dificultades que pueda presentar, dependiendo de su intervención las probabilidades, posibilidades y bienestar del individuo (Baña, 2015).

Por tanto, la familia tiene el papel crucial, tanto en el proceso de evaluación, como en el de intervención, ya que son los padres los implicados en la selección de objetivos y en la aplicación de la intervención en la vida cotidiana. Estos crearán un vínculo que les permitirá analizar e interpretar aquellas demandas realizadas por sus hijos en cada momento, permitiéndoles a estos encontrar respuestas a sus necesidades más básicas. Para ello, será crucial crear una relación de confianza, coordinación y respeto con el equipo encargado del proceso. También será la encargada de acompañar al terapeuta, aportando estrategias e información sobre la evolución del niño, transmitiendo sus dudas, necesidades y prioridades, así como las dificultades aparecidas en este (Baixauli y Roselló, 2018).

Pero no desde siempre hemos visto este acompañamiento por parte de la familia, ya que en un principio se encargaban de su educación únicamente los especialistas, centrándose en el individuo, y dejando en un segundo plano el papel de esta, encargándose únicamente de su cuidado. Progresivamente la función de la familia se ha ido globalizando, siendo más interactiva y basada en las demandas y las necesidades que presentan sus hijos (Baña, 2015).

Para beneficiar la convivencia con un hijo con TEA es vital conocer en profundidad las características de este y aceptar las importantes limitaciones que se van a ver en la vida familiar. Cada miembro de la familia va a sentir la necesidad de adaptarse a la nueva situación para continuar disfrutando de un entorno sano, cálido y sereno, afrontando ciertas dificultades que pueden llegar a causar cierta frustración, estrés... Veremos adaptaciones tanto físicas, como de su tiempo libre, de su vida social, en la vivienda al reorganizarse en torno a las necesidades del niño, en la forma de comunicación... Por ello, vemos necesario no perder el contacto mutuo en los aspectos significativos de sus vidas (Bilbao y Martínez, 2008).



Como hemos comentado anteriormente, los padres pueden convertirse en coterapeutas muy eficientes, ya que los padres son los que más tiempo pasan con los niños, y la relación que se establece les permite tener una satisfacción exclusiva al ayudarles. Pero para ello, se deberá dotar a los tutores de la información, ayudas, formación y apoyo necesario, y así poder acompañar al niño en todo momento (Avelar et al., 2008).

Para que se pueda cumplir esta función de coterapeutas, nos encontramos ante la necesidad de priorizar las necesidades del niño, teniendo en cuenta los objetivos propuestos coordinándose estos con el resto de los profesionales. Para ello, vemos esencial que alguien sea el encargado de coordinar los recursos disponibles. Otro aspecto esencial en el proceso es la implicación de toda la familia, contando con abuelos, tíos, primos..., como del resto de conocidos que se relacionen con el niño, e ir registrando avances o dificultades encontradas en cualquier momento (Castañón, 2000).

En este caso, es importante mencionar que las familias que se encuentran en la misma situación pueden convertirse en fuentes de refuerzo emocional y de transmisión de información fundamental. Por tanto, vemos la importancia de las asociaciones de padres, donde se pueden establecer dichas relaciones (Bilbao y Martínez, 2008).

Estas asociaciones normalmente se ubican en centros de educación especial, contando con recursos especializados y atendidos por profesionales. Pero también podemos encontrarlas vinculadas a centros ordinarios, tanto públicos como concertados, trabajando así conjuntamente en el desarrollo del niño. De aquí, vemos una diferencia significativa, entre el profesorado que mantiene cierta vinculación con alguna asociación, y con el que no, siendo más positiva la vinculación a esta, ya que al trabajar conjuntamente pueden compartir información, recursos, apoyo de personal auxiliar, asesoramiento, implicación formativa... (Aguilera, Álvarez, de los Reyes, Moreno, Moreno y Saldaña, 2008).

Por tanto, vemos que los padres, a parte de ser la primera influencia en la vida de los niños, es la más significativa, ya que aseguran un buen desarrollo y bienestar infantil, así como su equilibrio mental. Por ello, contar con una familia que asimila lo que sucede dentro de la mente de su hijo es de gran importancia, ya que son estos quienes darán la



información sobre cómo interpretar la conducta de dichos individuos a los maestros, educadores, cuidadores... (Benites, 2010).

2.2 INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TEA EN LA ETAPA INFANTIL

La educación es un derecho elemental de todas las personas, garantizado en condiciones de equidad y de igualdad de accesibilidad, así como orientada a fomentar el éxito y el desarrollo de todo el alumnado. Por ello, en los últimos años, las políticas de los organismos internacionales han trabajado en beneficio del compromiso por la calidad y la equidad de la educación para todos (Orden 20/2019).

La escuela en sus principios contaba con una cierta diferenciación en la educación de los alumnos según sus capacidades, pero, hoy en día hemos concebido un gran cambio, entendiendo las diferencias de los alumnos como una posibilidad y no como un problema. Por eso, vemos la idea de una educación para todos, percibiendo la educación como un derecho imprescindible de todos los individuos, por el que se garantiza mediante condiciones de igualdad, el acceso y la equidad de un sistema social inclusivo (Gutiérrez, 2007; Orden 20/2019).

La Constitución Española reconoce a todas las personas el derecho a la educación, por tanto, dando un repaso a la historia de la educación, vemos distintos avances hacia la equidad y la inclusión educativa. Vemos en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Mas tarde, el consejo desarrolla el decreto 39/1998 de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Por otra parte, la Generalitat establece la ley 11/2003, sobre el estatuto de las personas con discapacidad, donde vemos el derecho a la atención primaria y a la evaluación sociopsicopedgógica de su proceso educativo. A continuación, en 2006, encontramos la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, donde se establecen una serie de medidas de no discriminación y de acción positiva. En 2015, se publica la Declaración de Incheon en el Foro Mundial de la Educación “Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje al largo de la vida para todas las personas”. En cuanto a la Comunidad Valenciana, encontramos el Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión social 2017-2022, marco de referencia de las políticas inclusivas de



la Generalitat. Y en 2018 el Decreto de Equidad y de Inclusión en el sistema educativo valenciano (Decreto 104/2018).

Se ha progresado de una visión de déficit, minusvalía, problema, hacía términos como diversidad, necesidades educativas especiales, respeto a la diferencia y, por tanto, la meta que tenemos hoy en día es una educación lo más inclusiva posible. Actualmente, el sistema educativo se enfrenta al gran reto de garantizar una educación bajo los principios de equidad y calidad frente a todos los individuos. Para ello, se trata de dar una respuesta educativa que atienda todas las diferencias que presentan todos los alumnos. Por tanto, vemos que la sociedad actual marcha hacia nuevas formas de entender la diversidad humana, garantizando así el goce de los derechos humanos a todos los individuos (Arnaiz, Caballero y Escarbajal, 2017; Gutiérrez, 2007).

Inicialmente, el termino inclusión se utilizaba para referirse a la educación focalizada a los estudiantes con discapacidad, pero en las últimas décadas se plantea para una educación para todos, asegurando que todos los alumnos consigan el éxito. Se tiene una visión de cada alumno centrándose en aquellas capacidades que posee y no en sus limitaciones, potenciando dichas capacidades con los apoyos, recursos y servicios necesarios, para poder brindar las mismas oportunidades a todos los alumnos, sin que ello signifique su homogenización (Gutiérrez, 2007; Infante, 2010).

La inclusión educativa es una cuestión de derechos, en la cual se impregnan las políticas, culturas y prácticas de la Administración Educativa de los diferentes servicios educativos y de los centros docentes, con la aplicación de intervenciones que garanticen la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la accesibilidad física, cognitiva, sensorial, emocional y en la comunicación. Así como, también es importante proveer de las actuaciones de intervención efectivas, apropiadas y eficaces para lograr el éxito escolar y la participación de todos los discentes. Esto precisa de un cambio en la visión que tenemos de la educación y sus fines, no solo tratando de que puedan acceder a una educación, sino tratando de que participen todos los alumnos en el proceso. Este paradigma, implica la concepción de procesos y contextos de aprendizaje comunes, regidos por un único currículo común a todos los discentes, adaptando desde los espacios físicos, hasta el conjunto de acciones humanas que participan en la construcción de conocimiento (Echeita y Sandoval, 2007; Gutiérrez, 2007; Orden 20/2019).



Esta tiene como principios generales la diversidad como una realidad donde cada alumno tiene unas necesidades únicas y que hay que considerar como un aspecto positivo que mejora y enriquece el proceso de aprendizaje. Por otro lado, tienen como objetivo dar una respuesta educativa que favorezca a toda la comunidad educativa eliminando todas las barreras de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad, proporcionando las mismas oportunidades a todos. Por ello, tiene la necesidad de un análisis y reflexión sobre las barreras que generan dichas desigualdades, de la planificación de las actuaciones de mejora, la aplicación de los cambios y la evaluación de su impacto, desde la perspectiva de que la inclusión requiere un proceso de mejora continuo por parte de toda la comunidad educativa. Ha de estar presente en todas las etapas educativas, programas, planes y actuaciones, poniendo especial atención en la prevención, detección e intervención temprana de las situaciones que pueden generar exclusión. Esta implica también la colaboración con el ámbito de la salud, bienestar social y servicios de protección en la infancia y la adolescencia, así como es fundamental la orientación educativa, dando soporte a la evaluación y a la intervención educativa (Decreto 104/2018).

2.2.1 Diferencias entre integración e inclusión

Semánticamente los términos “integrar” e “incluir” tienen significados muy semejantes, vemos que integrar deriva del latín “integrare”, que quiere decir construir las porciones en un todo, hacer que algo forme parte de un todo, mientras que incluir proviene de “includere” que significa situar algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. Por tanto, vemos que muchas personas usan estos dos verbos indistintamente. Pero, cuando tenemos en cuenta los movimientos sociales estos dos representan filosofías totalmente diferentes (Adirón, 2005; Sinisi, 2010).

En cuanto al principio de integración, vemos que no solo lo usamos en el ámbito escolar, sino también en otros entornos como pueden ser el laboral o el social. Este término es entendido como la adhesión, por derecho propio, a un grupo para formar parte de él, requiriendo la igualdad de deberes por parte del sujeto, entendiendo el resto del grupo sus características especiales. Por tanto, es un principio basado en los deberes y derechos del individuo, el reconocimiento de los principios de igualdad y derecho a la diferencia, y que concibe las necesidades especiales como circunstancias excepcionales



que requieren respuestas mediante ciertas adaptaciones y medidas asistenciales (Rubio, 2009).

En cuanto al concepto de inclusión, definido ya anteriormente, vemos que en ningún momento implica una concepción igualitaria o semejante al resto del grupo, ya que este valoriza la diversidad humana y refuerza la aceptación de las diferencias individuales promoviendo la convivencia y la construcción de un mundo de iguales oportunidades para todos. Por otra parte, este intenta lograr que todos los sujetos logren el máximo desarrollo posible de sus capacidades sociales e individuales, culturales, intelectuales y emocionales (Adirón, 2005; Rubio, 2009).

Por tanto, las principales diferencias que encontramos entre ambos términos son las siguientes (Adirón, 2005):

- La inclusión tiene en cuenta a cualquier persona, mientras que la integración realiza cambios mirando prioritariamente a las personas con alguna discapacidad.
- La inclusión requiere transformaciones profundas, mientras que la integración se conforma con transformaciones superficiales.
- Para una sociedad inclusiva, esta se adapta para atender a las necesidades de cada persona, pero en una integradora, es la persona con discapacidad quien se adapta a las necesidades de modelos ya existentes en la sociedad.
- Mientras la integración defiende el derecho de las personas con discapacidad, la inclusión defiende el derecho de cualquier persona.
- La inclusión introduce dentro de los sistemas los grupos con riesgo de exclusión, transformando esos sistemas para que se vuelvan de calidad para todos, mientras que la integración inserta a los sistemas grupos de excluidos que pueden ser aptos.
- El adjetivo inclusión es utilizado cuando se busca la calidad para todas las personas, mientras que integración se utiliza cuando buscamos la calidad atendiendo a las personas con discapacidad.



- La inclusión valoriza la individualidad de las personas con discapacidad mientras que la integración tiene tendencia a tratar homogéneamente a las personas con discapacidad.
- Mientras la inclusión trata de no disfrazar las limitaciones, ya que ellas son reales en todas las personas, la integración tiende a disfrazarlas para poder aumentar la posibilidad de inserción.

2.2.2 Escolarización

La escolarización de los niños con TEA debe regirse por los principios de normalización e inclusión educativa, con la proporción de recursos y adaptaciones indispensables para el aprendizaje de estos. Debe ser gratuita y no discriminatoria, en centros ordinarios excepto circunstancias especiales, coordinada cuando sea necesario, sin superar una cuarta parte de la matrícula del centro y siendo las familias informadas y consultadas en todo momento (Baixauli y Roselló, 2018; Decreto 104/2018).

Esta se puede realizar en el primer ciclo de Educación Infantil, es decir de 0 a 3 años, o a partir de los 3 años, a elección de las familias. Pero, de cualquier forma, es obligatorio que sea escolarizado en el año en que el niño cumpla los 6 años. Para ello, se debe solicitar a la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport la correspondiente evaluación psicopedagógica que será la que marque las pautas para el Dictamen de Escolarización. Este puede ser solicitado tanto por las familias como el centro educativo en el caso de estar escolarizado, en el año en que el niño cumple los 3 años (Baixauli y Roselló, 2018).

Para determinar la modalidad de escolarización del niño se tienen en cuenta diferentes factores, como puede ser el grado de especialización, individualización o intensidad de los apoyos que requiera el alumno, la cuantía de áreas, materias o actividades que puede colaborar en el aula ordinaria, o la conducta adaptativa, teniendo en cuenta el nivel de autonomía y la competencia personal y social (Baixauli y Roselló, 2018).

Teniendo en cuenta dichos factores, encontramos diferentes modalidades de escolarización para los alumnos con TEA (Baixauli y Roselló, 2018):



- Modalidad aula ordinaria: el alumno será matriculado en el grupo que le corresponde, permaneciendo en todo momento con sus compañeros y recibiendo el apoyo necesario del maestro de audición y lenguaje, pedagogía terapéutica o del educador. Estos, de manera excepcional, podrán introducir medidas de flexibilización en el inicio o la duración de las diferentes etapas educativas.
- Modalidad de unidad específica de comunicación y lenguaje: esta modalidad se dará en los casos en los que el alumno no precise de una atención superior al 50% del horario lectivo semanal en dichas aulas. Estas cuentan con personal de apoyo como el maestro de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje y el educador.
- Centro de Educación Especial: estos dan respuesta al alumnado cuyas necesidades no puedan ser atendidas en los centros ordinarios.

2.2.3 Funciones del centro educativo y del maestro tutor

Para asegurar la implantación y el desarrollo de un modelo de educación inclusivo, los centros educativos tienen las siguientes funciones (Decreto 104/2018):

- Identificación de factores que favorecen o dificultan la inclusión.
- Implementación del Proyecto Educativo del Centro (en adelante PEC) i del Plan de actuación para la mejora del centro (en adelante PAM) inclusivos.
- Actuaciones diseñadas para todo el alumnado.
- Organización, condiciones, medidas y soportes adecuados
- Accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional.
- Gestión adecuada de los medios.
- Actuaciones preventivas.
- Establecer planes de sensibilización.



- Implementación del modelo educativo.
- Planificación y participación de acciones formativas.
- Procedimientos de autoevaluación y mejora.
- Apertura del centro al entorno.
- Participación de la comunidad educativa y de otros agentes.
- Orientación y asesoramiento al alumnado y a las familias.

Por otra parte, vemos que los docentes deben ser capaces de enseñar en ambientes diversos, siendo capaces de reconocer y valorar la diversidad encontrada en los centros educativos para poder fomentar comunidades educativas inclusivas. Por tanto, la formación de los maestros es fundamental para ello. Distinguimos cuatro valores fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje (Infante, 2010; Watkins, 2012):

- Valorar la diversidad del alumnado
- Apoyar a todo el alumnado
- Trabajo en equipo
- Desarrollo profesional permanente

Por otro lado, encontramos ciertos aspectos que deben tener en cuenta los docentes para llevar a cabo la inclusión en las escuelas (Watkins, 2012):

- Comenzar desde los conocimientos previos.
- Considerar las diferencias como oportunidades.
- Evaluar las barreras e incorporar mecanismos para abordarlas.
- Uso de los recursos disponibles para optimiza el aprendizaje.
- Fomentar el aprendizaje práctico, académico, emocional y social.
- Tratar de hallar y estimular el potencial de cada alumno.



- Valorar el trabajo coordinado con las familias.
- Intentar ser un comunicador, tanto verbal como no verbal, efectivo.
- Posibilitar enfoques cooperativos de aprendizaje.
- Poseer enfoques sobre la organización del aula, controlando el entorno físico y social.
- Evaluar centrándose en los logros del alumnado individualmente.
- Elaborar, desarrollar y evaluar Planes Individuales cuando sea necesario.
- Cooperar con los alumnos en la solución de problemas.
- Coordinarse con los demás profesionales.
- Formación continua.
- Estar abierto a propuestas en todo momento.

Para ello, la Conselleria competente en materia de educación instituirá planes de formación continua para los docentes, los equipos directivos y otros agentes que intervienen en el proceso con el fin de garantizar la adquisición de competencias necesarias para encaminar una escuela hacia la inclusión. En estas formaciones veremos orientaciones dirigidas a la no discriminación, la igualdad de oportunidades, y la previsión y eliminación de la violencia (Decreto 104/2018).

2.2.4 Barreras en la participación de este tipo de alumnado

Uno de los principales retos a los que hace frente el sistema educativo hoy en día es lograr una educación inclusiva, proporcionando una respuesta educativa que atienda a las diferencias de cada discente. Para ello, se sumerge en procesos de cambio y mejora constante para poder atender a la gran variedad de necesidades educativas presentes en las aulas (Arnaiz et al., 2017).

Para ello, la autoevaluación de los contextos educativos por parte de los docentes se ha convertido en una tarea esencial para poder identificar las posibles barreras que



influyen en el procedimiento de inclusión, y así poder emprender acciones de mejora. Esta evaluación permite tanto a los centros como a la comunidad educativa reflexionar sobre su organización interna y su funcionamiento (Arnaiz et al., 2017).

Dicha autoevaluación tiene en cuenta diferentes variables, como son los procesos educativos, los resultados educativos, el contexto escolar o los recursos existentes en los centros. Pero es el contexto escolar la variable considerada más potente para la posible construcción de un ambiente inclusivo, ya que hace referencia a todo el entorno que rodea al centro (Fernández, Fiuza y Zabalza, 2013).

En el ámbito escolar la detección de barreras la realiza el equipo educativo, coordinado por la tutora con la información adquirida de las familias, el personal del centro, el alumnado y los servicios externos (Orden 20/2019).

Aunque encontramos actitudes positivas y favorables de los docentes hacia las prácticas inclusivas, también encontramos ciertas barreras como (Arnaiz et al., 2017; Fernández et al., 2013; Gutiérrez, 2007):

- El hecho de etiquetar a parte del alumnado.
- Falta de adecuación de los espacios físicos.
- Cambio constante de las políticas educativas.
- Falta de establecimiento de medidas en los Planes de Acogida, tanto del alumnado como el profesorado nuevo.
- Poca flexibilización del horario.
- Tener un pensamiento de que se requiere un profesional especial en todos los casos.
- Formación del profesorado escasa y demasiado teórica.
- Poca aceptación de las familias ante la incorporación de cierto alumnado.
- Falta de comunicación entre la Administración y los centros.
- Déficit en la coordinación entre el equipo docente.



- Limitaciones al centrarse en un libro de texto.
- Carencias en las actuaciones de refuerzo de los centros.
- Falta de coordinación entre agentes educativos.
- Método de enseñanza tradicional.
- Falta de anticipación a los cambios y nuevos acontecimientos.

Pero cabe destacar que estas barreras no son una estructura inmóvil, ni se pueden percibir desde fuera, al contrario, son impalpables y están incluidas en los valores, la cultura, las actitudes... (Gutiérrez, 2007).

2.2.5 Respuestas educativas

Para poder dar respuesta a la diversidad en un centro educativo es imprescindible asumir la complejidad de esto, valorar la diversidad, dar valor a la diferencia y asegurar la participación igualitaria. Para eso, necesitamos movilizar todos los recursos y medios que tenemos a nuestra disposición, para poder hacer posible que cada alumno encuentra su lugar en la educación (Decreto 104/2018)

Las medidas de respuesta educativa para la inclusión establecen todas las acciones educativas programadas con el fin de eliminar cualquier tipo de barrera en los diferentes contextos donde se desenvuelve el proceso educativo del alumnado. Por eso, vemos que contribuyen a la personalización del proceso educativo en todas las etapas. Dichas medidas se han de proyectar desde una mirada global, interdisciplinaria y sistémica, que incluya a toda la comunidad educativa, que tenga en cuenta al alumnado y a su entorno, y que combine acciones de índole grupal, individual y comunitario (Decreto 104/2018).

El documento donde se establecen dichas medidas es el PEC, organizándose en cuatro niveles de concreción y teniendo siempre presente el Plan de Actuación para la Mejora (Decreto 104/2018):

- Nivel I: está dirigido a toda la comunidad educativa y al vínculo del centro con el contexto sociocomunitario y lo establecen las medidas que suponen los procesos de planificación, gestión general y organización de los apoyos



del centro. Dichas medidas las plantean y las aceptan los órganos de gobierno, de coordinación y de participación.

- Nivel II: este está destinado a todo el alumnado del grupo-clase, constituido por las actuaciones didácticas, de acción tutorial y otros planes transversales. Estas medidas las plantea, desarrolla y evalúa el equipo educativo en coordinación con la tutora, los servicios especializados de orientación, el profesorado especializado de apoyo y la colaboración con agentes externos.
- Nivel III: dirigido al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, en grupo o individualmente que implican apoyos extraordinarios. Comprende actuaciones didácticas de refuerzo, enriquecimiento y otras actuaciones personalizadas. Estas medidas las programa, desarrolla y evalúa el equipo directivo junto con la tutora, los servicios especializados de orientación y los profesionales especializados de apoyo.
- Nivel IV: está compuesto por las medidas destinadas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere una respuesta individualizada de carácter extraordinario que conlleva el uso de apoyos especializados adicionales. Estas comprenden las adaptaciones curriculares individualizadas significativas, adaptaciones de acceso que necesiten personal especializado, materiales singulares o medidas organizativas extraordinarias. Dichas medidas las programa, desarrolla y evalúa la administración educativa junto con el personal no docente de soporte a la inclusión.

2.3 COVID-19

EL pasado 14 de marzo se declaró el estado de alarma para la gestión de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, lo que implica el confinamiento en casa como situación excepcional. Nos encontramos pues, en una situación fuera de lo normal y que nos está creando mucha incertidumbre y cambios. En cuando a las personas con TEA, estos cambios no anticipados pueden generar alteraciones en su desarrollo personal,



aumentando los niveles de ansiedad y retrocediendo en las conductas sociales ya adquiridas anteriormente. Dichos niños pueden presentar diversas respuestas en este tipo de circunstancias como puede ser la incertidumbre, el rechazo, las rabietas, el nerviosismo, el miedo, el aumento de las conductas repetitivas, disruptivas, irritabilidad, ansiedad o de problemas de conducta (Confederación Autismo España, 2020).

Esto puede generar una respuesta emocional y conductual dependiendo de las características, tanto de la familia como del niño. Podemos encontrarnos con individuos que se sentirán más tranquilos por estar en casa. En cambio, encontraremos individuos que se sentirán preocupados por la situación. Pero siempre debemos de hacer un uso adecuado de la información que obtengamos sobre el COVID-19 y de sus medidas de una manera lúdica y sin centrarse excesivamente en ello (Déu, H., & Déu, H. 2020)

Por parte de las familias vemos que, durante este periodo, pueden seguir algunas indicaciones para evitar la descompensación de su conducta, como son el mantener un horario, marcar una rutina diaria, contar con una agenda visual, realizar actividades variadas, realizar movimiento... Por otra parte, consideramos fundamental conservar el contacto con los profesores, terapeutas o cualquier profesional que trabaje con el individuo para mantener una coordinación con la familia (Díaz, 2020).

En un principio del estado de alarma, el Gobierno no hizo excepciones en cuanto a las salidas a la calle, pero el Boletín Oficial del Estado (en adelante BOE), firmado por el ministro de Sanidad, Salvador Illa, a fecha del 20 de marzo de 2020 anunció que las personas con TEA pueden salir a la calle legalmente. Esta Instrucción se publica en el BOE núm. 76 y “habilita a las personas con discapacidad, que tengan alteraciones conductuales, como por ejemplo personas con diagnóstico de TEA y conductas disruptivas, y a un acompañante, a circular por las vías de uso público, siempre y cuando se respeten las medidas necesarias para evitar el contagio” ya que encontramos más de 450000 personas con TEA en España y por sus características pueden llegar a sufrir mucho las consecuencias de este confinamiento («BOE.es - Documento BOE-A-2020-3898», s. f.; Confederación Autismo España, 2020).

Un artículo en la Confederación Autismo España nos informa de que esta norma durará todo el estado de alarma, y aunque no se establezca nada en cuanto a la



documentación necesaria, la Confederación Autismo España y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad recomiendan llevar en las salidas el certificado oficial de reconocimiento de discapacidad, la prescripción de un profesional sanitario o social en el caso de disponer de ello, la copia de la Instrucción de 19 de marzo de 2020, e informes médicos, psicológicos o sociales complementarios en el caso de disponer de ellos (Confederación Autismo España. 2020).

Ante esta medida, encontramos personas que no han sabido hacer excepciones y vemos como muchos padres denuncian esta falta de comprensión. Se han hallado casos de insultos o vecinos increpando a familias que han salido a realizar un paseo terapéutico. Para evitar esto, ciertas asociaciones de familiares han arrancado una campaña divulgativa con el fin de que la gente tome cierta conciencia de la importancia de esos paseos para ellos. Para ello, se estableció que dichos niños salgan de casa con un pañuelo o brazalete azul con el fin de que se les pueda identificar, evitando malentendidos. Aunque hemos visto que muchas personas se han negado a esta propuesta valorando que no es necesario este juicio a sus hijos (Díaz, 2020).

Por otra parte, el 2 de abril, Día Mundial de Concienciación del Autismo desde la Confederación Autismo España han lanzado la iniciativa Light It Up Blue, iluminando de azul edificios y monumentos de todo el mundo a las 21 horas mostrando así su comprensión, solidaridad y respeto hacia las personas con TEA, sus familiares y cualquier persona que este atendíéndolas durante esta crisis sanitaria (Díaz, 2020).



3. OBJETIVOS

En este apartado veremos los objetivos en los que se fundamenta el desarrollo del trabajo. Encontramos el objetivo general y a continuación, los objetivos específicos.

- **Objetivo General:**

Adaptar la programación de los compañeros de clase para el alumnado con TEA, garantizando los principios de equidad y de inclusión al alumnado durante el confinamiento, de manera coordinada con el centro escolar y la asociación de familias a la que pertenece.

- **Objetivos específicos:**

- Investigar la literatura científica sobre las características, el diagnóstico y la intervención del TEA.
- Revisar la normativa vinculada con la educación inclusiva del alumnado con TEA y las posibles respuestas para garantizar su equidad.
- Explorar la situación de las personas con TEA ante el confinamiento.
- Diseñar una propuesta educativa de actividades para facilitar el acompañamiento del alumnado con TEA durante el confinamiento.
- Realizar el seguimiento de la propuesta educativa diseñada, evaluando las actividades y el progreso del alumnado



4. METODOLOGÍA

En este apartado se exponen los pasos metodológicos que se han seguido para este TFG.

En un primer momento se hizo la elección del tema a investigar. En este caso, surgió de un análisis junto con mi profesora de prácticas docentes, al considerar qué tema le preocupaba más observando el grupo en el que se encontraba. De ahí surgió la preocupación de cómo aplicar los conocimientos teóricos sobre la inclusión en el aula de forma práctica. Por ello, en un principio se encaminó el trabajo hacia el diseño de una propuesta que iba a ser diseñada para ser aplicada en el aula, y que tratase de garantizar los principios de equidad e inclusión. Dada la situación del confinamiento por el COVID-19 vimos que no era posible aplicarla en el aula, por ello, decidimos adaptarla a la nueva situación desde casa.

A continuación, formulamos las partes que componen este TFG, empezando por definir los objetivos en los que se fundamentaría el TFG para la posterior investigación. Por motivos del confinamiento por el COVID-19 estos se tuvieron que adaptar, ya que los alumnos no acudían al centro escolar. Por tanto, se ve redirigido hacia el acompañamiento del alumnado con TEA durante la situación por el COVID-19.

En base a los objetivos redactados, definimos los puntos que compondrán el marco teórico de este trabajo. Aquí encontramos la definición del TEA, un breve análisis histórico sobre este término, el diagnóstico, la intervención y el papel de la familia y de las asociaciones en esta. Por otro lado, encontramos aspectos sobre la inclusión educativa del alumnado con TEA, donde encontramos la diferencia entre inclusión e integración, la escolarización de este alumnado, las funciones del centro, las barreras que encontramos y la respuesta educativa. Y, por último, encontramos su situación frente al confinamiento por el COVID-19.

Una vez estuvieron establecidos los puntos que componen el marco teórico, empezamos con la búsqueda de material para la redacción de estos. Para ello, se consultaron bases de datos especializadas: EBSCO, repositorio UCV, Google académico... Para la revisión de la legislación se consultó la base normativa de la



Conselleria y del Ministerio. Todas las fuentes consultadas para esta redacción, revistas, artículos, normativa, páginas web... se han ido plasmando en el apartado de referencias

Posteriormente, se ha elaborado el desarrollo del trabajo, realizando una descripción del caso en concreto, analizando tanto el contexto escolar como el familiar, para poder plantear una propuesta educativa dirigida al objetivo del trabajo. Dadas las circunstancias se ha realizado una adaptación de las actividades propuestas por la docente del grupo para las dos últimas semanas del curso escolar, para que todos los alumnos puedan realizarlas. A continuación, también se presenta una propuesta didáctica para que el grupo pueda reforzar durante las vacaciones de verano los conceptos que hemos considerado que sería conveniente fortalecer; encontramos pues, las actividades de dicha propuesta en el apartado de anexos al final del trabajo. Para aspectos de programación se han seguido las pautas del libro “Programar al revés, el diseño curricular desde los aprendizajes” (Jiménez, 2019) y para la realización del seguimiento se han elaborado unas rúbricas.

Y, por último, se han redactado las conclusiones, recogiendo todo lo que ha aportado la realización de este trabajo; tanto la investigación, como la propuesta realizada.



5. DESARROLLO

A continuación, veremos la propuesta didáctica basada en la fundamentación teórica vista anteriormente. A través de la programación para las dos últimas semanas de curso escolar, de la docente de la clase de tres años del colegio donde realicé mis prácticas docentes, se ha realizado una adaptación de esta para que todos los alumnos puedan participar activamente de los aprendizajes.

Dicha propuesta va dirigida a la clase de 3 años del colegio Trenc d'Alba en Jávea. Este centro parte de una propuesta pedagógica que tiene como finalidad una educación integral, donde es el alumnado el centro del aprendizaje. Por ello, se basan en algunos principios como una educación con igualdad de derechos y de oportunidades para todo el alumnado, compromiso con el conjunto de valores democráticos y de respeto a los derechos humanos, una educación en el respeto de los derechos, fomentado la tolerancia y los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y la resolución de problemas, inclusión de cualquier alumno respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, una mejora y formación constante y una escuela abierta y de acogida, siendo un sitio de encuentro.

5.1 DESCRIPCIÓN DEL CASO

En cuanto al aula, está compuesta por 20 alumnos, uno de ellos con el diagnóstico de TEA desde los 2 años. Este alumno presenta dificultades en diferentes áreas. Una de ellas es el área de la comunicación; aunque encontremos lenguaje, no percibimos una intención comunicativa, ya que observamos un lenguaje repetitivo y poca habilidad para la comunicación no verbal. Este únicamente hace uso del lenguaje en la realización de una tarea individual y en algunas ocasiones encontramos ecolalias. Respecto al área social, no vemos una interacción voluntaria con sus compañeros de clase ni intención cooperativa, no realiza una búsqueda de las interacciones sociales por él mismo. Por otro lado, vemos que presenta problemas para adaptarse a los cambios como son cambiar de actividad, respetar el inicio y fin de una tarea, los cambios de aula, actividades espontáneas... Con relación a sus habilidades motoras, aunque es un alumno muy activo, presenta una cierta torpeza motriz en cuanto a la coordinación de su cuerpo, problemas de equilibrio, caídas, rigidez, andar de puntillas... Su capacidad de atención es más



limitada que la del resto de compañeros en situaciones grupales, cambiando de actividad en actividad, aunque bastante buena en individuales que tratan intereses suyos.

Este alumno cuenta en el colegio con la intervención de los profesionales de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y psicopedagogo. Además, están coordinados tanto ellos como la docente con la Asociación de Autismo Jávea, donde le realizaron diferentes evaluaciones como es la evaluación Battelle, Denver y evaluaciones en algunas áreas como son el lenguaje, el perfil sensorial o el perfil escolar. Por tanto, ha contado con una intervención temprana. Conjuntamente decidieron proporcionarle un sistema comunicativo alternativo con el uso de pictogramas y así que pudiese relacionarse y mejorar su comprensión. El niño captó el sistema bastante rápido ya que siempre le han gustado las imágenes, aunque no siempre hace uso de estas demandas. Por ello, en la escuela vemos este sistema adaptado para todo el alumnado, al igual que la adaptación de actividades de forma más visual. Al igual que en casa también utilizan este sistema comunicativo. Pero se ve una cierta diferencia en su uso en el aula, con un grupo más grande, que en la Asociación o en casa, dándole más uso en estas dos últimas.

A día de hoy, vemos que ya muestra alguna intención comunicativa cuando te diriges hacia él o le demandas alguna cosa. Así como tiene una mejor adaptación a las actividades grupales. Por tanto, también vemos una mejoría en cuanto a la adaptación a los cambios ya que, con el uso de los pictogramas y el horario realizado para cada día, este es consciente de lo que se va a realizar desde las primeras horas del día.

Coordinadamente, el colegio con la asociación, siempre con el consentimiento de la familia, decidieron poner énfasis en trabajar distintas áreas en las que vemos alteraciones, que como hemos comentado anteriormente son la social, la comunicativa, la sensorial, la motora y la cognitiva. Por ello, las actividades planteadas en la siguiente propuesta intentan adaptarse a estas áreas.

5.2 PROPUESTA DE ADAPTACIÓN

A continuación, se presenta el horario establecido por la docente del grupo para las dos últimas semanas de curso escolar. Este se verá modificado señalando las actividades que se han decidido adaptar, teniendo en cuenta las características del



alumnado (Figura 1). Vemos señaladas en color naranja las actividades modificadas que se realizarán en las dos semanas igual y en color verde las modificadas que variarán en cada semana. Por otra parte, vemos en negro las actividades que no se han modificado, ya que las hemos considerado oportunas para todos los alumnos. La descripción de estas actividades sin modificar la encontraremos en el anexo 1, donde también encontraremos las actividades modificadas señaladas en los mismos colores.

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
9-10	Rutinas	Rutinas	Rutinas	Rutinas	Rutinas
10-11	Fin de semana	ABN	Vocabulario	Vocabulario	Nombre de la clase
11-11:30	DESCANSO				
11:30-12:20	Inglés	El verano	Informática y plástica	Música	ABN
12:20-13:00	Grafo	Atención y concentración		ABN	Trazo
13-13:15	DESCANSO				
13:15-14	Juego simbólico	Psicomotricidad	Cuentos	Experimentación	Atención educativa/Religión

Figura 1. Horario modificado para el alumno con TEA.

Adaptado del elaborado por la profesora.

Por tanto, vemos que la actividad del fin de semana, el cuento y la práctica de los nombres de la clase, aunque han sido modificadas, se realizarán en las dos semanas igual. En cambio, las actividades de juego simbólico han sido adaptadas de manera diferente para cada semana. En cuanto a la actividad de ABN y de experimentación, han sido modificadas únicamente para la semana 1, ya que la propuesta para la semana 2 la vemos adecuada para todo el alumnado.

5.3 PARRILA DE PROGRAMACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN/RESULTADOS DE APRENDIZAJE	CT	EA	CCCL	IE
1. Utilizar técnicas y recursos básicas de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.	Área 3 Bloque 2	1	CL	Observación directa e indirecta
2. Utilizar técnicas y recursos básicas de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.	Área 3 Bloque 7	2	CL	Observación directa e indirecta
3. Iniciarse en las habilidades numéricas básicas, la noción de cantidad y la noción de orden de los objetos.	Área 2 Bloque 1	3	CMCT	Observación directa e indirecta
4. Valorar y apreciar las producciones propias, las de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas del patrimonio conocidas mediante TIC o “in situ” y darles un significado que les aproxime a la comprensión del mundo cultural al que pertenecen.	Área 3 Bloque 2	4	SL	Observación directa e indirecta
5. Utilizar técnicas y recursos básicas de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.	Área 3 Bloque 2	5	CL	Observación directa e indirecta
6. Explorar y observar su entorno familiar, social y natural, para la planificación y la ordenación de su acción de la información recibida o percibida.	Área 2 Bloque 3	6	CSG	Observación directa e indirecta
7. Utilizar técnicas y recursos básicas de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.	Área 3 Bloque 7	7	CL	Observación directa e indirecta

Figura 2. Criterios de Evaluación.

CONTENIDOS (CT)	1.	La utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos y aprender; para expresar y comunicar ideas y sentimientos, para establecer relaciones con los miembros de su sociedad y para regular la propia conducta y la de los otros.
	2.	El descubrimiento de las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones.
	3.	La representación gráfica de las colecciones de objetos mediante el número cardinal. La utilización de la serie numérica para contar elementos de la realidad cotidiana.
	4.	La participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enuncia- dos a los formatos convencionales, así como el acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.
	5.	La utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos y aprender; para expresar y comunicar ideas y sentimientos, para establecer relaciones con los miembros de su sociedad y para regular la propia conducta y la de los otros.
	6.	La percepción de los primeros grupos sociales de pertenencia.
	7.	El descubrimiento de las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones.

Figura 3. Contenidos.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE (EA)	1. Expresar actividades realizadas el fin de semana.
	2. Interpretar acciones cotidianas.
	3. Asociar número-cantidad.
	4. Escuchar con atención el cuento.
	5. Utilizar progresivamente el vocabulario del verano.
	6. Reconocer los compañeros de clase.
	7. Interpretar acciones relacionadas con los oficios.

Figura 4. Estándares de aprendizaje.

COMPETENCIAS CLAVE (CCCL)		METODOLOGÍA		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (IE)	
1.	Lingüística. (CL)	1.	Proyectos	1.	Observación directa
2.	Matemática y Científico-tecnológica. (CMCT)	2.	Asignación de tareas	2.	Observación indirecta
3.	Digital. (CD)	3.	Descubrimiento	3.	Pruebas escritas
4.	Aprender a aprender. (CAA)	4.	Resolución de problemas	4.	Pruebas orales
5.	Sociales y Cívicas. (CSG)	5.	Organización individual	5.	Colaborativas
6.	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. (SIEE)	6.	Organización grupal	6.	Proyectos



Fin de semana. Semana 1 y 2.	
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Expresar actividades realizadas el fin de semana.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">- Expresión de actividades.
Desarrollo de la actividad	<p>Durante el fin de semana tomaremos fotos de actividades que haga el niño. El lunes le enseñaremos al niño estas imágenes y será él quien deberá explicar qué estaba haciendo en ese momento. Nosotros le ayudaremos en cualquier caso con preguntas intentando sacarle la mayor información posible como:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo hicimos eso?- ¿Qué es ese?- ¿Con quién estás?- ¿Te gustó?
Duración aproximada	30 minutos.
Organización	En un lugar cómodo.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none">- Imágenes
Evaluación	Expresa 4 de las actividades realizadas.

Figura 5. Actividad de fin de semana.

Elaboración propia.


Título		Juego simbólico. Semana 1
Estrategia metodológica	Parejas.	
Estándar de aprendizaje	Interpretar acciones cotidianas.	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación - Acciones cotidianas. 	
Desarrollo de la actividad	<p>Pondremos en una cajita algunas tarjetas con imágenes de ciertas acciones como pueden ser beber, lavarse los dientes, cocinar..., acciones diarias. A continuación, por turnos, iremos sacando tarjetas y tendremos que imitar la acción que indica la imagen.</p> 	
Duración aproximada	30 minutos.	
Organización	En un lugar cómodo.	
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Caja. - Tarjetas. 	
Evaluación	Interpreta el papel indicado.	

Figura 6. Actividad de Juego simbólico.

Elaboración propia.




Título	
ABN. Semana 1.	
Estrategia metodológica	Parejas.
Estándar de aprendizaje	Asociar el número con la cantidad.
Contenido	- Relación número-cantidad.
Desarrollo de la actividad	<p>Con algo que tengamos en la cocina, como pueden ser lentejas, macarrones, garbanzos... A continuación, le pediremos el número de objetos que queramos, como, por ejemplo, dame 4 macarrones. Cuando haya cogido los cuatro macarrones seremos nosotros los que le indiquemos cuál es el número 4.</p> 
Duración aproximada	20 minutos.
Organización	En una mesa.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	- Números - Objetos para contar
Evaluación	Aumenta hasta el número 10.

Figura 7. Actividad de ABN.

Elaboración propia.



Cuento. Semana 1 y 2.	
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Escuchar con atención el cuento
Contenido	- Escucha activa
Desarrollo de la actividad	<p>Si contamos con alguna marioneta o muñecos para la representación del cuento podemos contarle la historia de una forma más lúdica. En el caso de no tener con qué representarla podemos representar el cuento en forma de teatro, siendo nosotros los protagonistas. Otra variante es que el niño vea la historia en un vídeo contado a través de imágenes. A continuación, se le realizarán preguntas como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué ocurre en la historia?- ¿Quién era el príncipe?- ¿Actuaba bien?
Duración aproximada	30 minutos.
Organización	En un lugar cómodo.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none">- Marionetas- Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=8dRGL_Rd_oCc
Evaluación	Responde a la mayoría de las preguntas.

Figura 8. Actividad cuento.

Elaboración propia.



Experimentación. Semana 1	
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Utilizar progresivamente el vocabulario del verano.
Contenido	- Vocabulario: verano.
Desarrollo de la actividad	<p>Escondemos por la casa o una habitación algunos objetos que tengan que ver con el verano, como puede ser un bañador, una toalla, unas gafas de bucear, un flotador... A continuación, haremos junto con el niño una lista con los objetos escondidos. Como no saben leer aún, la realizaremos con dibujos. Una vez hecha la lista el niño deberá buscar los objetos por la casa y cuando los encuentre le preguntaremos que objeto es y para qué sirve.</p> <p>Una variante sería ponerle delante objetos, algunos de verano y otros que no. Por tanto, él nos deberá decir que objetos usaría en verano y para qué.</p>
Duración aproximada	30 minutos.
Organización	Por la casa.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	- Objetos relacionados con el verano
Evaluación	Reconoce los objetos que pertenecen al vocabulario del verano.

Figura 9. Actividad de experimentación.

Elaboración propia.




Título	
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Reconocer los compañeros de clase.
Contenido	- Reconocimiento.
Desarrollo de la actividad	<p>Ponemos las fotos de todos los compañeros de clase en una cajita. A continuación, el niño va sacando de una en una y diciendo los nombres de cada niño.</p> 
Duración aproximada	30 minutos.
Organización	En una mesa.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	- Tarjetas con las fotos. - Caja.
Evaluación	Reconoce la mayoría de los compañeros de clase.

Figura 10. Actividad de los nombres.

Elaboración propia.


Título		Juego simbólico. Semana 2	
Estrategia metodológica	Parejas.		
Estándar de aprendizaje	Interpretar acciones relacionadas con los oficios.		
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación. - Oficios. 		
Desarrollo de la actividad	<p>En esta ocasión le enseñaremos al niño imágenes de profesiones, como pueden ser peluquero, policía, bombero... este deberá imitar las acciones que hacen estos en sus oficios. Podemos jugar a turnos, una vez él, una vez nosotros.</p> <div style="text-align: center;">  </div>		
Duración aproximada	30 minutos.		
Organización	En un lugar cómodo.		
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes - Objetos que puedan utilizar para la representación. 		
Evaluación	Interpreta los oficios indicados.		

Figura 11. Actividad del juego simbólico semana 2.

Elaboración propia.

5.4 EVALUACIÓN

Esta propuesta, dada la falta de coordinación por la situación de estos momentos, no se ha podido realizar antes, por lo que se aplicará las últimas semanas del curso. Por otra parte, como han quedado aspectos por reforzar durante el curso, ya que no se ha podido terminar de manera presencial, se han propuesto unas actividades, que encontraremos en el anexo 2, para que los alumnos puedan reforzar dichos aspectos que han faltado por consolidar, teniendo en cuenta las áreas comentados anteriormente.

A continuación, en la “Figura 12” presentamos una ficha para la recogida de la evaluación de cada una de las actividades, analizando el resultado tras realizar la actividad, la dificultad que han presentado los niños al realizarla y el interés que han presentado. Se rellenará con un intervalo de números, siendo el 1 el más bajo y el 5 el más alto.

Actividades	Resultado final	Dificultad al realizarla	Interés del niño por realizarla
Fin de semana			
Juego simbólico			
ABN			
Cuento			
Experimentación			
Nombres			
Juego simbólico			

Figura 12. Evaluación de las actividades.

Elaboración propia.

Por otra parte, también se realizarán reuniones con la docente, la familia y la asociación para el seguimiento de la propuesta; y con respecto a la evaluación de la inclusión llevada a cabo, se presenta a continuación, en la “Figura 13” un cuestionario para los padres de los alumnos. Este se rellenará con un intercalo de números, siendo el 1 el más bajo y el 5 el más alto.



Cuestiones	Valoración
Adaptaciones necesarias a las necesidades particulares de los alumnos.	
Actividades diversificadas atendiendo a los diferentes estilos de aprendizajes.	
Variedad metodológica en las actividades.	
Participación de todos los miembros del aula.	
Favorece ciertas habilidades sociales y comunicativas.	
Adaptación a los ritmos de aprendizaje.	
Uso de recursos naturales con finalidades didácticas.	
Coordinación con los demás profesionales que interviene.	
Parte de los conocimientos previos de los alumnos	
Todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de aprender.	
Refuerza áreas que presentan más dificultad.	

Figura 13. Cuestionario evaluación.

Elaboración propia.



6. CONCLUSIONES

En este apartado se debatirá sobre los objetivos propuestos para este TFG y si han sido logrados o no. Asimismo, se realizará una reflexión sobre el proceso de elaboración de este.

Con respecto a los objetivos específicos cabe destacar que durante la elaboración de esta TFG se ha podido investigar sobre las características, el diagnóstico y la intervención del TEA, consultando artículos científicos y material educativo de calidad y actual, por lo que podemos concluir que se ha conseguido el primer objetivo específico.

Además, hemos podido revisar la normativa vinculada a la educación inclusiva del alumnado con TEA y las posibles respuestas para garantizar su equidad, comprobando la importancia de una educación inclusiva en los centros escolares, coordinando toda la comunidad educativa y los componentes del entorno social del niño, como pueden ser los padres o alguna asociación, por lo que podemos concluir que se ha conseguido el segundo objetivo.

Por otra parte, hemos comprobado la vulnerabilidad que han sufrido estos alumnos frente al confinamiento por el COVID-19 indagando artículos y noticias actuales, por lo que concluimos con un logro del tercer objetivo.

Por ello, se ha elaborado una propuesta educativa de actividades para facilitar el acompañamiento de este alumnado durante el confinamiento, logrando el cuarto objetivo. Pero de momento, dadas las circunstancias actuales, esta propuesta no ha podido ser aplicada y, por tanto, no ha podido ser evaluada, pero si que se han elaborado unos instrumentos para su seguimiento para una futura aplicación.

Por otro lado, al ver que el rendimiento de los alumnos en estos meses no es el inicialmente esperado se ha desarrollado una serie de actividades encontradas en el Anexo 2, reforzando así, durante las vacaciones de verano, los aspectos que han quedado más flojos.

Al acabar, y en conclusión se ha podido alcanzar el objetivo general “Adaptar la programación de los compañeros de clase para el alumnado con TEA, garantizando los



principios de equidad y de inclusión al alumnado durante el confinamiento, de manera coordinada con el centro escolar y la asociación de familias a la que pertenece”.

Realizando el siguiente trabajo nos hemos encontrado con diferentes aspectos que han tanto facilitado como obstaculizado la realización de este. En cuando aspectos positivos, vemos que es un tema muy actual, que hemos estudiado en muchas asignaturas durante todo el grado, así como también hemos podido apreciar en nuestras prácticas docentes. Por otra parte, aunque vemos que la situación actual por el COVID-19 ha dificultado en cierta medida la elaboración de este, así como su aplicación, se ha sabido adaptar a los diferentes escenarios igual que se hubiese hecho en el caso de ser la tutora del curso.

Una vez realizado este trabajo continuamos viendo la importancia de una educación inclusiva en los centros escolares, dado que los alumnos son el centro de la escuela y estos deben garantizar el desarrollo integral de ellos. Para ello, hemos visto que es fundamental ver la diversidad del alumnado como una ventaja para trabajar y no como un obstáculo. Por otra parte, vemos necesario la buena formación de los docentes, proporcionándoles pautas y metodologías para atender a la diversidad del aula, ya que es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades de todos los alumnos.

Gracias a la elaboración de este trabajo he podido ampliar mucho mis conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista, así como sobre la inclusión educativa. Así como he podido observar la mejora que han dado los dos conceptos en el paso de los años, tanto el TEA como la inclusión en los centros educativos. Pero esto no quita que no haya que avanzar más en el tema de la inclusión, aunque cada vez estemos más cerca de lograrlo, todavía queda un largo camino por recorrer.

En conclusión, me he dado cuenta en la realización de este trabajo que, aunque hemos avanzado mucho en los últimos años, aun nos queda mucho camino por recorrer, y esto no podrá ser posible sin una visión favorable de la diversidad por parte de la sociedad, así como sin una formación de los docentes encaminada a una educación para todos.



Una vez concluida la investigación vemos que, aunque este trabajo contribuye a despejar algunas incógnitas sobre el tema tratado genera nuevas preguntas. Por tanto, vemos futuras líneas de investigación como puede ser la aplicación de este en un aula, de manera presencial y el análisis de algunas metodologías eficaces para la creación de aulas más inclusivas y su aplicación.



7. REFERENCIAS

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Republica del Perú: Ministerio de Educación.
- Aguilera, A., Álvarez, R. M., de los Reyes, I., Moreno, F. J., Moreno, M. y Saldaña, D. (2018). ¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo? *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 31, 67-78.
- APA (American Psychiatric Asociación) (2018). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Médica Panamericana.
- Arnaiz, P., Caballero, C. M. y Escarbajal, A. (2017). El impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10, 195-210.
- Avelar, E., Bautista, E., Jiménez, B., Sifuentes, N. y Miranda, A. (2008). Padres de familia y su inclusión en la evaluación y tratamiento conductual del autismo. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 10, 49-62.
- Baixauli, I. y Roselló, M. (2018). *Trastorno del espectro autista: Una guía para las familias*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Barrios, J. L., Blau, A. y Forment, C. (2018). *Trastorno del espectro autista: Una guía para la comunidad educativa*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9, 323-336. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2>
- Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 24, 1-20.
- Bilbao, M. C. y Martínez, M. A. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervencion*, 17, 215-230.
- BOE.es—Documento BOE-A-2020-3898. (s. f.). Recuperado 31 de mayo de 2020, de [https://www.boe.es/eli/es/ins/2020/03/19/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ins/2020/03/19/(1))



- Castañón, A. (2000). Mi hijo pequeño con autismo. En *el niño pequeño con autismo* (pp. 137-152). Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Confederación Autismo España. (2020). Recuperado de:
<http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/el-ministerio-de-sanidad-dicta-una-instruccion-que-permite-las-personas-con>
- Coronavirus: polémica al 'identificar' autismo y TDAH con un lazo azul (2020). *Redacción médica*. Recuperado de
<https://www.redaccionmedica.com/secciones/psiquiatria/coronavirus-polemica-al-identificar-autismo-y-tdah-con-un-lazo-azul--1708>
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. DOCV 8356/07.08.2018.
- Déu, H., & Déu, H. (2020). Trastorn de l'espectre de l'autisme i coronavirus: informació per a famílies. Recuperado de: <https://www.sjdhospitalbarcelona.org/ca/trastorn-espectre-autisme-coronavirus-informacio-families>
- Díaz, M. (2020). Día Mundial del Autismo: ¿Cómo afecta el confinamiento a las personas con TEA? *ConSalud.es*. Recuperado de <https://www.consalud.es>.
- Fernandez, C. J., Fiuza, M. J. y Zabalza, M. A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 172-191.
- Gutierrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9, 47-56.
- Infante, I. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 1, 287-297.
- Jiménez, M. A. (2019). *Programar al revés: el diseño curricular desde los aprendizajes*. España: NERCEA.
- López, S. y Rivas, R. M. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14, 13-31.



- Millá, M. G. y Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 48, 47-52. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2009020>.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. DOCV 8540/03.05.2019.
- Palomo, R. (2011). Los síntomas de los trastornos del espectro de autismo en los primeros dos años de vida: una revisión a partir de los estudios longitudinales prospectivos. *Anales de pediatría*, 76, 1-10. DOI: 10.1016/j.anpedi.2011.07.033.
- Rivière, A. (2000). ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano de indicadores precoces del trastorno autista. En, *El niño pequeño con autismo* (pp. 7-22). Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-8.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11- 14.
- Sotoca, R. (2017). *Proceso de atención integral a las personas con trastorno del espectro autista*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Watkins, A. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva: perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.



8. ANEXOS

8.1 ACTIVIDADES

A continuación, se presentan las actividades diseñadas para realizar con los niños los niños para las dos semanas siguientes. Vemos primero las rutinas dirigidas a realizar todos los días, y a continuación cada día de la semana con las actividades que corresponden.

8.1.1 Semana 1:

En primer lugar, es interesante que a principio de la semana organicemos un horario diario de la semana para que los niños sean conscientes de lo que van a realizar al largo del día. Como los niños todavía no saben leer elaboraremos el horario con imágenes/pictogramas.

8.1.1.1 Rutinas

- Levantarse, preparar su desayuno, poner y quitar la mesa. Lavarse los dientes, vestirse ellos solos, arreglar su habitación (hacerse la cama y recoger lo que está por el medio) y nos ponemos a trabajar.
- Cantar las canciones de Damaris Gelabert: Bon dia, els dies de la setmana, les vocals... el pastoret d'on vens i la massereta sen va al mercat.
- Pasar lista, **memorizar su número de lista. Recordar los apellidos**, el nombre de la calle donde viven. Todo esto para ejercitar la memoria.
- Como en las otras semanas, vamos a insistir en que día de la semana es, que tiempo hace y en que estación estamos.

8.1.1.2 Lunes

- **Fin de semana:** como ahora ya salen a la calle, pueden contar lo que más les ha gustado, hacer un dibujo. Intentar que hagan correctamente la pinza. Poner su nombre de modelo y copiarlo (quien no sepa lo escribimos nosotros y que lo repasen).



- **Descanso:** almorzar bocadillo y juego libre. Los niños pueden prepararse su bocata, que pongan aceite, fiambre, untar con pate... siempre con vuestra supervisión. Cuando terminen a recoger todo lo que han dejado por el medio.

- **Inglés:**

- Pueden acceder a los contenidos online, historias y juegos de la editorial de Oxford, al libro ARCHIE'S WORLD:

<https://elt.oup.com/student/archie/levels/?cc=global&selLanguage=en>

- Cuentos para practicar la fonética y la pronunciación:

<https://www.youtube.com/watch?v=dYbswmtAKas>

<https://www.youtube.com/watch?v=d4olIPNAd-4>

<https://www.youtube.com/watch?v=EMm1oavYXuI>

<https://www.youtube.com/watch?v=Q35GN23ZFzM>

<https://www.youtube.com/watch?v=v6Lp9SHN4-M>

<https://www.youtube.com/watch?v=75NQK-Sm1YY>

- Canciones:

<https://www.youtube.com/watch?v=pZw9veQ76fo>

<https://www.youtube.com/watch?v=l4WNrvVjiTw>

<https://www.youtube.com/watch?v=r8h0TaaWKG4>

<https://www.youtube.com/watch?v=eBVqcTEC3zQ>

https://www.youtube.com/watch?v=e_04ZrNroTo

<https://www.youtube.com/watch?v=fPMjnlTEZwU>

https://www.youtube.com/watch?v=Pbl4BNkAq_U

<https://www.youtube.com/watch?v=dahOHUAzTFg>

https://www.youtube.com/watch?v=V9J_DqEwZdc

- **Grafo:** seguimos jugando con la caja de zapatos. Podemos hacer líneas, letras utilizando un pincel o palo para que hagan la pinza correctamente. Después dejarles jugar libremente, sin normas, sin supervisión. Seguro que les gusta.



Figura 14. Caja de zapatos para la actividad de grafomotricidad.

Extraída de la programación de la docente.

- **Juego simbólico:**
jugar a los disfraces con ropa vieja o que ya no utilicemos (zapatos, collares, pañuelos ...). Es una forma divertida de trabajar lo de ponerse y quitarse la ropa.

8.1.1.3 Martes

- **ABN:** Realizar actividades manipulativas de creación de conjuntos a la vista de una grafía (Grafía-cantidad). Ponemos el número y tenemos que poner tantos garbanzos (lentejas, macarrones...) como indique la grafía y al revés. Podemos llegar hasta el número 10.
- **Descanso:** almorzar lácteos y juego libre. Los niños pueden prepararse su almuerzo siempre con vuestra supervisión.
- **El verano:** ¿Qué necesitamos para el verano? Le mostraremos al niño la imagen de la playa y que nos diga objetos que conozca. Los que no conozca se los nombraremos para ir aumentando su vocabulario.
- **Atención i concentración:** vamos a recortar fotos de las revistas o simplemente un papel con formas dibujadas.

- **Psicomotricidad:** podemos hacer diferentes actividades en casa:
 - Sambori.
 - Carrera de pompones soplando con una pajita.
 - Boom, snap, clap: <https://www.youtube.com/watch?v=UkFs5glUMjw>
 - Yoga: <https://www.youtube.com/watch?v=MI1S5rM0ou0>

8.1.1.4 Miércoles

- **Vocabulario:** visualizar dibujos, imágenes de cosas relacionadas con el verano (frutos, bebidas frescas, lugares, objetos...) y decir lo que es o para que sirven.
- **Descanso:** almorzar un bocadillo y juego libre. Los niños pueden prepararse su bocata, que pongan aceite, fiambre, untar con pate... siempre con vuestra supervisión.
- **Plástica:**
 - necesitamos bastoncitos de las orejas y pintura. Dejados que disfruten sin que les deis instrucciones. Dibujo libre.
 - Aquí si que necesitan vuestra ayuda, vamos a hacer unas pinzas caseras: necesitamos pinzar de la ropa, dos palos de polo o palos que tengamos por casa y pegamento. Lo pegamos y hacemos bolitas de papel y trabajamos la motricidad fina.



Figura 15. Pinzas caseras para la actividad de plástica.

Extraída de la programación de la docente.

- **Informática:** Hay actividades de arrastrar con el ratón, de unir... o cualquier juego que tengáis en el ordenador o Tablet.



Figura 17. Aplicación para informática.

Extraída de la programación de la docente.

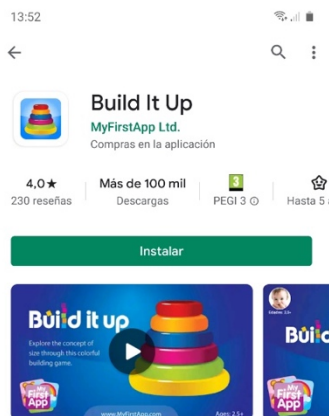


Figura 16. Actividad 2 para informática.

Extraída de la programación de la docente.

- **Cuento:** el príncipe y el juguetero.

El príncipe y el juguetero.

Había una vez un pequeño príncipe acostumbrado a tener cuanto quería. Tan caprichoso era que no permitía que nadie tuviera un juguete si no lo tenía él primero. Así que cualquier niño que quisiera un juguete nuevo en aquel país, tenía que comprarlo dos veces, para poder entregarle uno al príncipe.

Cierta día llegó a aquel país un misterioso juguetero, capaz de inventar los más maravillosos juguetes. Tanto le gustaron al príncipe sus creaciones, que le invitó a pasar todo un año en el castillo, prometiéndole grandes riquezas a su marcha, si a cambio creaba un juguete nuevo para él cada día. El juguetero sólo puso una condición: Mis juguetes son especiales, y necesitan que su dueño juegue con ellos - dijo - ¿Podrás dedicar un ratito al día a cada uno? ¡Claro que sí! - respondió impaciente el pequeño príncipe- Lo haré encantado. Y desde aquel momento el príncipe recibió todas las mañanas un nuevo juguete. Cada día parecía que no podría haber un juguete mejor, y cada día el juguetero entregaba uno que superaba todos los anteriores. El príncipe parecía feliz.



Pero la colección de juguetes iba creciendo, y al cabo de unas semanas, eran demasiados como para poder jugar con todos ellos cada día. Así que un día el príncipe apartó algunos juguetes, pensando que el juguetero no se daría cuenta. Sin embargo, cuando al llegar la noche el niño se disponía a acostarse, los juguetes apartados formaron una fila frente él y uno a uno exigieron su ratito diario de juego. Hasta bien pasada la medianoche, atendidos todos sus juguetes, no pudo el pequeño príncipe irse a dormir.

Al día siguiente, cansado por el esfuerzo, el príncipe durmió hasta muy tarde, pero en las pocas horas que le quedaban al día tuvo que descubrir un nuevo juguete y jugar un ratito con todos los demás. Nuevamente acabó tardísimo, y tan cansado que apenas podía dejar de bostezar.

Desde entonces cada día era aún un poquito peor que el anterior. El mismo tiempo, pero un juguete más. Agotado y adormilado, el príncipe apenas podía disfrutar del juego. Y, además, los juguetes estaban cada vez más enfadados y furiosos, pues el ratito que dedicaba a cada uno empezaba a ser ridículo. En unas semanas ya no tenía tiempo más que para ir de juguete en juguete, comiendo mientras jugaba, hablando mientras jugaba, bañándose mientras jugaba, durmiendo mientras jugaba, cambiando constantemente de juego y juguete, como en una horrible pesadilla. Hasta que desde su ventana pudo ver un par de niños que pasaban el tiempo junto al palacio, entretenidos con una piedra.

Hummm, ¡tengo una idea! - se dijo, y los mandó llamar. Estos se presentaron resignados, preguntándose si les obligaría a entregar su piedra, como tantas veces les había tocado hacer con sus otros juguetes.

Pero no quería la piedra. Sorprendentemente, el príncipe sólo quería que jugaran con él y compartieran sus juguetes. Y al terminar, además, les dejó llevarse aquellos que más les habían gustado.

Aquella idea funcionó. El príncipe pudo divertirse de nuevo teniendo menos juguetes de los que ocuparse y, lo que era aún mejor, nuevos amigos con los que divertirse. Así que, desde entonces hizo lo mismo cada día, invitando a más niños al palacio y repartiendo con ellos sus juguetes

Y para cuando el juguetero tuvo que marchar, sus maravillosos 365 juguetes estaban repartidos por todas partes, y el palacio se había convertido en el mayor salón de juegos del reino.

8.1.1.5 Jueves

- **Juegos de mesa:** puzzles, construcciones...
- **Descanso:** almorzar fruta y juego libre. Les podemos enseñar a cortar la fruta en trozos pequeños. Seguro que les gusta coger un cuchillo, un bol y preparar su almuerzo siempre bajo supervisión vuestra.
- **Música:** podéis hacer el baile todos juntos frente al espejo para ver el movimiento acompañado de la música. A continuación, podéis ponerles canciones de Damaria Gelabert y las que ellos os pidan.
<https://www.youtube.com/watch?v=gy8jyGRUR-8>
- **ABN:** relacionar número con cantidad. Jugaremos con las pinzas que hemos elaborado. Les diremos la cantidad de bolitas que queremos que introduzcan en un bol.
- **Experimentación:** buscamos los absurdos.



Figura 19. Ejemplo para la actividad de experimentación.

Extraída de la programación de la docente.



Figura 18. Ejemplo 2 para la actividad de experimentación.

Extraída de la programación de la docente.



8.1.1.6 Viernes

- **Nombres:** discriminar y clasificar los nombres de la clase. Los podemos apuntar (siempre en mayúscula) y que ellos lo pongan en la foto de cada niño.
- **Descanso:** almorzar un bocadillo y juego libre. Los niños pueden prepararse su bocata, que pongan aceite, fiambre, untar con pate... siempre con vuestra supervisión.
- **ABN:** les damos unas plantillas con las plantillas de formas geométricas, pero solo los puntos en los vértices. Ellos con palillos deberán crear la figura y decirnos cuál es.
- **Trazo:** hacer líneas horizontales, verticales e intentar hacer letras sin ayuda. Para hacerlo más divertido podemos dejarle dibujar con el material que quieran.
- **Atención educativa:** video de YouTube: aprendo a compartir.
- **Religión:** El **día de Pentecostés** tiene lugar 50 días después de la fiesta de Pascua, es decir, 50 días contados desde el Domingo de Resurrección. ... El **Domingo de Pentecostés** se celebra la venida del Espíritu Santo a los apóstoles, María y otros personajes de la biblia, **después** de la Resurrección. El final de la Semana Santa, con la Resurrección de Jesús, marca el inicio de los 50 días de una fiesta que **conmemora** la venida del Espíritu Santo sobre los Apóstoles. **Se trata de Pentecostés** y por eso vamos preparándonos para su llegada en la próxima semana.

Visualización de los siguientes videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=t64JMHC9mPg>

https://www.youtube.com/watch?v=1afj_o51lp0

<https://www.youtube.com/watch?v=iN9ljcOvVAk>

<https://www.youtube.com/watch?v=Z2n7t1psVol>



8.1.2 Semana 2:

En primer lugar, es interesante que a principio de la semana organicemos un horario diario de la semana para que los niños sean conscientes de lo que van a realizar al largo del día. Como los niños todavía no saben leer elaboraremos el horario con imágenes/pictogramas.

8.1.2.1 Rutinas

- Levantarse, preparar su desayuno, poner y quitar la mesa. Lavarse los dientes, vestirse ellos solos, arreglar su habitación (hacerse la cama y recoger lo que está por el medio) y nos ponemos a trabajar.
- Cantar las canciones de Damaris Gelabert: Bon dia, els dies de la setmana, les vocals... el pastoret d'on vens i la massereta sen va al mercat.
- Pasar lista, **memorizar su número de lista. Recordar los apellidos**, el nombre de la calle donde viven. Todo esto para ejercitar la memoria.
- Como en las otras semanas, vamos a insistir en que día de la semana es, que tiempo hace y en que estación estamos.

8.1.2.2 Lunes

- **Fin de semana:** como ahora ya salen a la calle, pueden contar lo que más les ha gustado, hacer un dibujo. Intentar que hagan correctamente la pinza. Poner su nombre de modelo y copiarlo (quien no sepa lo escribimos nosotros y que lo repasen).
- **Descanso:** almorzar bocadillo y juego libre. Los niños pueden prepararse su bocata, que pongan aceite, fiambre, untar con pate... siempre con vuestra supervisión. Cuando terminen a recoger todo lo que han dejado por el medio.



- **Inglés:**

- pueden acceder a los contenidos online, historias y juegos de la editorial de Oxford, al libro ARCHIE'S WORLD:

<https://elt.oup.com/student/archie/levels/?cc=global&selLanguage=en>

- Cuentos para practicar la fonética y la pronunciación:

<https://www.youtube.com/watch?v=dYbswmtAKas>

<https://www.youtube.com/watch?v=d4oIIPNAd-4>

<https://www.youtube.com/watch?v=EMm1oavYXuI>

<https://www.youtube.com/watch?v=Q35GN23ZFzM>

<https://www.youtube.com/watch?v=v6Lp9SHN4-M>

<https://www.youtube.com/watch?v=75NQK-Sm1YY>

- Canciones:

<https://www.youtube.com/watch?v=pZw9veQ76fo>

<https://www.youtube.com/watch?v=14WNRvVjiTw>

<https://www.youtube.com/watch?v=r8h0TaaWKG4>

<https://www.youtube.com/watch?v=eBVqcTEC3zQ>

https://www.youtube.com/watch?v=e_04ZrNroTo

<https://www.youtube.com/watch?v=fPMjnlTEZwU>

https://www.youtube.com/watch?v=Pbl4BNkAq_U

<https://www.youtube.com/watch?v=dahOHUAzTFg>

https://www.youtube.com/watch?v=V9J_DqEwZdc

- **Grafo:** seguimos jugando con la caja de zapatos. Podemos hacer líneas, letras utilizando un pincel o palo para que hagan la pinza correctamente. Después dejarles jugar libremente, sin normas, sin supervisión. Seguro que les gusta.

- **Juego simbólico:** vamos a jugar a la peluquería. Sacaremos el secador, peines, colonia, pinzas, horquillas, espejo...

8.1.2.3 Martes

- **ABN:** completa las series coloreando con lo que más te guste.

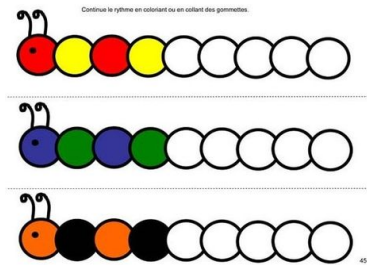


Figura 20. Serie para la actividad de ABN.

Extraída de la programación de la docente.

- **Descanso:** almorzar lácteos y juego libre. Los niños pueden prepararse su almuerzo siempre con vuestra supervisión.
- **El verano:** en esta ocasión vamos a realizar una receta veraniega como puede ser un salmorejo fresquito. Ingredientes:
 - 150gr de aceite de oliva
 - 3 huevos duros para decorar
 - 100gr de jamón serrano en dados (para decorar)
 - 1-2 ajos
 - 1000gr de tomates maduros y rojos.
 - 1 cucharadita de sal
 - 150gr de miga de pan blanco (del día anterior)
 - 30gr de vinagre.



Trituramos el tomate, ajo y sal. Después añadimos el pan y el vinagre, lo trituramos todo. Añadimos el aceite y volvemos a triturar. Ya tenemos el salmorejo, lo ponemos en la nevera y antes de servir lo decoramos con el huevo y jamón (al gusto).

- **Atención i concentración:** vamos a recortar fotos de las revistas o simplemente un papel con formas dibujadas.
- **Psicomotricidad:** podemos hacer diferentes actividades en casa:
 - Adivina: preparamos una bolsa grande, que no se vea su interior varios objetos con diferentes texturas. El niño, sin mirar, introducirá la mano y tocando el objeto intentará adivinar de que se trata.
 - Imitamos animales: imitaremos los sonidos y movimientos de diferentes animales que ellos mismos elijan o propuestos por vosotros.
 - Clap, clap sond <https://youtu.be/lqezzQ5ISdk>
 - Bugui bugui <https://youtu.be/p3Wryj0OjVM>

8.1.2.4 Miércoles

- **Vocabulario:** visualizar dibujos, imágenes de cosas relacionadas con el verano (frutos, bebidas frescas, lugares, objetos...) y decir lo que es o para que sirven.
- **Descanso:** almorzar un bocadillo y juego libre. Los niños pueden prepararse su bocata, que pongan aceite, fiambre, untar con pate... siempre con vuestra supervisión.

- **Plástica:** dibujaremos el tronco de un árbol en una hoja y el niño con los dedos haciendo puntitos formará la copa del árbol con muchos colores.



Figura 21. Ejemplo para la actividad de plástica.

Extraída de la programación de la docente.

- **Informática:** Hay actividades de arrastrar con el ratón, de unir... o cualquier juego que tengáis en el ordenador o Tablet.
- **Cuento:** continuaremos viendo el príncipe y el juguetero.

8.1.2.5 Jueves

- **Juegos de mesa:** puzzles, construcciones...
- **Descanso:** almorzar fruta y juego libre. Les podemos enseñar a cortar la fruta en trozos pequeños. Seguro que les gusta coger un cuchillo, un bol y preparar su almuerzo siempre bajo supervisión vuestra.
- **Música:** veremos un musicograma con una canción infantil para que la podáis acompañar con sonidos sencillos de percusión corporal para tomar conciencia del propio cuerpo como a forma de hacer música. Podéis introducir siempre la sesión con canciones que ya se saben y con las que os piden. https://www.youtube.com/watch?v=zkgYMgMN9_U
- **ABN:** relacionar numero con cantidad. Utilizaremos cualquier objeto que tengamos en casa (coches, colores, muñecos...).
- **Experimentación:** en esta ocasión vamos a plantar una planta aromática como puede ser la menta, la albahaca, el romero...

8.1.2.6 Viernes

- **Nombres:** discriminar y clasificar los nombres de la clase. Los podemos apuntar (siempre en mayúscula) y que ellos lo pongan en la foto de cada niño.
- **Descanso:** almorzar un bocadillo y juego libre. Los niños pueden prepararse su bocata, que pongan aceite, fiambre, untar con pate... siempre con vuestra supervisión.
- **ABN:** vamos a jugar a poner ojos a los monstruos. Ponemos los ojos que queramos y después los contamos.

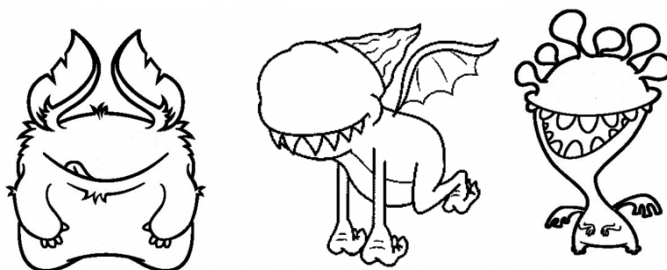


Figura 22. Monstruos para la actividad de ABN.

Extraída de la programación de la docente.

- **Trazo:** hacer líneas horizontales, verticales e intentar hacer letras sin ayuda. Para hacerlo más divertido podemos dejarle dibujar con el material que quieran.
- **Religión:** manualidad para el día de pentecostés. Comience con un plato de papel regular y barato. Primero, córtalo en tercios en tiras grandes. Las piezas exteriores se convierten en alas, y el centro se convierte en el cuerpo de la paloma. Corta la cola y el cuerpo de la paloma de la sección media después de liberar las alas. El cuerpo de la paloma es fácil de dibujar porque tiene la forma de un muñeco de nieve. Dibuja las líneas que necesitas cortar en la parte posterior del plato de papel. De esa manera, cuando lo volteas, las líneas del marcador no se mostrarán.



Figura 23. Ejemplo de la actividad de Religión.

Extraída de la programación de la docente.

- **Atención educativa:** cuento “de sonrisa en sonrisa”:

De sonrisa en sonrisa

Una mañana, Patricia se despertó asustada por un sueño que había tenido. Soñó que a todas las personas que conocía se les había borrado la sonrisa.

Estaba rodeada de gente muy triste, con caras alargadas, con el ceño fruncido, con rostros llenos de amargura, cosa que no le agradó nada.

Hasta su mamá, que era muy alegre y siempre tenía un chiste para compartir, solo gritaba y mostraba mal humor.

De igual manera su padre y hermano; por no hablar de la maestra, que tenía un rostro de estatua, y sus compañeros de clase, quienes ni con una broma reían.

Esto angustió mucho a Patricia, ya que siempre pensaba que la sonrisa era la forma natural de comunicarse para entender al amigo, al hermano y a los padres.

Esto lo pensaba debido a que sus mejores ratos los había vivido cuando todos los miembros de la familia se reían, y sabía lo importante que era ese pequeño gesto para mantenerse unidos y comunicarse.

Patricia cada vez se sentía más sola e incomprendida, nadie reía a su alrededor e incluso ella llegó a dejar de sonreír y comenzó a llorar, temiendo que nunca volvería a ver feliz a nadie.



Pero llegó al punto de que el susto invadió todo su cuerpo y de repente se despertó. Se dio cuenta de que estaba en su cama, a salvo, y dijo: "Menos mal que solo fue un sueño".

En ese momento su mamá llegó a la cama con el desayuno y una tremenda sonrisa, dándole un beso y diciéndole que el día hay que empezarlo feliz.

8.2 PROGRAMACIÓN PARA TRABAJAR EN VERANO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN/RESULTADOS DE APRENDIZAJE	CT	EA	CCCL	IE
1. Adquirir coordinación y control dinámico en el juego, en la ejecución de tareas de la vida cotidiana y en las actividades en las que tenga que usar objetos con precisión, de acuerdo con su desarrollo evolutivo.	Área 1 Bloque 2	1	CAA	Observación directa e indirecta
2. Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas	Área 3 Bloque 2	2	CAA	Observación directa e indirecta
3. Identificar algunas de las propiedades más significativas de los elementos de su entorno inmediato y mediato estableciendo relaciones cualitativas y cuantitativas entre ellas que induzcan a organizar y comprender progresivamente el mundo en que vive.	Área 2 Bloque 1	3	CMCT	Observación directa e indirecta
4. Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, adquiriendo de manera progresiva una mayor precisión en sus gestos y movimientos.	Área 1 Bloque 2	4	SIEE	Observación directa e indirecta
5. Conocer, manifestar y explicitar los propios sentimientos, emociones y necesidades, y respetar los de los demás.	Área 1 Bloque 1	5	CSG	Observación directa e indirecta
6. Iniciarse en las habilidades numéricas básicas, la noción de cantidad y la noción de orden de los objetos.	Área 2 Bloque 1	7	CMCT	Observación directa e indirecta



7. Utilizar las distintas formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos conocidos, vividos o imaginados.	Área 3 Bloque 2	8	CL	Observación directa e indirecta
8. La construcción de la serie numérica mediante la adición de la unidad.	Área 2 Bloque 1	9	CMCT	Observación directa e indirecta
9. Mostrar interés y curiosidad por los cambios a los que están sometidos los elementos del entorno, para identificar algunos factores que influyen sobre ellos.	Área 2 Bloque 2	10	CAA	Observación directa e indirecta
10. Adquirir coordinación y control dinámico en el juego, en la ejecución de tareas de la vida cotidiana y en las actividades en las que tenga que usar objetos con precisión, de acuerdo con su desarrollo evolutivo.	Área 1 Bloque 2	11	CAA	Observación directa e indirecta
11. Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.	Área 1 Bloque 3	12	SIEE	Observación directa e indirecta
12. Iniciarse en las habilidades numéricas básicas, la noción de cantidad y la noción de orden de los objetos.	Área 2 Bloque 1	13	CMCT	Observación directa e indirecta
13. Identificar algunas de las propiedades más significativas de los elementos de su entorno inmediato y mediato estableciendo relaciones cualitativas y cuantitativas entre ellas que induzcan a organizar y comprender progresivamente el mundo en que vive.	Área 2 Bloque 1	14	CMCT	Observación directa e indirecta
14. Mostrar interés y curiosidad por los cambios a los que están sometidos los elementos del entorno, para identificar algunos factores que influyen sobre ellos.	Área 2 Bloque 2	15	CAA	Observación directa e indirecta

Figura 24. Criterios de evaluación.

CONTENIDOS (CT)	1.	La coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino y grueso.
	2.	El uso progresivo de las estrategias básicas para la comprensión.
	3.	Las propiedades de objetos (color, tamaño).
	4.	La conciencia de las posibilidades y las limitaciones motrices del cuerpo.
	5.	Valoración y actitud positiva ante las demostraciones de sentimientos, de emociones y de vivencias propias y de los demás. El control gradual de las mismas.
	6.	La agrupación de objetos en colecciones atendiendo a sus propiedades y atributos.
	7.	La utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, aprender y expresar.
	8.	La agrupación de objetos en colecciones atendiendo a sus propiedades y atributos.



	9.	El disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza.
	10.	La coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino y grueso.
	11.	La adquisición de autonomía operativa mediante el desarrollo por sí mismos de un creciente número de acciones de la vida cotidiana, especialmente en la satisfacción de necesidades corporales, el vestido, la comida, etc.
	12.	La representación gráfica de las colecciones de objetos mediante el número cardinal. La utilización de la serie numérica para contar elementos de la realidad cotidiana.
	13.	El conocimiento de formas geométricas planas y de cuerpos geométricos. La adquisición de nociones básicas de orientación y situación en el espacio.
	14.	El disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza.

Figura 25. Contenidos.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE (EA)	1. Desarrollar la coordinación oculomanual para la realización de trazos y dibujos.
	2. Controlar el soplo y reforzar el sistema muscular que participa en el acto de hablar.
	3. Desarrollar la psicomotricidad fina a través de las características de las cintas.
	4. Desarrollar la psicomotricidad gruesa.
	5. Expresar ciertos estados de ánimo.
	6. Establecer relaciones de semejanza mediante el vocabulario del verano.
	7. Desarrollar el lenguaje oral mediante la discriminación de los animales.
	8. Establecer la relación de semejanza mediante los colores.
	9. Reconocer el proceso por el que pasa la harina hasta ser pan.
	10. Desarrollar la coordinación oculomanual.
	11. Adquirir algunas rutinas diarias.
	12. Asociar el número con la cantidad.
	13. Discriminar formas y colores.
	14. Identificar los cambios que se producen en el cultivo de una planta mediante la experimentación.

Figura 26. Estándares de aprendizaje.



COMPETENCIAS CLAVE (CCCL)		METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (IE)
1. Lingüística. (CL)		1. Proyectos	1. Observación directa
2. Matemática y Científico-tecnológica. (CMCT)		2. Asignación de tareas	2. Observación indirecta
3. Digital. (CD)		3. Descubrimiento	3. Pruebas escritas
4. Aprender a aprender. (CAA)		4. Resolución de problemas	4. Pruebas orales
5. Sociales y Cívicas. (CSG)		5. Organización individual	5. Colaborativas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. (SIEE)		6. Organización grupal	6. Proyectos

8.2.1 Actividades


Título		Dibujamos con arroz
Estrategia metodológica	Individual.	
Estándar de aprendizaje	Desarrollar la coordinación oculomanual para la realización de trazos y dibujos.	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación oculomanual. - Trazos y dibujos. 	
Desarrollo de la actividad	<p>Primero pintaremos arroz con colorante alimenticio. A continuación, una vez ya pintado el arroz, lo pondremos en bolsitas de plástico que se puedan cerrar. Una vez cerradas se le darán al niño ciertas tarjetas con letras, formas, dibujos que tendrá que copar dibujando con el dedo en el arroz.</p> <p>Cuando el niño haya hecho ya las tarjetas marcadas, se le dejará unos minutos de trazo libre, sin ninguna pauta.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
Duración aproximada	20 minutos.	
Organización	En un ambiente cómodo.	
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Arroz pintado en bolsitas. - Tarjetas orientativas. 	
Evaluación	Realiza trazos y dibujos con más precisión.	

Figura 27. Actividad “dibujamos con arroz”.

Elaboración propia.

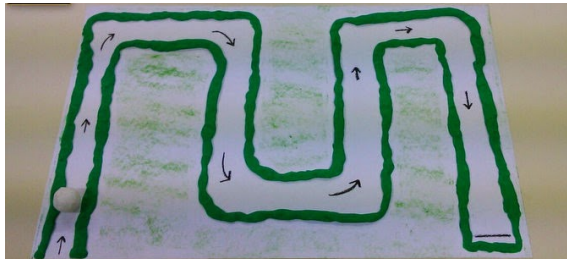
Título	Carrera de soplos
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Controlar el soplo y reforzar el sistema muscular que participa en el acto de hablar.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - El soplo. - El habla.
Desarrollo de la actividad	<p>Dibujaremos en un tablero, una mesa o en el suelo un circuito con la cinta adhesiva. A continuación, colocaremos en el inicio una bola de papel o pompón y el niño deberá soplar dirigiendo la bola hasta el final del circuito.</p> <p>Podemos dibujar al lado otro circuito y jugar al mismo tiempo que él.</p> 
Duración aproximada	20 minutos.
Organización	En una mesa o en el suelo.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Pajita. - Pompones pequeños o bolitas de papel. - Cinta adhesiva.
Evaluación	Consigue llegar al final del recorrido.

Figura 28. Actividad "carrera de soplos".

Elaboración propia.


Título	La caja de los colores
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Desarrollar la psicomotricidad fina a través de las características de las cintas.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Psicomotricidad fina (la pinza). - características de las cintas (color, longitud).
Desarrollo de la actividad	<p>Decoraremos junto con el niño una caja de zapatos, le haremos unos agujeros en la tapa por los que pasaremos unas tiras de cinta con nudos a los dos extremos para que así que no puedan salir.</p> <p>Cuando tengamos lista nuestra caja se la dejaremos al niño para que juegue sacando y metiendo las tiras de la caja.</p> <p>Podemos ponerle las cintas de diferentes colores o longitudes, para así poder dar directrices al niño como, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saca la cinta azul. - Saca la cinta larga/corta. 
Duración aproximada	20 minutos.
Organización	En un ambiente cómodo.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Caja de zapatos. - Tiras de cinta.
Evaluación	Realice la pinza con más precisión.

Figura 29. Actividad "la caja de los colores"

Elaboración propia.


Título	Circuito
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Desarrollar la psicomotricidad gruesa.
Contenido	- Psicomotricidad gruesa (saltos y arrastre).
Desarrollo de la actividad	<p>Crearemos un circuito en casa con sillas, mesas, pelotas, cajas... y todos aquellos objetos que veamos que pueden servirnos.</p> <p>Por ejemplo, podemos poner dos sillas pegadas para que pase por arriba andando, a continuación, una mesa para que pase por debajo. Podemos dibujar en el suelo con tiza o con cinta adhesiva haciendo zigzag para pasar por encima. Podemos poner cajas o cojines para saltar por encima...</p>
	
Duración aproximada	20 minutos.
Organización	En un lugar amplio.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas. - Mesas. - Cojines. - Cajas. - Cinta adhesiva.
Evaluación	Salta los obstáculos y se arrastra cuando es alto.

Figura 30. Actividad "circuito".

Elaboración propia.


Título		¿Cómo me siento?
Estrategia metodológica	Parejas.	
Estándar de aprendizaje	Expresar ciertos estados de ánimo.	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Estados de animo. 	
Desarrollo de la actividad	<p>Pondremos en una caja o bolsa todas las tarjetas con los gestos. A continuación, sacaremos uno, lo observaremos sin que el otro lo vea. A continuación, trataremos de imitarlo y que el otro lo adivine. Por último, podemos hacerle ciertas preguntas como, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gusta cuando estas así? - ¿Qué te provoca que estés así? <div style="text-align: center;">  </div>	
Duración aproximada	30 minutos.	
Organización	En un lugar amplio.	
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjeta con gestos. - Bolsa. 	
Evaluación	Expresa los diferentes estados de ánimo presentados.	

Figura 31. Actividad "¿cómo me siento?".

Elaboración propia.

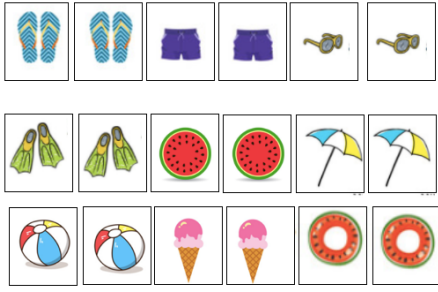
Título		Memory veraniego
Estrategia metodológica	Parejas.	
Estándar de aprendizaje	Establecer relaciones de semejanza mediante el vocabulario del verano.	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de semejanza. - Vocabulario (verano). 	
Desarrollo de la actividad	<p>Imprimiremos las tarjetas relacionadas con objetos del verano. A continuación, las pondremos boca abajo e iremos destapando dos tarjetas con la finalidad de hacer pareja. Cada vez que el niño, o el adulto destape una tarjeta se deberá decir el nombre del objeto con el fin de que este los vaya conociendo.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
Duración aproximada	30 minutos.	
Organización	En una mesa.	
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas del juego 	
Evaluación	Relaciona tres parejas.	

Figura 32. Actividad "memory veraniego".

Elaboración propia.


Rueda de los animales	
Título	Rueda de los animales
Estrategia metodológica	Parejas.
Estándar de aprendizaje	Desarrollar el lenguaje oral mediante la discriminación de los animales.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje oral. - Los animales.
Desarrollo de la actividad	<p>Giraremos la ruleta, una vez el adulto y una vez el niño. Cuando la flecha pare imitaremos al animal seleccionado y a continuación diremos su nombre.</p> <p>Otra variante que podemos hacer es que el niño imite un animal, o diga su nombre, y el adulto gire la flecha hacia ese.</p>
	
Duración aproximada	20 minutos.
Organización	En un ambiente cómodo.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Ruleta.
Evaluación	Reconoce 5 animales.

Figura 33. Actividad "Rueda de los animales".

Elaboración propia.


Título	Ordenamos colores
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Establecer la relación de semejanza mediante los colores.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de semejanza. - Colores (rojo, azul, verde, amarillo y naranja).
Desarrollo de la actividad	<p>Guardaremos tapones de botellas. A continuación, el niño los pintará de los colores básicos (rojo, azul, verde, amarillo y naranja). Una vez pintados le proporcionaremos unas plantillas de series ordenadas en diferentes posiciones y este deberá poner los tapones igual que en la imagen.</p> 
Duración aproximada	30 minutos.
Organización	En una mesa.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Tapones de botellas. - Plantillas.
Evaluación	Establece semejanzas entre los colores.

Figura 34. Actividad "ordenamos colores".

Elaboración propia.




Título	
Estrategia metodológica	Participativo-colectivo.
Estándar de aprendizaje	Reconocer el proceso por el que pasa la harina hasta ser pan.
Contenido	- La elaboración del pan.
Desarrollo de la actividad	<p>Hoy vamos a hacer pan casero. Primero con el agua templada en el recipiente, el niño añadirá la levadura y el azúcar. A continuación, deberá removerlo y añadir después el aceite y la mitad de la harina y seguimos removiendo. Lo dejaremos reponer 20 minutos cubriéndolo con un trapo. Pasados los 20 minutos añadiremos el resto de harina, la sal y removeremos la masa. A continuación, amasaremos la masa durante un par de minutos.</p> <p>Cuando tengamos la forma del pan hecho le haremos dos cortes en la parte superior y con el horno precalentado a 200°C lo cocemos durante 45 minutos.</p> 
Duración aproximada	60 minutos.
Organización	En la cocina.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none">- Recipiente.- Horno.- 325 ml de agua.- 500g de harina de trigo.- 45 ml de aceite de oliva.- 15g de levadura fresca.- 10g de sal.- 10g de azúcar.
Evaluación	Se interesa por la elaboración.

Figura 35. Actividad "la mejor receta".


Título	Cuélame
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Desarrollar la coordinación oculomanual.
Contenido	- Coordinación oculomanual.
Desarrollo de la actividad	<p>El niño decorará un plato de plástico como mas le guste. A continuación, le realizaremos un agujero al plato por donde quepa la pelota. El niño deberá mover el plato sin que le caiga la pelota e intentando colarla por el agujero.</p> 
Duración aproximada	20 minutos.
Organización	En un ambiente cómodo.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Plato de plástico. - Colores. - Pelota de ping-pong.
Evaluación	Encesta la pelota en el agujero 3 veces.

Figura 36. Actividad "cuélame".

Elaboración propia.

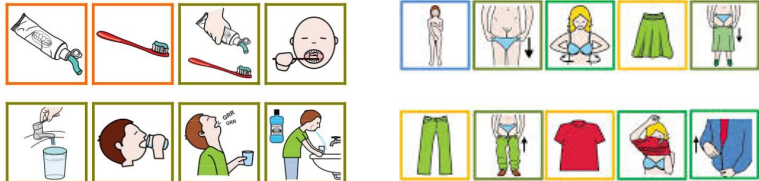
Título	Ordenando
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Adquirir algunas rutinas diarias.
Contenido	- Rutinas.
Desarrollo de la actividad	<p>Le proporcionaremos al niño una serie de tarjetas con diferentes imágenes de rutinas, como por ejemplo el proceso de lavarse los dientes, de vestirse para ir a pasear, de preparar la mesa para comer... Teniendo el niño que ordenar la secuencia en el orden correcto.</p> 
Duración aproximada	30 minutos.
Organización	En una mesa.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	- Tarjetas.
Evaluación	Realiza las rutinas todos los días.

Figura 37. Actividad "ordenando".

Elaboración propia.


Título	Agrupando
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Asociar el número con la cantidad.
Contenido	- Relación número- cantidad.
Desarrollo de la actividad	<p>Imprimiremos números hasta el 5 en grande y los colocaremos en el suelo o en alguna superficie llana. Por otra parte, cogeremos algunos juguetes como coches, animales... A continuación, le iremos pidiendo al niño que coja 1 coche, 2 coches, 3 coches... y que los coloque encima del número que le hayamos dicho. Es decir, cuando le pidamos 3 coches deberá ponerlos encima del número 3.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>1 2 3</p> <p>4 5 6</p> <p>7 8 9</p> </div>  </div>
Duración aproximada	20 minutos.
Organización	En un ambiente cómodo.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos. - Números.
Evaluación	Establece el número con la cantidad hasta el 10.

Figura 38. Actividad "agrupando".

Elaboración propia.



Título		Ruleta de las formas
Estrategia metodológica	Individual.	
Estándar de aprendizaje	Discriminar formas y colores.	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Formas (cuadrado, triángulo, círculo y rectángulo). - y colores (azul, rojo, amarillo, verde y naranja). 	
Desarrollo de la actividad	<p>Dispondremos de dos ruletas, una con colores (azul, rojo, amarillo, verde y naranja) y otra con formas (cuadrado, triángulo, círculo y rectángulo). Por otra parte, tendremos unas tarjetas de diferentes colores con diferentes formas dibujadas. Primero lanzaremos una ruleta y después otra, estas nos dirán entonces la forma y el color que tendrá la tarjeta que deberemos buscar.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	
Duración aproximada	30 minutos.	
Organización	En una mesa.	
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none"> - Ruletas. - Formas. 	
Evaluación	Discrimina 3 formas y 5 colores.	

Figura 39. Actividad "ruleta de las formas".

Elaboración propia.




Título	
Estrategia metodológica	Individual.
Estándar de aprendizaje	Identificar los cambios que se producen en el cultivo de una planta mediante la experimentación.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">- El cultivo de una planta.- Experimentación.
Desarrollo de la actividad	<p>Primero llenaremos la maceta de tierra. Colocaremos la semilla en la tierra y pondremos más tierra asegurándonos de que esta quede bien enterrada. Y, por último, regaremos la tierra.</p> 
Duración aproximada	30 minutos.
Organización	En la terraza/balcón.
Materiales y/o recursos (posible anexo)	<ul style="list-style-type: none">- Semilla.- Maceta.- Tierra.- Agua.
Evaluación	Se interesa por el cuidado de la planta.

Figura 40. Actividad "nuestro huerto".

Elaboración propia.

8.2.2 Evaluación

En la “Figura 41” presentamos una ficha para la recogida de la evaluación de cada una de las actividades, analizando el resultado tras realizar la actividad, la dificultad que han presentado los niños al realizarla y el interés que han presentado. Se rellenará con un intervalo de números, siendo el 1 el más bajo y el 5 el más alto.

Actividades	Resultado final	Dificultad al realizarla	Interés del niño por realizarla
Dibujando con arroz			
Carrera de soplos			
La caja de colores			
Circuito			
¿Cómo me siento?			
Memory veraniego			
Rueda de los animales			
Ordenamos colores			
La mejor receta			
Cuélame			
Ordenando			
Agrupando			
Ruleta de formas			
Nuestro huerto			

Figura 41. Evaluación actividades.

Elaboración propia.

Por otra parte, también se realizarán reuniones con la docente, la familia y la asociación para el seguimiento de la propuesta, y con respecto a la evaluación de la inclusión llevada a cabo, se presenta a continuación, en la “Figura 42”, un cuestionario para los padres de los alumnos. Este se rellenará con un intercalo de números, siendo el 1 el más bajo y el 5 el más alto.

Cuestiones	Nivel de satisfacción
Adaptaciones necesarias a las necesidades particulares de los alumnos.	
Actividades diversificadas atendiendo a los diferentes estilos de aprendizajes.	
Variedad metodológica en las actividades.	



Participación de todos los miembros del aula.	
Favorece ciertas habilidades sociales y comunicativas.	
Adaptación a los ritmos de aprendizaje.	
Uso de recursos naturales con finalidades didácticas.	
Coordinación con los demás profesionales que interviene.	
Parte de los conocimientos previos de los alumnos	
Todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de aprender.	
Refuerza áreas que presentan más dificultad.	

Figura 42. Cuestionario evaluación.

Elaboración propia.