



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER

Alumna: Barredo Vázquez, Ania

Tutor: Prof. D. Javier Rodríguez Moreno

Dpto: Pedagogía

Resumen

El siguiente trabajo propone una intervención para favorecer la inclusión educativa en el alumnado con Síndrome de Asperger. Este es estructurado en diferentes apartados, comenzando con el análisis del contexto, donde se describe el centro educativo, su oferta educativa, aspectos sociodemográficos y necesidades educativas detectadas. También se analizan los recursos humanos, materiales y la organización del centro. La fundamentación teórica proporciona conocimientos sobre el Síndrome de Asperger, incluyendo su definición, evolución histórica, etiología, prevalencia, comorbilidad y características en las áreas perceptiva-cognitiva, comunicación y lenguaje, y social y emocional. Se revisan herramientas diagnósticas y programas de tratamiento aplicados. A continuación se detalla el Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica, con una planificación que incluye la descripción del caso y las medidas educativas empleadas. Asimismo, se establecen objetivos generales y específicos, y en base a estos se diseñan unidades de actuación abordadas en los tres ámbitos de la orientación: acción tutorial, orientación académica y profesional, y atención a la diversidad. De igual modo se presentan las sesiones, actividades, ejercicios y materiales utilizados en estas. Por último, se menciona la evaluación realizada en los ámbitos de la orientación.

Palabras Clave. Síndrome de Asperger, Educación Secundaria Obligatoria, ámbitos, orientación, unidad de actuación.

Abstract

The following paper proposes an intervention to promote educational inclusion in students with Asperger's Syndrome. It is structured into different sections, starting with the analysis of the context, where the educational institution, its educational offerings, sociodemographic aspects, and identified educational needs are described. The human and material resources and the organization of the institution are also analyzed. The theoretical foundation provides knowledge about Asperger's Syndrome, including its definition, historical evolution, etiology, prevalence, comorbidity, and characteristics in the perceptual-cognitive, communication and language, and social and emotional areas. Diagnostic tools and applied treatment programs are reviewed. Next, the Program of Orientation and Psychopedagogical Intervention is detailed, with a planning that includes the description of the case and the educational measures employed. General and specific objectives are established, and based on these, units of action are designed, addressing the three areas of orientation: tutorial action, academic and professional guidance, and attention to diversity. The sessions, activities, exercises, and materials used in these units are presented. Finally, the evaluation carried out in the areas of orientation is mentioned.

Keywords. Asperger's Syndrome, Compulsory Secondary Education, areas, guidance, unit of action.

Índice

1. Introducción.....	4
2. Análisis del Contexto.....	5
2.1. Descripción del Centro Educativo.....	5
2.2. Oferta Educativa.....	5
2.3. Aspectos Sociodemográficos y Perfil del Alumnado.....	5
2.4. Necesidades Educativas Detectadas en el Centro Educativo.....	7
2.5. Recursos Humanos y Materiales y Organigrama del Centro Educativo.....	7
2.6. Organización de Espacios y Tiempos.....	9
3. Fundamentación Teórica.....	10
3.1. Análisis Normativo.....	10
3.2. Delimitación Conceptual Síndrome de Asperger	16
3.3. Evolución Histórica del Síndrome de Asperger	17
3.4. Etiología.....	18
3.5. Prevalencia.....	19
3.5.1. Diferencias entre niños y niñas con Síndrome de Asperger	19
3.6. Comorbilidad.....	19
3.7. Características y Signos de Alarma.....	20
3.7.1. Área perceptiva-cognitiva.....	20
3.7.2. Área comunicación y lenguaje.....	21
3.7.3. Área social y emocional.....	21
3.8. Manifestaciones del Síndrome de Asperger en el Entorno Educativo.....	21
3.8.1. Área perceptiva-cognitiva.....	22
3.8.2. Área comunicación y lenguaje.....	22
3.8.3. Área social y emocional.....	22
3.9. Herramientas y Proceso Diagnóstico.....	24
3.10. Revisión de Programas y Tratamientos Aplicados.....	25
4. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica.....	28
4.1. Planificación.....	28
4.1.1. Descripción del caso.....	28
4.1.1.1. Características basadas en las 3 áreas.....	29
4.1.2. Medidas educativas empleadas.....	30
4.1.2.1 Modalidad de escolarización.....	31
4.1.3. Recursos disponibles.....	32
4.2. Diseño del programa.....	32
4.2.1. Objetivo general.....	33
4.2.2. Objetivos específicos.....	33
4.2.3. Ámbitos de aplicación del programa de intervención.....	34
4.2.3.1. Acción tutorial.....	34
4.2.3.2. Orientación académica y profesional.....	51
4.2.3.3. Atención a la diversidad.....	56
4.3. Evaluación de los resultados.....	60
5. Bibliografía.....	62
6. Anexos.....	66

1. Introducción

El Síndrome de Asperger (en adelante, SA) afecta significativamente a la vida de los estudiantes con este trastorno, presentando desafíos en áreas como la comunicación, habilidades sociales y adaptación (Coto, 2013; Garrido, 2015; Raya, 2014). Consciente de la importancia de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, se ha optado por proponer una intervención para favorecer la inclusión educativa en el alumnado con SA.

Para lograr este propósito, el trabajo es estructurado en diferentes secciones, comenzando con el análisis del contexto. En este apartado, se describe el centro educativo en el cual se lleva a cabo la intervención, incluyendo su oferta educativa, aspectos sociodemográficos y perfil del alumnado, así como las necesidades educativas detectadas en dicho centro. Además, se analizan los recursos humanos y materiales disponibles, así como el organigrama y la organización de espacios y tiempos en el centro educativo.

A continuación, se desarrolla la fundamentación teórica necesaria para comprender el SA. Se analiza el marco normativo relacionado con la inclusión educativa, delimitando conceptualmente el SA y explorando su evolución histórica, etiología y prevalencia. También se abordan aspectos como la comorbilidad y las características y signos de alarma del síndrome. Asimismo, se examinan las manifestaciones del SA en el entorno educativo, centrándose en las áreas perceptiva-cognitiva, comunicación y lenguaje, y social y emocional. Se revisarán las herramientas y el proceso diagnóstico, así como los programas y tratamientos aplicados anteriormente.

Posteriormente, se presenta el Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica. En este se describe la planificación del programa, incluyendo una descripción detallada del caso, resaltando las características del alumno en las tres áreas mencionadas anteriormente. Además de mencionar las medidas educativas empleadas, incluyendo la modalidad de escolarización y los recursos disponibles.

A continuación, se desarrolla el diseño del programa, estableciendo un objetivo general y objetivos específicos que se pretenden alcanzar. Se describen las unidades de actuación llevadas a cabo en los diferentes ámbitos de aplicación del programa de intervención, que incluyen la acción tutorial, la orientación académica y profesional, y la atención a la diversidad. En este se muestran la justificación, destinados, objetivo, temporalización, metodología, recursos, evaluación y talleres y actividades realizadas. Por último, se menciona la evaluación llevada a cabo en los tres ámbitos de la orientación.

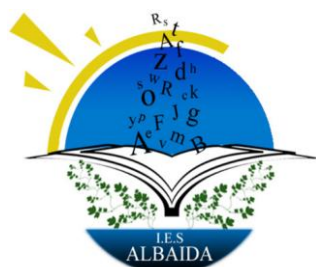
2. Análisis del Contexto

2.1. Descripción del Centro Educativo

El centro dónde se ha llevado a cabo el programa de orientación e intervención psicopedagógica ha sido el Instituto de Educación Secundaria Albaida. Este se sitúa a la entrada del Barrio de los Molinos y del Diezmo de la ciudad de Almería en la Carretera de Níjar. En cuanto a sus inicios, el IES Albaida fue inaugurado el año 1986 como un centro de Formación Profesional (en adelante, FP), con enseñanzas de FP de Primer y Segundo Grado de las Ramas de Sanitaria, Imagen y Sonido y Peluquería. Igualmente se ofrecía los estudios de adultos de la Rama Sanitaria. Más adelante amplió la oferta educativa que va a ser nombrada a continuación. (IES Albaida, 2020)

Figura 1

Logo del IES Albaida



2.2. Oferta Educativa

La oferta educativa dada por el centro consta de dos líneas educativas en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), a excepción de 3º ESO que tiene tres. Y bachillerato con una única línea y dos ramas, las de Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias. Asimismo, cuenta con una amplia variedad de ciclos formativos de Grado Medio: Cuidados Auxiliares de Enfermería, Farmacia y Parafarmacia, Vídeo disc-jockey y sonido. Y de Grado Superior: Dietética, Radioterapia y dosimetría, Laboratorio Clínico y Biomédico, Higiene Bucodental, Documentación y Administración Sanitarias, Anatomía patológica y Citodiagnóstico, Salud Ambiental, Imagen para el diagnóstico y Medicina nuclear, Realización de proyectos Audiovisuales y Espectáculos, y Producción de Audiovisuales y Espectáculos. También ofrece la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) de nivel I Y II, y el Bachillerato para personas adultas, los cursos 1º y 2º de Ciencias Sociales y Ciencias. Además del Ciclo Formativo Cuidados Auxiliares de Enfermería. (IES Albaida, 2020)

2.3. Aspectos Sociodemográficos y Perfil del Alumnado

Respecto al entorno poblacional del centro, en sus inicios era característica el modelo de familias de clase obrera. No obstante, debido al desarrollo y expansión de la

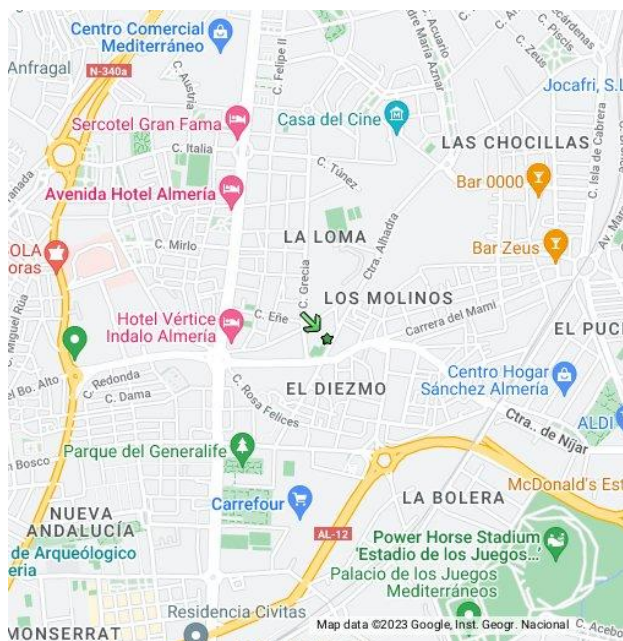
ciudad el actual perfil de las familias es más propio de una clase media. En cuanto a la situación geográfica en la que el centro se sitúa, señalar la proximidad del IES a la barriada de El Puche, un barrio marginal con graves problemas de convivencia. (IES Albaida, 2020)

Asimismo, los datos indican que el IES tiene adscrito al alumnado procedente del Colegio de Educación Infantil y Primaria (en adelante, CEIP) “Ginés Morata” en un 100% y de CEIP “Ave María del Diezmo” en un 50%. Destacar que la realidad de estos dos centros es significativamente desigual, así como la del alumnado y familias matriculadas en estos; resaltando un nivel cultural bajo por parte de las familias, además de un también bajo nivel curricular y competencial del alumnado procedente del último CEIP mencionado. Por lo que estas diferencias son visibles y están presentes en el día a día del IES Albaida. También mencionar que el origen del alumnado de ciclos formativos es muy diverso, siendo principalmente mayores de edad y dependientes de sus familias. (IES Albaida, 2020)

Resaltar la importancia de definir las características más destacables del entorno poblacional del centro en el actual trabajo, debido al impacto que estas tienen en el desarrollo correcto y ajustado de las actividades llevadas a cabo en el programa de intervención más adelante explicado, que siempre debe realizarse acorde al perfil del alumnado.

Figura 2

Localización del IES Albaida en plano



Nota. El IES es señalado por la flecha verde

2.4. Necesidades Educativas Detectadas en el Centro Educativo

Rescatando la importancia de una apropiada adaptación de las actividades al alumnado destinatario, a continuación se mencionan las necesidades educativas encontradas en el IES Albaida.

Se detecta una alta necesidad de mejora de la convivencia entre el alumnado del instituto. Pues, son habituales las conductas contrarias a las normas entre los estudiantes de los cursos 1º, 2º y 3º de ESO, no tanto en 4º de ESO, bachillerato o FP. Son habituales comportamientos que implican interrupción o que alteran el normal desarrollo del aula; estos son mayormente reiterados por el alumnado repetidor entre los cursos 1º y 3º de ESO, tanto los procedentes del propio centro, como de nuevo ingreso. Las características más destacables de estos estudiantes son la falta de motivación ante el estudio, y la carencia de disciplina y hábitos y técnicas de estudio. Concretamente, el alumnado de 1º de ESO muestra una dificultad de adaptación en el paso de primaria a secundaria, factor influyente en la convivencia del aula. (IES Albaida, 2020)

Debido a esta situación y cumpliendo la normativa vigente, el centro, desde el equipo directivo, comienza la promoción de un Plan de Convivencia. Este está regido por tres grandes supuestos: La mejora de la tasa de éxito académico salvaguarda la disminución del nivel de conflicto. La mejora de la convivencia es tarea de todos y beneficia a toda la comunidad educativa. La cultura preventiva es más eficiente que la reactiva. (IES Albaida, 2020)

Asimismo, desde el Equipo de Orientación Educativa (en adelante, EOE) tres días por semana acude una orientadora al centro encargada de trabajar otra de las necesidades actuales entre los estudiantes. Pues, esta orientadora pertenece al programa de acompañamiento escolar realizado por el IES, llevando a cabo actuaciones preventivas y de intervención primaria con el alumnado tanto para erradicar el abandono escolar, como el seguimiento y prevención del absentismo. Además atiende al alumnado con características de ambientes socioculturales deprimidos.

2.5. Recursos Humanos y Materiales y Organigrama del Centro Educativo

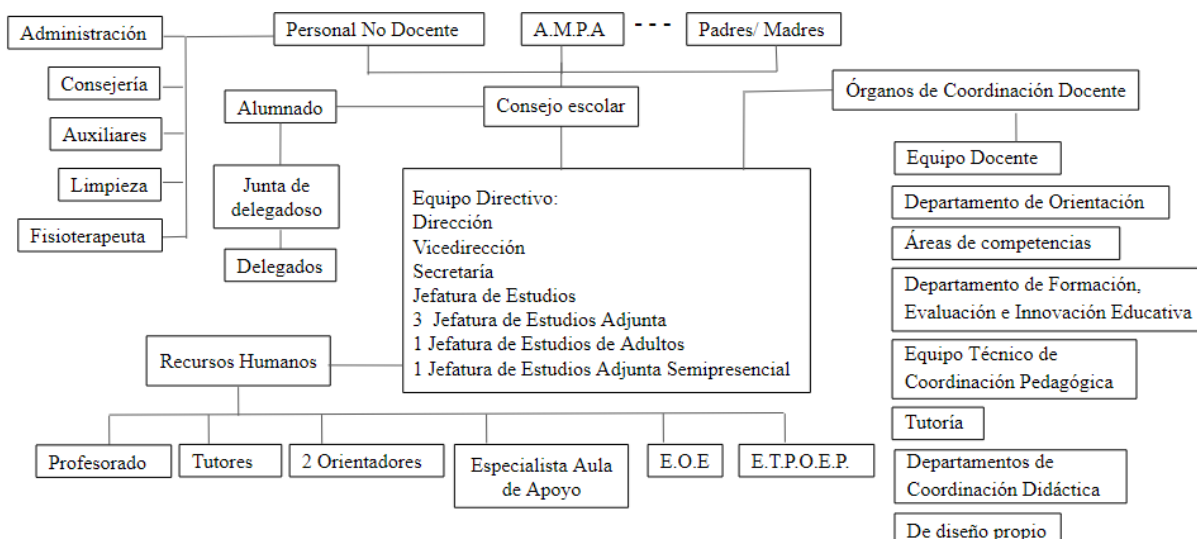
En cuanto a los recursos con los que cuenta el IES Albaida, comenzar con el equipo directivo, formado por una dirección, una jefatura de estudios y una secretaría, tal y como corresponde a los institutos. Una Vicedirección, como pertenece a los IES de 16 o más unidades de FP inicial. Tres jefaturas de estudios adjuntas, como concierne a aquellos institutos con 40 o más unidades que ofrecen FP, ESO y bachillerato. Una jefatura de estudios de adultos. Y una jefatura de estudios adjunta de semipresencial.

Asimismo, el consejo escolar lo componen las familias de los estudiantes a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (en adelante, AMPA), el alumnado mediante la junta de delegados y su respectivo delegado, y el personal no docente constituido por administración, consejería, auxiliares, limpieza y fisioterapeutas. Además, el instituto cuenta con los siguientes recursos humanos: profesorado, tutores, dos orientadores, especialista del aula de apoyo, EOE, y profesionales de los Equipos Multiprofesionales del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (en adelante, ETPOEP). Igualmente, en el IES Albaida existen los siguientes órganos de coordinación docente: Equipo Docente, Departamento de Orientación, Áreas de competencias, Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, tutoría, Departamentos de Coordinación Didáctica.. Y, por último dos Órganos de Coordinación Docente de diseño propio pertenecientes a la familia de sanidad: coordinación para la Formación en Centros de Trabajo (en adelante, FCT) y Coordinación para material del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares. (IES Albaida, 2020)

A continuación se muestra la información ofrecida de manera más visual a través del siguiente organigrama.

Figura 3

Organigrama del I.E.S. Albaida



Del mismo modo, el centro cuenta con los siguientes recursos materiales: Guías y pautas de intervención ante los diferentes déficits o dificultades manifestadas por el alumnado, programas de intervención específicos de cada nivel, fuentes bibliográficas y

documentales sobre los temas o programas a desarrollar, medios audiovisuales y técnicos. (IES Albaida, 2020)

2.6. Organización de Espacios y Tiempos

Respecto a los criterios generales empleados por el IES Albaida para la organización y distribución del tiempo y horario escolar, estos se dividen en tres bloques, los pertenecientes a la ESO y bachillerato, ciclos formativos, y ESPA y bachillerato de adultos.

En cuanto al primer grupo, el horario lectivo es de 30 horas semanales, cada materia tiene una duración de una hora, existiendo la posibilidad de agruparlas en módulos de dos horas siempre y cuando lo apruebe el claustro de profesores. Además se ofertan distintas materias optativas al alumnado en función de las necesidades percibidas por los estudiantes, formando los grupos para atender a estas. Concretamente, el horario debe estar planificado rigiéndose por los siguientes puntos. Una alternancia de las asignaturas que no sean impartidas en mínimo dos días seguidos. Un escalonamiento de las materias de mayor complejidad. Y la habilitación de espacios físicos para impartir las asignaturas ofrecidas y establecidas por el centro.

Del segundo grupo destacar que todos los cursos están compuestos por 30 horas lectivas semanales, exceptuando los ciclos de régimen adulto que son de 20 horas. Por último, el tercer grupo tiene un horario lectivo semanal de 20 horas en la ESPA nivel I y II y de 27 horas en el bachillerato.

3. Fundamentación Teórica

3.1. Análisis Normativo

Con el fin de proporcionar un mejor marco contextual del programa llevado a cabo, a continuación se procede a describir la actual legislación educativa a nivel estatal y autonómico en España, Andalucía, que determina la actuación educativa concedida al alumnado. La presente ley educativa se rige por la Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOMLOE), Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE). Esta fue aprobada en Consejo de Ministros el 15 de febrero de 2019 y publicada por el Boletín Oficial de las Cortes Generales (en adelante, BOCG) el 22 de febrero de 2019. Asimismo, la presente legislación fue también publicada en el BOCG el 13 de marzo de 2020. (LOMLOE, 2020)

Añadir que la actual normativa, LOMLOE, se dirige a la modificación de los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE. Así pues, esta es la primera ley a nivel estatal en agregar los derechos de la infancia y de las personas con discapacidad entre sus principios. Pues tiene como objetivo la transformación gradual y responsable de la hasta ahora conocida planificación de los centros educativos; esto es, la incorporación prácticamente total del alumnado independientemente de sus características, necesidades o condiciones en los centros ordinarios, evitando los centros de educación especial. Es decir, este Proyecto de Ley decreta la obligación que el gobierno y las administraciones educativas deben cumplir para el diseño de un plan en el que los centros ordinarios tengan a su alcance los recursos necesarios para ofrecer una atención educativa de calidad a la mayor parte del alumnado anteriormente escolarizado en centros de educación especial, este proyecto está pensado para ser insertado en un plazo de máximo diez años. Sin embargo, esta ley no define el límite entre quiénes son los estudiantes con “una atención muy especializada” que puedan seguir en los centros de educación especial. (LOMLOE, 2020)

En cuanto a la jerarquización de la organización del sistema educativo, señalar que desde la Constitución Española de 1978 esta está repartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas (en adelante, CCAA). Esto supone, que aunque sea el gobierno quien apruebe las legislaciones generales de educación, son los gobiernos autonómicos los encargados de realizar sus decretos y órdenes particulares ajustándose a las necesidades y realidad del territorio. Concretamente, aproximando el contenido a la temática del programa, el informe realizado por la Confederación Española de Autismo

declara que en Andalucía la modalidad de escolarización del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) corresponde a un aula abierta especializada en un centro ordinario con apoyos, denominado “Aulas TEA”. Añadir que las medidas llevadas a cabo en otras comunidades autónomas son similares a esta. (Martínez y Ferrando, 2022)

Respecto a la modalidad de escolarización, el alumnado TEA corresponde a la modalidad de escolarización de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, ACNEE). De igual modo, estos estudiantes pueden optar por una de las siguientes modalidades: escolarización en aula ordinaria a tiempo completo, aula ordinaria más apoyo de Pedagogía Terapéutica (en adelante, PT) y/o Audición y Lenguaje (en adelante AL), aula de educación especial específicas para alumnado TEA o general; o bien escolarización en centro de educación específica en aula TEA o de educación especial genérica; o en escolarización combinada de centro específico y centro ordinario. (Martínez y Ferrando, 2022; Tomás y Grau, 2016)

Tabla 1

Modalidades de escolarización para TEA

Censo	Centro	Tipo de Modalidad
ACNEE	Aula Ordinaria	A tiempo completo Con PT y/o AL Aula de Educación Especial Específica
	Centro de Educación Específica	Aula TEA Aula de Educación Especial Genérica
	Combinada	Centro Específico y Centro Ordinario

Asimismo, las decisiones tomadas respecto al tipo de escolarización de cada alumno, concretamente ACNEE, son dictaminadas por las Comisiones de Escolarización tras la evaluación psicopedagógica realizada al estudiante por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en adelante, EOEP), servicio de orientación especializados de cada CCAA. (Martínez y Ferrando, 2022)

Del mismo modo, mencionar las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, *de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*, clasifican al alumnado con SA dentro del

alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ACNEAE), más específicamente en el grupo del Alumnado con ACNEE, y de TEA. Dichas instrucciones agrupan el Autismo, SA, Síndrome de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado dentro del TEA.

Además, las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 declaran que el TEA está caracterizado por alteraciones cualitativas en la interacción social, la comunicación y la imaginación, así como por la presencia de patrones estereotipados de conductas e intereses. Y, específicamente, el alumnado con SA presenta alteraciones cualitativas de la interacción e imaginación social, pobre comunicación no verbal, presencia de un repertorio limitado, estereotipado y repetitivo de actividades e intereses, sin déficits o retrasos graves en los aspectos formales del lenguaje, no presentando discapacidad intelectual. Puede llevar asociado, en algunos casos, torpeza motriz. Así pues, más adelante en el trabajo se mencionan con mayor precisión las características del SA.

Destacar que el proceso descrito debe tener como fin principal la garantía de una educación de calidad para todo el alumnado. Así pues, la evaluación psicopedagógica trata de identificar las necesidades del estudiante, y de este modo ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las medidas e intervenciones necesarias. Para ello, debe colaborar la comunidad educativa al completo, incluyendo en esta a la familia. (Alcaraz y Arnaiz, 2019; Martínez y Ferrando, 2022)

Igualmente, mencionar la Orden de 19 de septiembre de 2002 publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (en adelante, BOJA). La presente Orden tiene como finalidad regular y establecer las pautas para la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial, así como para la Programación del Aula de Educación Especial en los centros ordinarios. Estos centros, dedicados a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales, deben elaborar un Proyecto Curricular de Centro que incluya los elementos establecidos en la presente normativa. Asimismo, se establece que el profesorado encargado de atender a un aula específica de Educación Especial debe organizar su actividad docente mediante la elaboración de la Programación del Aula de Educación Especial, la cual debe incluirse en el Plan Anual de Centro y contener los apartados detallados en el artículo 11 de la Orden.

En cuanto al período de formación básica obligatorio, se establece que se organiza en ciclos, tomando como referencia las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria, adaptándolas a las necesidades educativas de cada alumno. Se especifica que el primer ciclo, destinado a alumnos de 6 a 10 años, tiene como objetivo principal estimular

el desarrollo en diferentes áreas y fomentar la adquisición de una imagen de sí mismo y hábitos básicos de comportamiento, con base en el currículo de Educación Infantil. El segundo ciclo, dirigido a alumnos de 10 a 13 años, tiene como finalidad consolidar las capacidades cognitivas básicas y la comunicación oral o mediante sistemas aumentativos, además de promover habilidades sociales y escolares funcionales. En este caso, el currículo de referencia para la elaboración del proyecto curricular puede ser el de Educación Infantil o el primer ciclo de Educación Primaria, adaptando los objetivos y contenidos pertinentes. Finalmente, el tercer ciclo, destinado a alumnos de 13 a 16 años, tiene como objetivo consolidar la capacidad de comunicación, el dominio de las técnicas instrumentales básicas, la adquisición de habilidades laborales polivalentes y la autonomía personal tanto en el ámbito doméstico como en la comunidad. En este caso, el proyecto curricular debe tomar como referencia el currículo de Educación Primaria y, en su caso, el de Educación Secundaria Obligatoria, adaptándolos a las necesidades específicas de los alumnos.

Cabe destacar que, de acuerdo con el artículo 30.2 del Decreto 147/2002, el equipo educativo puede decidir ampliar la duración del período de formación básica obligatorio en uno o dos cursos, dependiendo de la evolución y los progresos alcanzados por cada alumno, aplicándolo en cualquiera de los ciclos descritos anteriormente.

Concretamente, la Orden de 19 de septiembre de 2002, *por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios*. Y en cuanto al Decreto 147/2002, de 14 de mayo, *por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*. Acuerdo al artículo 15, apartados 3 y 4 los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden ser escolarizados en aulas o centros específicos de Educación Especial. Estas modalidades de escolarización se aplican a aquellos estudiantes que requieren adaptaciones significativas en las áreas curriculares correspondientes a su edad y no pueden integrarse en un centro ordinario debido a sus necesidades extremas en el desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo, afectivo y social. La respuesta educativa en estos entornos se ajusta a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidad. El Proyecto Curricular de Centro en los centros específicos de Educación Especial y la programación de aula en las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios son los instrumentos

utilizados para concretar la oferta educativa y las medidas y ayudas necesarias para estos estudiantes.

El período de formación en aulas o centros específicos de Educación Especial consta de una fase básica obligatoria y una fase de transición a la vida adulta y laboral, según establece el artículo 30.1 del Decreto 147/2002. La fase básica se organiza en ciclos, tomando como referencia los currículos de Educación Infantil, Educación Primaria y, en algunos casos, ESO, adaptados a las necesidades de cada estudiante. Durante el proceso de elaboración del Proyecto Curricular de Centro, se toman decisiones para adaptar las prescripciones y orientaciones de la Administración educativa en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, con el fin de satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad en aulas y centros específicos de Educación Especial. En la elaboración de la programación de aula específica de Educación Especial o el Proyecto Curricular del centro específico de Educación Especial, los docentes y profesionales involucrados realizan un proceso reflexivo y de toma de decisiones que considera las condiciones especiales de los estudiantes. Esto implica adaptar los currículos, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodologías de manera significativa y personalizada.

En cuanto a la Orden de 19 de septiembre de 2002, *por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización*. El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, *por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*, establece que la atención educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales implica la adopción de medidas específicas relacionadas con su escolarización, adaptación del currículo, y uso de materiales y recursos didácticos adecuados a sus características y necesidades. Estas medidas deben considerar también las circunstancias socio-familiares, la evolución escolar y la participación en un entorno escolar lo más normalizado posible. Para tomar decisiones sobre estas medidas, es necesario conocer de manera exhaustiva las capacidades individuales de cada alumno mediante la evaluación psicopedagógica. Esta puede ser realizada por equipos de orientación educativa, departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria o profesionales dedicados a la orientación educativa en centros privados concertados. Se trata de un proceso que permite determinar las necesidades educativas especiales de cada alumno, y proporciona directrices para la adaptación curricular y el tipo de apoyo que requiere durante su escolarización. El dictamen de escolarización es un

informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica. En este informe se especifican las necesidades educativas especiales del alumno, se propone la modalidad de escolarización más adecuada y se concretan las ayudas, apoyos y adaptaciones necesarias para su desarrollo educativo. El dictamen de escolarización es competencia de los equipos de orientación educativa de la Consejería de Educación y Ciencia.

Específicamente, en el artículo 6, referido al informe de evaluación psicopedagógica dice que el orientador elabora un informe que incluye la situación educativa actual del alumno, sus necesidades educativas especiales, y las directrices para la adaptación curricular y el tipo de apoyo que requiera durante su escolarización. Este informe forma parte del expediente del alumno y es accesible para los representantes legales, el equipo educativo, la dirección del centro y el Servicio de Inspección de Educación, garantizando la confidencialidad.

Por último, añadir al análisis normativo el nuevo decreto publicado por el BOJA, el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, *por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Este introduce modificaciones significativas en la organización de la etapa de ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Estas modificaciones se centran en la promoción del conocimiento y respeto a los Derechos Humanos, los principios y valores constitucionales, la educación para el desarrollo sostenible, la igualdad de género y el valor del respeto a las diferencias individuales. También se busca fomentar la cooperación entre iguales, el espíritu crítico y científico, la cultura de la paz y no violencia, la educación emocional y el respeto por el entorno. Uno de los aspectos destacados es la atención especial que se brinda al flamenco, reconocido como patrimonio inmaterial de la Humanidad por la UNESCO, y a las minorías etnoculturales presentes en Andalucía, con el objetivo de promover la diversidad y el conocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de la región. Se busca una visión plural de la cultura, la educación en valores democráticos y la conexión con la vida cotidiana y el entorno inmediato del alumnado.

La obligatoriedad de esta etapa implica la atención a la diversidad de la población escolar, incluyendo la compensación de desigualdades sociales, económicas, culturales y personales. Se defiende una escuela inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades y el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional de todos los estudiantes, considerando sus características y posibilidades de aprendizaje.

El currículo de la ESO en Andalucía se organiza en torno al desarrollo de competencias clave, alineado con el Perfil de salida al término de la Enseñanza Básica. Para cada curso y materia, se establecen competencias específicas, criterios de evaluación y contenidos esenciales, con el objetivo de promover el desarrollo de capacidades y la integración de competencias clave en la enseñanza y las prácticas docentes. Asimismo, cada centro docente tiene autonomía pedagógica y organizativa para adaptar y contextualizar el currículo a las características específicas de su alumnado y su realidad. Esto implica una responsabilidad del profesorado en la concreción y adaptación de los currículos, teniendo en cuenta las situaciones educativas y las necesidades de los estudiantes a quienes atienden.

3.2. Delimitación Conceptual Síndrome de Asperger

A continuación se describe el SA, trastorno diagnosticado a uno de los alumnos y en el que se va a centrar el programa posteriormente explicado. Para ello, comenzar detallando el TEA, la 5ª edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (en adelante, DSM-V) lo describe cómo un trastorno del neurodesarrollo definido por una disfunción neurológica con gran base genética. Este es crónico, iniciado en la infancia y persistente a lo largo de toda la vida del individuo, los síntomas son percibidos en las primeras etapas del desarrollo y afecta significativamente diferente en cada persona, pues difieren altamente en gravedad y síntomas. Destacar que, aun siendo un trastorno a lo largo de toda la vida, las personas con TEA tienden a mejorar en su adaptación funcional y síntomas si se realiza una correcta intervención. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013; Hervás, Balmaña y Salgado, 2017)

Asimismo, el TEA se caracteriza por las dificultades en la comunicación e interacción social, además de los patrones de conducta repetitivos, restringidos y estereotípicos, los intereses y las actividades. De igual modo, los síntomas manifestados se clasifican en la tríada de Wing compuesta por las tres siguientes áreas: la comunicación, la inflexibilidad mental y comportamental y la interacción social. Esto es, influye en las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales. (Bonilla y Chaske, 2016; Cobo y Morán, 2017; Millá y Mulas, 2009; William, Sampedro y Doris, 2015)

Respecto a la terminología, la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) indica que los distintos trastornos del espectro autista incorporados en las previas ediciones del manual, como el Trastorno Autista, SA y Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado, transitan de ser singulares a ser abordados en una misma nomenclatura,

TEA. Es decir, el último manual publicado, el DSM-V, progresa de una aproximación categorial del autismo a una conceptualización con perspectiva dimensional. (Hervás, Balmaña y Salgado, 2017)

No obstante, a continuación se realiza una concreta descripción de lo que el SA es. Acorde a la Organización Mundial de la Salud el SA es el Trastorno Generalizado del Desarrollo (en adelante, TGD) con mayor grado de funcionamiento, tiene un carácter crónico y severo, con base neurológica, y de causa desconocida. Asimismo, un alumno con NEE asociadas al SA se caracteriza por síntomas relativos a la tríada de Wing anteriormente mencionada que afectan de forma significativa a su vida diaria. Específicamente, encuentran dificultades en el establecimiento de conexiones y habilidades sociales, tienen comportamientos e intereses restringidos, estereotipados, repetitivos y perseverantes, así como una limitada pero potente gama de intereses. Además de problemas en el uso del lenguaje con fines comunicativos, aunque con presencia de habilidades de lenguaje básicas, ya que este es uno de los criterios para el diagnóstico del SA, distintivo entre otras formas de autismo, así pues las limitaciones del trastorno residen en el lenguaje pragmático-social. (Coto, 2013; Martínez y Ferrando, 2022; Raya, 2014)

En cuanto al Coeficiente Intelectual (en adelante, CI), el SA lleva asociado un CI de promedio normal, esto es, no supone un retraso mental o retraso grave del lenguaje de aquellas personas con SA, sino una adaptación intelectual modulada por dificultades en las relaciones sociales. (Coto, 2013; Garrido, 2015; Raya, 2014)

3.3. Evolución Histórica del Síndrome de Asperger

Profundizando en la evolución histórica del SA, nombrar al psiquiatra infantil Leo Kanner, quien en 1943 llevó a cabo estudios para la relación de las características propias de infantes con autismo. Gracias a estos comienzos, en 1956 Kanner y Eisenberg establecieron la primera categoría diagnóstica relacionada con el espectro autista. Paralelamente, en 1944, el pediatra Hans Asperger publicó un artículo en el que definía las similitudes encontradas en los menores que atendía y que mantenían una gran similitud con lo que Kanner llamó autismo. Del mismo modo, en 1926, Eva Ssucharewa redactó y nombró el comportamiento de seis niños como trastornos esquizoides de la personalidad, pero que actualmente sería considerado un SA. Posteriormente, en 1996, la misma Dra. Ssucharewa junto al Dr. Wolf reformulando aquella teoría reubicándola en los TEA. (Bejerot & Wetterberg, 2008; Hervás, 2007)

Respecto a Hans Asperger, fue la psiquiatra Lorna Wing quien recuperó y desarrolló sus estudios, cuando en 1981 llevó a cabo una investigación con más de 30 menores con SA y esquematizó las ideas de Asperger en las tres áreas afectadas actualmente conocidas como la triada de Wing, previamente definidas. Asimismo, la Dra. Wing fue quien alertó de la necesidad de comprender y atender a las personas con el cuadro de “autismo de alto funcionamiento”, además de proponer su actual denominación. Sin embargo, no fue hasta 1994 en el caso del DSM-IV y 1992 en la Clasificación Internacional de Enfermedades (en adelante CIE-10) cuando el SA se incluyó en los dos sistemas de clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento referentes a nivel internacional para los diagnósticos clínicos. Referente al manual DSM, tanto en la 4ª edición, como en la revisión del 2002, el SA se mantuvo en la categoría diagnóstica TGD. Poco después, tras las investigaciones realizadas por los profesionales, se decidió crear una categoría específica relacionada con el espectro autista incluida dentro de la 5ª revisión del DSM, en la que el SA queda abarcado en el TEA. (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2009; Cobo y Morán, 2017; Garrido, 2015)

3.4. Etiología

En relación a la etiología, el TEA, y por tanto, el SA, es un trastorno con gran heterogeneidad, por lo que puede tener una extendida variedad de causas y una amplia variedad de factores combinados. (Millá y Mulas, 2009) Aun así, las investigaciones y conocimientos adquiridos en los últimos años sugieren una estructura multicausal, esto es, se considera un origen con base genética y ambiental regulador de la expresión fenotípica del trastorno y clave en la etiología del trastorno. (Bonilla y Chaske, 2016)

Añadir que en las etapas tempranas del desarrollo del Sistema Nervioso Central (en adelante, SNC), es decir la etapa gestacional y los dos primeros años de vida postnatal, el factor causal no es conocido en el 90% de las veces. El otro 10% corresponde a motivos genéticos cromosómicos y no cromosómicos, además de otros de carácter ambiental que impactan en el desarrollo del SNC. Asimismo, la hipótesis más reconocida indica que la causa del síndrome es anterior al sexto mes de embarazo, estando presente en el nacimiento del bebe, y detectada cuando obstaculiza el curso natural del desarrollo del menor. (William, Sampetro y Doris, 2015) Pues, este ya es observable en las primeras fases del desarrollo, aunque su diagnóstico pueda ser dificultoso debido a la comorbilidad que pueda tener con otros trastornos. (Garrido, 2015).

3.5. Prevalencia

La prevalencia de personas con TEA está en alrededor del 1% a nivel mundial, y a nivel de la población Europea en el 0,6%. Del mismo modo, en los últimos años el número de diagnósticos de este trastorno ha aumentado significativamente. Actualmente, alrededor de 1 de cada 175 menores nace con este trastorno a nivel global, la frecuencia de este varía dependiendo de cada país. Asimismo, la información proporcionada por las estadísticas dictamina que la gran parte de los diagnósticos son realizados después de que los niños cumplan los 4 años de edad. Igualmente, destacar que se da más frecuentemente en niños que en niñas, en una relación 4:1. Sin embargo, se ha observado que las niñas con TEA presentan una mayor afección a nivel cognitivo. Fenómeno que va a ser explicado a continuación. (Bonilla y Chaske, 2016; Oviedo, Manuel-Apolinar, de la Chesnaye, y Guerra, 2015; William, Sampedro y Doris, 2015).

3.5.1. Diferencias entre niños y niñas con Síndrome de Asperger

Es significativa la diferente frecuencia de diagnóstico entre los niños y niñas con SA, siendo mayor el de los niños. Pues en muchas de las remisiones para una valoración diagnóstica, entre ellas la del SA, el ratio es superior en los menores varones. Por lo que muchas niñas con sintomatología de SA no son remitidas para una valoración diagnóstica por una incorrecta detección. (Attwood, s.f.)

Aunque actualmente no existen estudios que hayan indagado específicamente en la diferente sintomatología entre los dos sexos, si se ha comprobado una mayor tendencia de expresión de las dificultades sociales y habilidades sociales, además de una propensión a comportamientos disruptivos o agresivos, especialmente en situaciones de frustración y estrés entre los niños. Por ello, existe una mayor probabilidad de que tanto las familias, como el profesorado de los menores varones perciban estas características e inicien el proceso para averiguar la explicación al comportamiento. Por consiguiente, generalmente, las niñas quedan aisladas e “invisibles” sin recibir la atención requerida, ya que, en comparación, su juego es más social y con mayores habilidades sociales a consecuencia de una imitación demorada, esto es, las niñas tienden a observar y copiar a sus iguales, no obstante, no tienen una correcta sincronización ni son espontáneas. Y sobre todo, por no tener una influencia disruptiva dentro del aula. (Attwood, s.f.)

3.6. Comorbilidad

En cuanto a la comorbilidad del SA este es un trastorno asociado a otras sintomatologías, pudiendo ser también a otros diagnósticos. Del mismo modo existe una asociación entre la severidad de los síntomas y la comorbilidad con otra alteración

psicopatológica. Asimismo, es importante que el profesional que trabaje con los menores esté informado y sepa descubrir dichas comorbilidades para ayudar en un mejor enfoque del diagnóstico y de los programas de intervención. (Garrido, 2015)

Igualmente, los síntomas asociados que pueden presentar alguno de los menores con TEA, y concretamente SA son la hiperactividad, la impulsividad, la agresividad y la autoagresión. (Ministries of Health and Education, 2016; The National Institute for Health and Care Excellence, 2011) Respecto al diagnóstico diferencial, los síntomas del TEA no deben ser confundidos con los del retraso del desarrollo o trastornos inespecíficos del comportamiento o del lenguaje. (Bonilla y Chaske, 2016).

3.7. Características y Signos de Alarma

Sobre las características y signos de alarma mencionar que aunque durante los primeros meses de vida ya se manifiestan las primeras señales correlacionadas al TEA, es común no realizar un diagnóstico previo a los 24 meses de edad. (Bonilla y Chaske, 2016; Millá y Mulas, 2009) Igualmente, la edad de aparición no puede ser posterior a la de los tres años, sin embargo la edad a la que se realiza el diagnóstico es diversa y varía dependiendo del contexto y recursos de la familia. Asimismo, se trata de una condición crónica que tiende a mejorar si se atienden a las necesidades del menor. (Hertz-Picciotto et al., 2006; Muhle & Rapin, 2004)

Específicamente, las características que describen un cuadro de SA entre los adolescentes se organizan principalmente en las tres siguientes áreas; Área perceptiva-cognitiva, área de comunicación y lenguaje, y área social y emocional. (Bonilla y Chaske, 2016; Coto, 2013; William, Sampedro y Doris, 2015)

3.7.1. Área perceptiva-cognitiva

En cuanto al área perceptiva-cognitiva los adolescentes con SA presentan una significativa alteración en la flexibilidad para adaptarse al ambiente, por lo que muestran rigidez e intolerancia al cambio de rutina y rituales, además de dificultad para generar otras opciones espontáneas. Esta rigidez de pensamiento supone en los menores un impedimento para producir alternativas de respuesta a problemas cotidianos, y el análisis de información desde otros puntos de vista. Por ello, no se debe entender una carencia de empatía por parte de los menores con SA, sino una dificultad en la integración comprensiva. (Coto, 2013; Garrido, 2015; Raya, 2014)

Respecto a sus habilidades para el juego imaginativo y creativo son limitadas, y aunque este lo terminan desarrollando les cuesta más que a sus iguales. Así pues, tiene preferencia por el juego mecánico, rutinario y repetitivo, por lo que prefieren jugar

siempre de la misma manera y con las mismas reglas de modo inflexible. (Raya, 2014) Además suelen ser menores a los que les agrada coleccionar elementos e información de su tema de interés. (Coto, 2013)

Igualmente, suelen tener afectada el área de la coordinación motriz y fina. La falta de motricidad fina es visible en las prácticas que implican una precisión, como la escritura, trabajos manuales, aprendizaje de instrumentos musicales, hacerse el nudo de los zapatos, etc. Respecto a la motricidad gruesa se observa una dificultad motriz, de coordinación, generalizada. (Coto, 2013)

También pueden presentar hipersensibilidad sensorial, por lo que el menor, en ocasiones, padece de molestia y angustia con ciertos estímulos sensoriales. (Garrido, 2015).

3.7.2. Área de comunicación y lenguaje

Sobre el área de comunicación y lenguaje, es común una afectación de carácter funcional entre los menores con SA, pero no cognitiva, ya que la dificultad en esta área está relacionada con la comunicación e interacción social. (Garrido, 2015) Asimismo, es habitual el uso de un vocabulario rico y extenso, y un lenguaje muy correcto; no obstante encuentran problemas en plasmar este al contexto social requerido, pudiendo hablar de la misma manera al profesorado, a la familia o a sus iguales. Mencionar también la dificultad hallada en el lenguaje metafórico, esto es, en la comprensión de chistes, dobles sentidos o metáforas. Además de las alteraciones en la entonación y el control del volumen de voz adaptado al contexto. (Coto, 2013; Raya, 2014)

Igualmente, se detectan dificultades en las habilidades conversacionales, es decir, en el inicio, mantenimiento y fin de las conversaciones, y encontrar temas adecuados al contexto de los que conversar. Además las temáticas escogidas por ellos no suelen variar, acostumbran a ser muy monótonas. (Coto, 2013) De la misma manera, pueden hablar en un tono de voz monótono, con un pobre control del volumen o entonación. (Raya, 2014)

3.7.3. Área social y emocional

Por último, en el área social y emocional de los menores con SA es característico un pensamiento literal y rígido. Por ello, tienen dificultad en interpretar las señales no verbales y las expresiones faciales e implícitas. Así pues, encuentran dificultades en la extracción de ideas o conclusiones que no sean de carácter explícito. Esto implica que las normas y reglas del mundo social implícitas y ambiguas, como las emociones, sean al principio desconocidas y posteriormente aprendidas de manera mecánica y rígida.

Destacar que los menores suelen tener deseo de relacionarse con sus iguales, pero carecen de herramientas para hacerlo. (Coto, 2013; Garrido, 2015)

3.8. Manifestaciones del Síndrome de Asperger en el entorno educativo

A continuación, se cree conveniente para el desarrollo del trabajo mencionar las posibles características y ejemplos de manifestaciones del SA en el aula que el profesorado de un IES pueda encontrarse; y de este modo saber identificarlas para posteriormente realizar una actuación acorde a las necesidades del alumnado. Para ello, se procede a dividir estas en las mismas tres áreas anteriores. (Anónimo, 2016)

3.8.1. Área perceptiva-cognitiva

El menor con SA realiza actividades repetitivas como; un número restringido de actividades y/o dedicación excesiva; insiste en alinear objetos y pone resistencia a variar sus posiciones, indica fascinación por contar y repetir, y acumular gran cantidad de información. También tiene estereotipias, esto es; aleteo de manos, giros sobre sí mismo, balanceo, deambulación sin funcionalidad, andar de puntillas. Además de rigidez en las rutinas, por ejemplo; búsqueda de patrones estereotipados e insistencia en no tener cambios en el ambiente. Significativa fijación por objetos o temas de interés particulares. Alteraciones en la imaginación; dificultad en la planificación o regulación del propio comportamiento, no diferenciar entre la ficción y la realidad, ausencia o retraso del juego funcional o simbólico. (Anónimo, 2016)

3.8.2. Área de comunicación y lenguaje

Respecto a esta área mencionar la ausencia o retraso del lenguaje expresivo; emisiones vocálicas, uso de palabras aisladas, un vocabulario que no aumenta al mismo ritmo que el de sus iguales. Anomalías en el habla; ecolalias, uso de neologismos, inversión pronominal, omisión o disfunción en el uso de palabras. Un lenguaje más completo al que le corresponde por edad; vocabulario rico y extenso, frases largas y formales, escaso uso del lenguaje coloquial. Lenguaje literal; dificultades para entender el sentido de las frases, metáforas, chistes, ironías, además de los conceptos abstractos, detectar engaños y los dobles sentidos, y expresiones inadecuadas para el contexto. Problemas en las habilidades pragmáticas del lenguaje; dificultades para mantener una conversación recíproca y respetar los turnos de palabra, repertorio limitado de temas de conversación, escasa participación o verborrea, ofrece muchos datos irrelevantes. Dificultades en lenguaje no verbal; problemas para mantener el contacto ocular, y expresar y reconocer emociones, inadecuada expresividad facial, respuesta inadecuada a gestos y expresiones faciales de los demás. Alteración prosodia; una entonación

particular, dificultades para regular el volumen de la voz y controlar el ritmo del habla, inadecuada fluidez verbal. (Anónimo, 2016)

3.8.3. Área social y emocional

En el área social y emocional es característica una dificultad para comprender las reglas y normas sociales; escaso interés por los juegos o actividades propias de la edad, intento de imponer normas y reglas de juego. Falta de reciprocidad socioemocional; dificultad en comprender las emociones, el concepto de amistad e iniciar y mantener relaciones de amistad, y reacciones emocionales desproporcionadas. (Anónimo, 2016)

Tabla 2

Manifestaciones del SA en el ámbito educativo

Áreas Afectadas	Características
Área perceptiva-cognitiva	Actividades repetitivas Estereotipias Rigidez en la rutina Fijación por objetos o temas de interés Alteraciones en la imaginación
Área de comunicación y lenguaje	Ausencia o retraso del lenguaje expresivo Anomalías en el habla Un lenguaje más completo Lenguaje literal Dificultades en las habilidades pragmáticas del lenguaje Dificultades en lenguaje no verbal Alteración prosodia
Área social y emocional	Dificultad de comprensión de las reglas y normas sociales Falta de reciprocidad socioemocional

Además de las conductas y comportamientos indicados en estas tres áreas, Coto (2013) señala otras características observadas entre el alumnado con S.A. Los menores tienden a estar solos en los recreos y buscan al profesorado o adulto para iniciar una conversación; la relación con los compañeros puede ser conflictiva; y tienen reacciones desproporcionadas a los comentarios interpretados como ofensivos o dañinos por parte

de algún compañero. Esto es, es común poder observar una soledad en ellos si no se actúa de manera eficaz y atendiendo a sus necesidades, tanto a nivel individual, como al del grupo clase.

Asimismo, un indicador clave en las alumnas en el paso a la ESO es que en sus compañeras predomina la conversación sobre experiencias, relaciones y sentimientos; mientras que aquellas con SA suelen preferir seguir con los juegos de patio escolar de EPO, y como consecuencia empieza a reducir los contactos con sus anteriores amigas. (Attwood, s.f.)

De igual modo pueden presentar mala letra y presentaciones caóticas. O bien puede haber nula o escasa participación en el aula, o una excesiva Y no suele hacer uso de la agenda.

3.9. Herramientas y Proceso Diagnóstico

A continuación se procede a describir el proceso diagnóstico y las herramientas utilizadas para la detección de los menores con SA. Comenzar con la posible sospecha de que la familia o profesorado de un alumno detecte en el menor sintomatología característica del TEA, pues en este caso debe iniciarse cuanto antes un proceso de detección y derivación. Para ello, iniciar con la prueba de screening, test no concluyente que completa un adulto cercano al menor, pudiendo ser familia o profesorado. Concretamente, el Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista es válido para la realización del cribaje de menores entre los 7 a los 16 años de edad, este consta de 27 ítems con tres alternativas de respuesta (No, Algo, Sí) asociado a los valores numéricos 0, 1 y 2. (Anónimo, 2016; Coto, 2013)

Sucesivamente, en caso de que la prueba realizada indique una sospecha fundamentada del posible diagnóstico de TEA en el menor, ésta será comunicada a su familia. Como profesionales debe tenerse en consideración las múltiples respuestas que una familia pueda evocar; desde la negación, hasta el enfado, la rápida actuación o alivio al poder poner nombre a lo está sucediendo. Por ello, la labor profesional consiste en acompañar a la familia y el menor en el proceso, aconsejar y orientar, atendiendo a las necesidades. (Coto, 2013)

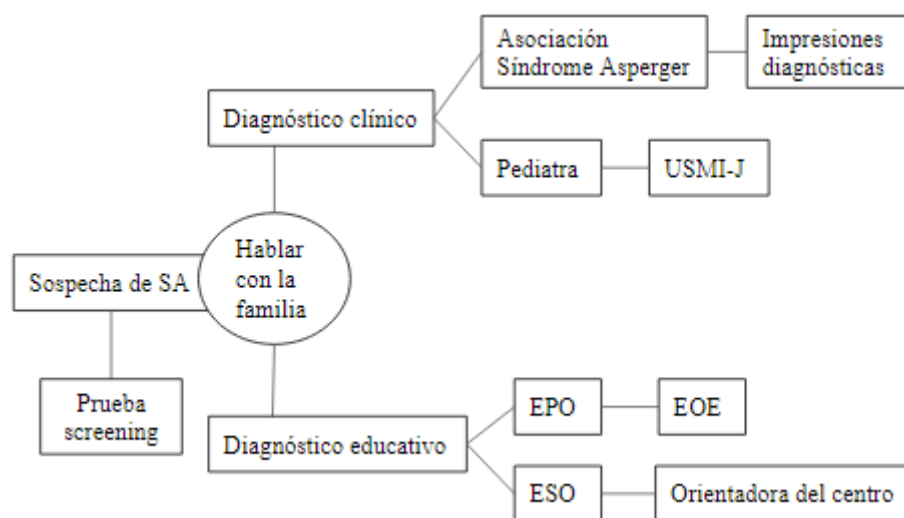
Seguidamente, debe efectuarse un diagnóstico clínico profesional que determine la existencia o no del trastorno. Para ello, a través del sistema sanitario público el caso es derivado a la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil (en adelante USMI-J), pudiendo ser también mediante la sanidad privada. Las pruebas estandarizadas comúnmente realizadas son la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2 (en adelante

ADOS-2), esta es semiestructurada y evalúa la comunicación, la interacción social y el juego o el uso imaginativo de materiales, además consta de 5 módulos, cada uno de ellos destinado a personas con una edad cronológica y un nivel de lenguaje determinado. ADOS-2 es complementada por la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo - Revisada (en adelante ADI-R), en esta se evalúan las tres siguientes áreas, lenguaje y comunicación, interacciones sociales recíprocas y conductas e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados. No ofrece escalas convencionales ni baremos. (Coto, 2013)

Asimismo, a nivel educativo es indispensable comenzar con el respectivo proceso de valoración psicopedagógica, este es realizado por el orientador del EOE en caso de que el menor se encuentre en la Educación Primaria Obligatoria (en adelante EPO) y por el orientador del centro en caso de que curse la ESO, en este deben definirse las necesidades concretas del alumnado con SA y las actuaciones adecuadas a realizar por el profesorado. (Anónimo, 2016; Coto, 2013)

Figura 4

Proceso diagnóstico del SA



3.10. Revisión de Programas y Tratamientos Aplicados

Con el fin de reunir material y recursos para la propuesta del Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica diseñado y detallado en el siguiente apartado, se ha realizado una búsqueda y revisión exhaustiva de anteriores programas y guías similares, además de estrategias de intervención a continuación explicadas.

Comenzar por el trabajo realizado por Barceló (2016) que tiene como objetivo principal abordar las necesidades educativas del alumnado diagnosticado de SA en el entorno escolar y orientar el proceso de mejora de sus competencias socioemocionales.

Busca proporcionar respuestas efectivas y adecuadas a las necesidades específicas del alumnado. Además de fortalecer las relaciones del menor con sus compañeros e iguales y con los profesionales que interactúan con él en el aula, desde una perspectiva inclusiva. También se pretende fomentar el autocontrol de emociones, particularmente la rabia, mediante la implementación de diversas técnicas y estrategias conductuales. Estas técnicas estarán diseñadas para ayudar al alumno a identificar, regular y expresar adecuadamente sus emociones, contribuyendo así a su bienestar emocional y a un entorno de aprendizaje más positivo.

También se ha consultado la guía elaborada por Morant (s.f.) que comparte diversas estrategias de intervención para realizar con el alumnado con SA que comienza la etapa educativa ESO, el profesorado y su familia. En esta incluye la preparación del alumno para la entrada en el Instituto, el rol del orientador, y las principales dificultades del S.A. y respuesta educativa más adecuada.

Destacar las 12 necesidades claves detectadas por Belinchón, Hernández y Sotillo (2009) para los alumnos con SA en el ámbito educativo que el equipo docente debe tener en consideración. La detección y canalización de las sospechas. El empleo de criterios diagnósticos de referencia, y de protocolos e instrumentos de evaluación homologados. Evaluaciones psicopedagógicas completas para determinar necesidades de apoyo educativo específicas. Mejorar las oportunidades de aprendizaje y participación en la etapa de educación secundaria, transición a la vida adulta y educación posterior. Apoyo social para establecer relaciones interpersonales. Ocio e integración sociocomunitaria. Necesidades relacionadas con la salud física. Necesidades relacionadas con la salud mental. Intervenciones para el desarrollo de habilidades para la vida independiente. El empleo. La vida familiar. Y, una propuesta curricular que persiga niveles altos de calidad de vida.

De igual modo, es importante hacer mención a las estrategias de intervención, basadas en psicología conductual mencionadas por Fuentes et al. (2006), Hervás, Balmaña y Salgado (2017) y Martos-Pérez y Llorente-Comí (2013).

- Realizar una evaluación exhaustiva antes de iniciar la intervención, utilizando los resultados para diseñar objetivos y estrategias de intervención específicas y adecuadas para el alumno.
- Implementar una intervención individualizada que se base en los intereses personales y motivaciones del menor, adaptándose a sus necesidades y evolución a lo largo del curso escolar.

- Aplicar una intervención estructurada que incluya la adaptación del entorno y espacio en el que se trabaje con el alumno, brindando estabilidad y ayudando a anticipar y predecir las actividades realizadas.
- Asegurar que la intervención sea intensiva y extensiva, abarcando todos los contextos en los que el menor se desenvuelve, de manera que los aprendizajes se generalicen y puedan ser aplicados en diferentes entornos.
- Reconocer a la familia como un agente activo y fundamental en todo el proceso de intervención, coordinándose estrechamente con los profesionales que trabajan con el niño y participando en la determinación de los objetivos y sistemas de apoyo que se utilizarán, como por ejemplo, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación o apoyos visuales.

Conclusivamente, una intervención eficaz para el alumnado con SA debe tener en cuenta los aspectos mencionados anteriormente. Su objetivo principal es promover y mejorar la adaptación del menor a su entorno, respetando su autonomía, individualidad y dignidad. Además, es fundamental proporcionar a la familia la atención necesaria y la información requerida para que puedan aumentar sus conocimientos y estrategias de apoyo al menor. Este enfoque integral busca brindar las herramientas necesarias tanto al alumno como a su entorno cercano, con el fin de favorecer su desarrollo y bienestar en todos los aspectos de la vida.

Con esto dar fin al marco teórico, prestando atención y comprendiendo las necesidades particulares que un profesor y orientador pueda encontrarse entre el alumnado con SA, y consecutivamente comenzar con el Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica propuesto.

4. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica

El presente Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica es una propuesta diseñada para un alumno de 12 años de edad que está actualmente cursando 1º de la ESO en un instituto público de Almería. Para ello, se realiza una planificación del caso, detallando la descripción del menor, de su familia y de los datos relevantes en su historial académico y clínico para el diseño de este. Además se detallan las características del alumno en el ámbito educativo a nivel perceptivo-cognitivo, de comunicación y lenguaje, y socio-emocional. La identificación y comprensión de estas por el equipo docente y el equipo de orientación es imprescindible para alcanzar una visión objetiva de la situación del menor y así garantizar una correcta inclusión del alumnado. De igual modo, se procede a describir las medidas educativas empleadas, así como la modalidad de escolarización en la que el alumno se encuentra y los recursos materiales y personales a su disposición.

Tras recabar toda esta información y de acuerdo a las necesidades de orientación detectadas, se detalla un objetivo general y varios específicos que se deben llevar a cabo desde la acción tutorial, la orientación académica y profesional, y la atención a la diversidad, mediante diversas unidades de actuación más adelante detalladas.

4.1. Planificación

Para un correcto desarrollo de la propuesta del Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica se procede a describir las características del menor, tanto a nivel clínico y familiar, como curricular y de las áreas perceptiva-cognitiva, comunicación y lenguaje, y social y emocional. Ya que es pertinente y necesario el conocimiento de estas para un buen ajuste de las necesidades del alumno.

4.1.1. Descripción del caso

El menor, en adelante conocido como A.G., es un adolescente de doce años de edad, el menor de dos hermanos que convive en el domicilio familiar junto a su madre, padre y hermano mayor. Son sus progenitores quienes observaron en el menor un déficit en la interacción social, pues fueron las diferencias significativas observadas entre él y su hermano lo que alertó a la familia. A los 3 años de edad fue dado de alta en el Servicio de Neurología Pediátrica, con juicio clínico de retraso psicomotor de predominio en el área del lenguaje e interacción social, y probable TEA. Asimismo, hasta los 6 años de edad acudió a un Centro de Atención Infantil Temprana (en adelante, CAIT), y no fue hasta los 5 años que recibió el diagnóstico de TEA; en este momento el diagnóstico también fue notificado en la plataforma Séneca. Desde la finalización de las sesiones del

CAIT, debido a que 6 años son el límite de edad para recibir los servicios de un CAIT, hasta la actualidad, A.G. acude una vez a la semana a un centro psicológico especializado en Autismo, además de pertenecer a la Asociación ALTEA (Almería Trastorno del Espectro Autista). Fue a los 10 años de edad cuando el orientador del EOE perteneciente al EPO del menor censó en la plataforma Séneca a A.G. como alumno con SA.

Respecto a la situación familiar del menor, esta se encuentra en una posición socioeconómica de clase media, y aunque están implicados y valoran la importancia de la educación y el proceso de desarrollo y aprendizaje de su hijo, este les supone un alto esfuerzo y coste económico.

De acuerdo a la educación recibida por A.G., fue escolarizado a los 3 años de edad, actualmente está cursando 1º de la ESO, por lo que el alumno no ha repetido ningún curso escolar. A continuación se nombran las características y dificultades definidas por el profesorado y tutor de A.G. en el entorno escolar.

4.1.1.1. Características basadas en las 3 áreas

En el área perceptivo-cognitiva, A.G. exhibe estereotipias, como el balanceo y andar de puntillas. Estas conductas repetitivas y estereotipadas pueden observarse en momentos de estrés o ansiedad, y le proporcionan una sensación de calma y seguridad. Asimismo, presenta una rigidez marcada en sus rutinas, buscando patrones estereotipados y resistiéndose a los cambios en su entorno. La falta de predictibilidad suele generarle incomodidad y malestar. Además, se destaca una significativa fijación por objetos o temas de interés particulares, mostrando un interés apasionado por la biología, lo que se traduce en un conocimiento profundo y detallado sobre esta materia.

En cuanto al área de la comunicación y el lenguaje, A.G. presenta anomalías en el habla, como el uso de neologismos, inversión pronominal y omisión de palabras. A pesar de estas dificultades, el lenguaje expresado es más avanzado que lo esperado para su edad. Utiliza un vocabulario rico y extenso, construye frases largas y formales, aunque muestra dificultades para comprender el lenguaje figurado, como metáforas, chistes e ironías, así como conceptos abstractos. Además, presenta problemas en las habilidades pragmáticas del lenguaje, esto es dificultades para mantener una conversación recíproca, respetar los turnos de palabra y participar en una variedad de temas de conversación.

Respecto al área social y emocional, A.G. enfrenta desafíos en la comprensión de las reglas y normas sociales, lo que puede llevarle a intentar imponer sus propias reglas y normas de juego. También se observa una falta de reciprocidad socioemocional, lo que dificulta su capacidad para comprender y responder adecuadamente a las emociones

propias y de los demás. Además, puede experimentar reacciones emocionales desproporcionadas en determinadas situaciones, sobre todo si no existe una anticipación previa de lo que va a ocurrir, lo que refleja dificultades en la regulación y expresión de sus emociones.

Tabla 3

Características de A.G. en el ámbito educativo

Áreas Afectadas	Características
Área perceptiva-cognitiva	Conductas repetitivas y estereotipadas: balanceo y andar de puntillas Rigidez en las rutinas Resistencia a los cambios Fijación por objetos o temas de interés (biología)
Área de comunicación y lenguaje	Uso de neologismos, inversión pronominal y omisión de palabras. Lenguaje expresado altamente avanzado Uso de vocabulario rico y extenso Construcción de frases largas y formales Dificultad para comprender el lenguaje figurado Dificultad en las habilidades pragmáticas
Área social y emocional	Dificultad en la comprensión de reglas y normas sociales Falta de reciprocidad socioemocional Dificultad en la regulación y expresión emocional

4.1.2. Medidas educativas empleadas

A.G. está censado en la plataforma Séneca como alumno con NEE, ya que está diagnosticado de TEA, concretamente SA. Por ello, según las instrucciones del 8 de marzo de 2017, se considera apropiada una atención educativa diferente a la ordinaria para el menor. Pues existe una aplicación de medidas específicas de carácter educativo, además de recursos específicos personales destinadas al alumnado que presenta NEE.

Sobre las medidas específicas, A.G. cuenta con el Programa de Refuerzo (en adelante, PR) y el Programa Específico (en adelante, PE). Añadir que las medidas específicas de atención a la diversidad son las diversas propuestas y modificaciones en

los elementos organizativos y curriculares de tratamiento personalizado para que el alumnado con NEAE, entrando dentro de esta categoría el alumnado con NEE, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades. (Instrucciones de 8 de marzo de 2017)

Asimismo, el PR se ha implementado en A.G. ya que presenta un desfase curricular en relación con la programación didáctica de la materia objeto de adaptación de dónde está escolarizado. El PR supone varias modificaciones en la programación didáctica de las asignaturas objeto de adaptación, en la organización, temporalización y presentación de los contenidos, en los aspectos metodológicos y en los procedimientos e instrumentos de evaluación. Además se realiza un apoyo en grupo ordinario mediante segundo profesor dentro del aula al alumno. (Instrucciones de 8 de marzo de 2017)

Respecto al PE, este es igualmente propuesto al alumno dado que precisa atención específica con el fin de fomentar el desarrollo a través de la estimulación de los siguientes procesos implicados en el aprendizaje: la reeducación del lenguaje y la comunicación, y las habilidades sociales, la gestión emocional y el autocontrol, que facilitan la adquisición de las competencias clave. El PE es impartido por el profesorado especializado para la atención del alumnado con NEE, esto es PT y AL. Concretamente, el PT se va a hacer cargo del programa de habilidades sociales, la gestión emocional y el autocontrol; mientras que el AL del trabajo en el uso social del lenguaje. (Instrucciones de 8 de marzo de 2017)

De igual modo, tanto las adaptaciones del PR, como las del PE, requieren que el informe de evaluación psicopedagógica del alumno recoja la propuesta de aplicación de esta medida. Y, sus documentos son cumplimentados en el sistema de información Séneca que queda efectuado y bloqueado antes de la sesión de la primera evaluación. (Instrucciones de 8 de marzo de 2017)

4.1.2.1 Modalidad de escolarización

Sobre la modalidad de escolarización escogida para A.G. esta es la “Modalidad A” o grupo ordinario a tiempo completo. Por lo que las medidas específicas destinadas al alumno son aplicadas en el aula ordinaria por el profesorado que imparte las materias adaptadas, contando con el apoyo del PT o AL en algunas de las asignaturas también dentro del aula.

Esta modalidad ha sido elegida con el objetivo de favorecer el desarrollo máximo del alumno, según sus capacidades, en relación a las competencias clave establecidas. De esta manera, el menor participa en el mismo entorno y las mismas actividades de aprendizaje que su grupo de referencia. Para lograrlo, se le brinda el apoyo, la asistencia

y las adaptaciones curriculares necesarias, aprovechando los recursos disponibles, siempre dentro del grupo ordinario.

4.1.3. Recursos disponibles

Respecto a los recursos materiales disponibles, el aula cuenta con herramientas tecnológicas, como tabletas y ordenadores, para ayudar a los alumnos a acceder a la información y facilitar su participación en las actividades educativas. Además de una pantalla digital. Asimismo, el centro emplea en algunos espacios elementos visuales como pictogramas, calendarios visuales y tableros de comunicación aumentativa y alternativa.

Los recursos personales de los que se disponen son el equipo docente y el departamento de orientación, que realizan un trabajo interdisciplinar junto a la familia del menor, el psicólogo clínico, los trabajadores de la asociación Altea y el pediatra. Colaboración imprescindible para que exista una buena comunicación y todos se dirijan hacia una misma dirección, con el mismo objetivo, fomentar la inclusión y el bienestar de A.G. en el entorno escolar y fuera de este.

4.2. Diseño del programa

La propuesta de intervención diseñada para A.G. está fundamentada en la normativa vigente que establecen medidas educativas para estudiantes con NEE. Se sustenta en la premisa de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus diferencias, dificultades o necesidades.

En primer lugar, es relevante destacar que las directrices emitidas en las instrucciones del 8 de marzo de 2017 reconocen la necesidad de brindar una atención educativa diferenciada a los estudiantes con NEE. En este contexto, considerando el diagnóstico de A.G. con SA, se le otorga el derecho de recibir un apoyo personalizado y adecuado a sus necesidades educativas. La propuesta de intervención se adhiere a esta premisa y persigue proporcionar un apoyo integral que abarque aspectos académicos, socioemocionales e inclusivos del alumno.

Igualmente, A.G. está registrado en la plataforma Séneca como alumno con NEE, lo que respalda la implementación de medidas específicas de carácter educativo. Dichas medidas se orientan a adaptar los elementos curriculares con el fin de garantizar el óptimo desarrollo de las habilidades del alumno. En este sentido, la propuesta de intervención se enfoca en la acción tutorial, la orientación académica y profesional, y la atención a la diversidad.

En cuanto a las medidas educativas empleadas, se destacan el PR y el PE como recursos utilizados para abordar las necesidades particulares de A.G. Estos programas implican modificaciones en la programación didáctica, adaptaciones curriculares, apoyo individualizado y la participación de profesionales especializados, como los docentes de PT y AL. Estas medidas se sustentan en la normativa actual, la cual reconoce la importancia de proporcionar recursos y apoyos especializados para fomentar el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes con NEE.

Por consiguiente, tras el diseño del programa acorde a los elementos curriculares de la normativa actual, se proponen el objetivo general y los objetivos específicos descritos a continuación.

4.2.1. Objetivo general

La propuesta del Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica desarrollada tiene el objetivo general de proporcionar un apoyo personalizado y adecuado a las necesidades educativas de A.G., a través de la acción tutorial, la orientación académica y profesional, y la atención a la diversidad a través de medidas específicas y generales, con el fin de favorecer el desarrollo socioemocional, mejorar las habilidades académicas y facilitar la inclusión educativa.

4.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos establecidos para cumplir con el objetivo general se dividen en los tres siguientes ámbitos. La acción tutorial, la orientación académica y profesional, y la atención a la diversidad.

La acción tutorial tiene como objetivos específicos realizar una presentación al resto de compañeros de A.G. para promover el conocimiento, la comprensión y la empatía hacia las características del SA. Y, trabajar el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación del menor para mejorar la relación con los compañeros y profesores.

Respecto a la orientación académica y profesional, se han establecido los siguientes objetivos. Promover la integración y el bienestar emocional en el entorno escolar desde el primer contacto con el instituto. Además de fomentar la integración y el conocimiento mutuo entre A.G. y sus compañeros recién llegados al instituto. Y realizar una sesión de bienvenida y reconocimiento del centro.

Por último los objetivos del ámbito de atención a la diversidad son: adaptar los materiales educativos y las metodologías de enseñanza a las necesidades específicas del menor. Y, ofrecer flexibilidad y adaptación a las necesidades de A.G. dentro del aula ordinaria.

Tabla 4*Objetivos del Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica*

Los ámbitos	Objetivos Específicos	Objetivo General
Acción Tutorial	Fomentar el conocimiento, la comprensión y la empatía hacia las características del SA en el alumnado. Trabajar el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.	Proporcionar un apoyo personalizado y adecuado a las necesidades educativas mediante los 3 ámbitos.
POAP	Promover la integración escolar. Fomentar el conocimiento entre A.G. y sus compañeros. Realizar una sesión de bienvenida y reconocimiento.	
PAD	Adaptar los materiales educativos y las metodologías de enseñanza a las necesidades específicas. Ofrecer flexibilidad y adaptación.	

Nota. POAP= Orientación Académica y Profesional, y PAD= Atención a la Diversidad.

4.2.3. Ámbitos de aplicación del programa de intervención

4.2.3.1. Acción tutorial

Las instrucciones del 8 de marzo de 2017 recogen que el Plan de Acción Tutorial, (en adelante, PAT) se lleva a cabo por el personal docente del centro, con especial énfasis en el tutor, cuyas responsabilidades están definidas por la normativa vigente en este ámbito. Tiene como objetivo brindar orientación y apoyo a todos los involucrados en el proceso educativo, incluyendo familias, estudiantes, profesores y el centro en su conjunto. En términos de su diseño y ejecución, el PAT debe ser una tarea en la que participe toda la comunidad educativa, si bien es coordinada por el departamento de orientación.

A continuación se presentan dos unidades de actuación organizadas por el departamento de orientación consideradas oportunas para A.G. Asimismo, se describe la justificación, a quién va destinado, los objetivos, la temporalización, la metodología, los recursos y la evaluación de las mismas.

Justificación. La implementación de medidas generales es esencial para fomentar el conocimiento y el respeto de las diferentes necesidades del alumnado en entorno educativo. De este modo se propicia un ambiente de mayor empatía y comprensión hacia la diversidad del alumnado; promoviendo una cultura inclusiva y respetuosa en el aula.

Además, se busca ofrecer herramientas y estrategias que permitan a A.G. mejorar sus habilidades de interacción y expresión verbal; y así promover su capacidad de participación en las actividades académicas y sociales. Asimismo, se busca brindar a A.G. las herramientas necesarias para mejorar sus interacciones y promover su bienestar emocional en el entorno escolar.

Destinados. Alumnado de 1º de la ESO, entre ellos el alumno A.G.

Objetivo. Fomentar el conocimiento, la comprensión, la empatía y el respeto hacia las diferentes necesidades educativas y diversidad del alumnado entre los estudiantes. Y trabajar el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación en todo el alumnado, pero sobretodo en A.G.

Temporalización. Algunas de las actuaciones tienen una temporalización limitada de tres o cuatro sesiones, esto es tres o cuatro horas. Otras tienen una duración trimestral e incluso anual.

Metodología. El orientador y los profesionales de PT y AL, junto al tutor y los profesores de las asignaturas implicadas utilizan la siguiente metodología para la enseñanza-aprendizaje. (Arteño, Zabala y Basantes, 2020)

- Aprendizaje basado en el pensamiento. Metodología educativa centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en el alumnado. Busca promover el pensamiento reflexivo, el razonamiento lógico y la capacidad de resolver problemas de manera independiente. Los estudiantes aprenden a analizar y evaluar información, a generar ideas y a aplicar estrategias de resolución de problemas. Permite adquirir un pensamiento crítico y flexible.
- Aprendizaje basado en problemas. Metodología en la que los estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas o desafiantes que les plantean preguntas o problemas a resolver. Los estudiantes trabajan en grupos colaborativos para investigar, analizar y encontrar soluciones a estos, utilizando conocimientos y habilidades adquiridas previamente. Este fomenta el aprendizaje activo, la autonomía y el desarrollo de habilidades de investigación, resolución de problemas, comunicación y trabajo en equipo.
- Aprendizaje a través del juego. Metodología que utiliza juegos y actividades lúdicas como herramientas para facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Los alumnos participan de manera activa y motivada, explorando y experimentando con conceptos y habilidades específicas.

- Aprendizaje cooperativo. Metodología que promueve la interacción y colaboración entre los estudiantes para alcanzar metas comunes. En este enfoque, los estudiantes trabajan en equipos pequeños y se les asignan roles y responsabilidades específicos. Se busca crear un ambiente de interdependencia positiva, donde cada miembro del equipo contribuya al aprendizaje y éxito del grupo. El aprendizaje cooperativo fomenta el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la responsabilidad individual. A través de la colaboración, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender de sus compañeros, desarrollar habilidades sociales y emocionales, y construir un sentido de comunidad y apoyo mutuo en el aula.

Recursos. Los recursos a utilizar a lo largo de la siguiente unidad de actuación son: el aula ordinaria, el pabellón deportivo, un ovillo de lana, dispositivos electrónicos (pizarra electrónica, altavoces), una caja vacía, folios y bolígrafos, juegos de mesa cooperativos y de negociación (ej.monopoly, carcasonne, juegos de cartas) y los recursos encontrados en el apartado de anexos.

Evaluación. El orientador, la primera semana de septiembre, convoca una evaluación inicial para contemplar las características del alumnado, con especial énfasis en A.G., con el fin de brindar una introducción completa al profesional que trabaja con ellos y permitirle comprender su perfil. Además, se comunican los objetivos a seguir con A.G. y se establecen las acciones que se llevan a cabo para alcanzar dichos objetivos.

Adicionalmente, de manera semanal, se programa una reunión los lunes en la cual el orientador se reúne con los tutores de 1º de la ESO, incluyendo al tutor de A.G. Este encuentro tiene como finalidad atender las preocupaciones planteadas y evaluar el seguimiento que los tutores realizan en relación al alumnado. Asimismo, se analiza el avance en las actividades propuestas. Para ello, los tutores deben realizar un “Registro anecdótico” (*ver Anexo 1*), método de evaluación que implica tomar notas detalladas y descriptivas de las observaciones de los tutores sobre la conducta del alumno en diferentes situaciones y entornos. Los tutores pueden registrar conductas relevantes, avances, desafíos y respuestas a las intervenciones. Los registros anecdóticos proporcionan una descripción cualitativa de las conductas y pueden ayudar a identificar áreas de fortaleza y necesidades de apoyo. Cabe destacar que en esta reunión también se encuentran presentes los profesionales de PT y AL.

Por otro lado, se convoca a una reunión aparte los martes, en la cual se citan a los profesores cuyas asignaturas están involucradas en las actividades planteadas; esto es los

profesores de inglés, lengua castellana y educación física. El propósito de este encuentro es revisar el progreso realizado y establecer un espacio destinado a resolver dudas. Esto se lleva a cabo mediante la observación, que es anotada en el “Registro anecdótico” (ver *Anexo 1*)

Igualmente como sistema de evaluación se incorpora una rúbrica (ver *Anexo 2*), esta es entregada a A.G. con anterioridad a la realización del taller y actividades, ya que tiene distintos niveles de calidad de las metas a lograr y le da un feedback informativo sobre el desarrollo de su trabajo y una evaluación detallada sobre sus objetivos a cumplir.

Unidad de Actuación. Convivencia y empatía en el aula

La presente unidad de actuación tiene el objetivo de promover el conocimiento, la comprensión y la empatía hacia las particularidades del SA entre los 25 compañeros de clase de A.G. Además, se busca evitar señalar al alumno, por lo que se aborda desde una perspectiva de convivencia en el aula, donde se exponen las dificultades, fortalezas y necesidades que todos los estudiantes pueden experimentar, siempre desde un enfoque basado en el respeto y siendo el aula un espacio seguro dónde poder expresarse.

Para ello, el orientador diseña un taller de dos sesiones de duración impartido por el tutor del aula a principios del curso escolar, es decir, a mediados del mes de septiembre. Aprovechando el nuevo comienzo de etapa, en el que muchos de los estudiantes de 1º de la ESO no se conocen entre sí, debido a que provienen de diferentes centros de educación primaria. Este es realizado en la hora de tutoría semanal disponible.

Taller. Convivencia y empatía en el aula

Se realiza el tercer y cuarto miércoles del mes de septiembre en la misma aula de los estudiantes, tiene una duración total de dos horas, una hora por sesión. Asimismo, se adopta una disposición no convencional en el aula, esto es, el alumnado debe apartar las mesas, que se encuentran dispuestas de forma tradicional, y utilizar únicamente las sillas. De esta manera, los estudiantes forman un círculo cerrado, permitiendo que todos los participantes puedan establecer contacto visual entre sí, fomentando la comunicación y la interacción activa.

Sesión 1

Introducción

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: Se da la bienvenida al alumnado y se presenta el propósito del taller. Se destaca la importancia de crear un ambiente donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, pues el aula debe ser un entorno seguro.

Actividad 1. Lluvia de ideas

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: Se realiza una actividad de reflexión en la que los alumnos participan en una lluvia de ideas sobre qué es la empatía e inclusión. Para ello, de uno en uno deben decir la primera palabra o definición que se les ocurra al escuchar la palabra empatía, y lo mismo con la palabra inclusión. Igualmente, en el mismo turno de palabra, deben expresar que esperan del taller.

Actividad 2. El ovillo de lana

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: En esta actividad, todos los estudiantes mencionan una fortaleza y una dificultad individual que experimentan, siendo preferible que esté relacionado con el entorno escolar. Cuando mencionan estas características, agarran parte del ovillo de lana proporcionado por el tutor y se lo lanzan a un compañero que no esté a su lado. Asimismo, a los alumnos se les debe explicar que cada vez que se pasen el ovillo de lana entre ellos, están creando un vínculo, una conexión, al igual que cuando interactúan y se relacionan en el aula. Cada hilo de la tela de araña es importante y necesario para mantener la clase unida y fuerte, al igual que cada uno de ellos es esencial para crear un buen ambiente escolar. Pues, del mismo modo que los hilos de la tela de araña se entrelazan, los estudiantes también se están conectando emocionalmente, creando un ambiente de apoyo y comprensión. El propósito de escuchar las dificultades y fortalezas de los demás es hacer consciente a los menores de que todos tienen sus propias batallas y habilidades. Esto ayuda a entender y apreciar las experiencias y perspectivas de cada uno, fortaleciendo la empatía. Al final de la actividad, los alumnos observan la tela de araña que han creado, es la representación visual de un ambiente de clase conectado y entrelazado, donde cada uno de ellos es valorado, respetado y apoyado.

Actividad de cierre

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: Al finalizar, se dedican unos minutos para que los participantes compartan algo que les haya gustado y algo que hayan aprendido durante la primera sesión del taller. Se promueve una reflexión individual y colectiva sobre las actividades realizadas.

Sesión 2

Introducción

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: Se realiza un breve repaso de los temas discutidos en la sesión anterior. Se recuerda la importancia de la convivencia y el respeto en el aula, así como el papel fundamental de la empatía y la inclusión en el fortalecimiento de las relaciones y el aprendizaje.

Actividad 3. El cazo de Lorenzo

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: Se muestra al alumnado el video titulado "El cazo de Lorenzo" (ver Anexo 3). A lo largo de la historia, Lorenzo se encuentra con diversas situaciones en las que su cazo se convierte en un obstáculo. Algunas personas no comprenden por qué Lorenzo lleva consigo este objeto, y se burlan o lo excluyen. La visualización de esas actitudes tiene el fin de la reflexión de los alumnos sobre cómo tratan a los demás cuando no entienden sus circunstancias o dificultades. Pero, en el video también aparecen algunas personas mostrando empatía hacia Lorenzo, intentan entender su situación y ofrecerle su apoyo. Estas actitudes inclusivas deben enseñar a los menores la importancia de ponerse en el lugar de los demás, además de fomentar el trato amable y respetuoso.

Con el fin de fortalecer la reflexión de los estudiantes se plantean las siguientes preguntas a responder de manera grupal tras la visualización del video.

- ¿Qué sentisteis al ver “El cazo de Lorenzo”?
- ¿Cómo creéis que se sintió Lorenzo al tener que llevar el cazo a todas partes?
- ¿Alguna vez os habéis sentido excluidos por los demás? ¿Cómo os sentisteis en esa situación?
- ¿Qué podemos aprender de las personas que mostraron empatía y comprensión hacia Lorenzo?
- ¿Cómo podemos aplicar esas lecciones en nuestra vida diaria y en nuestra clase, para crear un ambiente más inclusivo?

Actividad 4. La caja de la empatía

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: La dinámica consiste en que cada alumno escriba de forma anónima en un papel una situación de conflicto que le haya generado malestar o incomodidad. Estas situaciones pueden involucrar sentimientos de exclusión, trato injusto, falta de atención, u otras. El anonimato garantiza un entorno seguro para compartir experiencias. Posteriormente, todos los papeles se colocarán en una caja, “La caja de la empatía”. El tutor seleccionará al azar algunos de ellos para leer en voz alta, respetando la

confidencialidad de los participantes. Después de cada lectura, se abre un espacio para la reflexión grupal; es decir, se invita a los alumnos a ponerse en el lugar de sus compañeros y reflexionar sobre cómo se sentirían en esas situaciones y qué acciones podrían tomar para dar solución al malestar sufrido por el compañero. Al finalizar la actividad, se sintetizarán las ideas y soluciones propuestas por los alumnos.

Actividad de conclusiones y cierre

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: En el cierre del taller, se resumen los temas discutidos durante la sesión. Se destaca la importancia de la convivencia, el respeto y la inclusión en el aula, y se enfatiza la necesidad de aplicar estos valores entre los compañeros y en la vida cotidiana. También se deja un espacio para preguntar las cuestiones o dudas que les hayan surgido, o para compartir alguna cuestión más en relación al taller realizado.

Unidad de Actuación. Las habilidades sociales y la comunicación

La presente unidad de actuación tiene como propósito principal promover el desarrollo comunicativo y lingüístico, así como el desarrollo social y emocional de A.G. para mejorar las interacciones del estudiante con sus compañeros y profesores. Para lograrlo, se cuenta con el apoyo de profesionales especializados en PT y AL, quienes trabajan de manera integrada dentro del aula ordinaria del menor. Esta labor es realizada a lo largo de todo el curso escolar, comenzando en septiembre y finalizando en junio.

El profesional de PT realiza su labor durante las horas de educación física y tutoría, junto a los profesores de la asignatura y demás alumnos. Esto es, dispone de tres horas semanales, una de tutoría (miércoles) y dos de educación física (martes y jueves). El PE llevado a cabo por el PT se enfoca en el desarrollo de habilidades sociales específicas. Estas incluyen la comprensión de las reglas y normas sociales, el fomento de la flexibilidad en el comportamiento, la dotación de pautas adecuadas de relación con los compañeros, así como la gestión emocional y el fortalecimiento del autocontrol de A.G.

Por su parte, el profesional de AL brinda apoyo dentro de las asignaturas de idiomas, es decir, inglés y lengua castellana. No obstante, dispone de la mitad de las horas requeridas en estas asignaturas, es decir, de dos horas semanales para trabajar con A.G., una hora de lengua castellana (miércoles) y otra de inglés (viernes). El PE se centra en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, especialmente en lo referente al uso social de este. Esto implica el trabajo en la comprensión de lenguaje figurado, como metáforas, chistes e ironías, así como en la asimilación de conceptos abstractos. Además, se busca desarrollar las habilidades pragmáticas del lenguaje, como mantener una conversación

recíproca y respetar los turnos de palabra. También se trabajan aspectos lingüísticos particulares, como los neologismos, la inversión pronominal y la omisión de palabras.

Desarrollo social y emocional

Las siguientes actividades son coordinadas por orientación, y realizadas por el PT, junto a la cooperación de los profesionales de las asignaturas de tutoría y educación física.

Pautas adecuadas de relación con los iguales

Mentores de compañeros

Con el objetivo de promover pautas adecuadas de relación de A.G. con sus compañeros de clase, se propone la implementación de la práctica conocida como "Mentores de compañeros" en el ámbito de la asignatura de educación física. En este sentido, se lleva a cabo la identificación de un compañero mentor para A.G., seleccionando a un estudiante que exhiba habilidades sociales y empatía apropiadas para desempeñar el rol de mentor. Posteriormente, se organiza una reunión conjunta en presencia del profesor de educación física, el PT, el mentor y A.G., con el fin de explicar los objetivos y metas de la actividad, así como proporcionar información sobre la dinámica de la mentoría. Además, se ofrecen respuestas a sus preguntas y se aclara cualquier duda que pueda surgir. Es imperativo que todas las partes involucradas estén de acuerdo en participar en esta iniciativa.

Asimismo, se establece un seguimiento del progreso, siendo semanal durante el primer trimestre y mensual en el segundo y tercer trimestre, siempre y cuando el desarrollo sea satisfactorio. Este es realizado en la misma hora de educación física junto al profesor y la PT.

En consecuencia, durante las clases de educación física, se busca que el alumno mentor acompañe a A.G. con el propósito de ayudarlo a comprender las reglas del juego, las instrucciones del profesor y a participar activamente en las actividades. Esta mentoría fomenta la colaboración y la comunicación tanto entre A.G. y su mentor, como con el resto de compañeros. Sin embargo, es importante evitar que el mentor realice todas las tareas en lugar de A.G., para permitir que éste último desarrolle su independencia y habilidades sociales de forma adecuada.

Del mismo modo, se propone al profesor de educación física la realización de actividades en parejas o grupos pequeños, en las que se promueva la comunicación y la cooperación, y A.G. tenga la oportunidad de participar activamente.

Comprensión de las reglas y normas sociales

Investigación social

Se ha diseñado la actividad denominada "Investigación social", la cual se llevará a cabo durante la última semana de septiembre, en el horario de tutoría, específicamente el miércoles. La PT y el tutor de clase se encargarán conjuntamente de la organización y desarrollo de esta actividad, contando con la participación de todo el alumnado.

La dinámica de la actividad consiste en plantearla a los estudiantes como un juego, donde se les agrupará en 5 equipos de 5 alumnos. A cada grupo se le asignará una norma social específica para investigar en profundidad, esta es dada tanto por escrito como visual mediante los pictogramas de Arasaac (*ver Anexo 4*). Se espera que los grupos investiguen las razones de existencia de dicha norma, cómo se aplica en diferentes contextos y cuáles son las consecuencias de seguirla o no. Los alumnos deberán indagar, recopilar información relevante y analizarla críticamente para presentar luego sus hallazgos al resto de la clase.

El propósito central de esta actividad es fomentar la reflexión y el entendimiento de las reglas y normas sociales, promoviendo así la adquisición de habilidades sociales tanto para A.G. como para el resto de los alumnos. Además, se busca impulsar el trabajo en equipo, la colaboración y la interacción entre los estudiantes, ofreciéndoles la oportunidad de compartir ideas, perspectivas y experiencias relacionadas con las normas sociales.

Desafío de comunicación

La actividad "Desafío de comunicación" es llevada a cabo por la PT en colaboración al tutor durante la última semana del mes de octubre, específicamente el miércoles durante la hora de tutoría.

El "Desafío de comunicación" se presenta a los estudiantes como una actividad interactiva y participativa en la que se forman grupos pequeños. Cada grupo recibe una tarjeta que contiene una situación social desafiante que requiere el uso de habilidades de comunicación efectiva y respeto mutuo para encontrar una solución adecuada, la tarjeta que el grupo de A.G. recibe viene incluida con pictogramas (*ver anexo 5*). Los estudiantes deben trabajar juntos, utilizando estrategias de comunicación asertiva, escucha activa y empatía, para resolver la situación planteada. Para ello, a A.G. se le proporciona los pictogramas de Arasaac de conversación y valores (*ver anexo 6*).

Una vez que los equipos hayan encontrado una solución, se les da la oportunidad de compartir sus resultados y estrategias con el resto de la clase. Esto permite generar un espacio de discusión en el que se analizan las diferentes soluciones propuestas, se reflexiona sobre su eficacia y se fomenta el intercambio de ideas y perspectivas.

El ejercicio tiene como objetivo principal promover la comprensión y aplicación de normas y reglas sociales para mejorar las habilidades sociales de A.G. y del resto de los alumnos en el aula. Esta actividad también busca fomentar la colaboración, el trabajo en equipo y la construcción de un entorno inclusivo en el que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Juegos de mesa sociales

Se ha ideado la actividad "Juegos de mesa sociales" para fomentar la comprensión de reglas y normas sociales de A.G. Esta actividad se lleva a cabo durante la última semana de noviembre, específicamente el miércoles durante la hora de tutoría. Tanto el PT como el tutor de clase colaboran en la implementación de esta actividad dirigida a todo el alumnado en el aula ordinaria.

El propósito principal de los "Juegos de mesa sociales" es introducir juegos que involucren interacción social y toma de decisiones, como juegos de roles, juegos de negociación y juegos de cooperación. Estos juegos brindan oportunidades prácticas para que los estudiantes, y sobretodo A.G., practiquen habilidades sociales clave, como tomar turnos, escuchar a los demás y resolver problemas en grupo. Además, al igual que en el anterior ejercicio, a A.G. se le proporciona los pictogramas de Arasaac de conversación y valores (*ver anexo 6*).

Durante la sesión de tutoría, se organizan grupos pequeños de estudiantes y se les proporcionan los juegos de mesa seleccionados. Cada grupo juega siguiendo las reglas del juego, y se les alientará a aplicar normas sociales relevantes en cada situación. Además, se promueve el diálogo y la interacción entre el alumnado, con el objetivo de fomentar el respeto mutuo, la empatía y la comprensión de las perspectivas de los demás.

Tanto la PT como el tutor de clase estarán presentes durante la actividad para brindar orientación y apoyo a los menores, estando el PT más centrado en la actividad de A.G. Asimismo, proporcionan retroalimentación positiva y ofrecen estrategias para mejorar las habilidades sociales de los participantes.

La flexibilidad en el comportamiento

Juegos de cambio de reglas

Se ha desarrollado la actividad "Juegos de cambio de reglas". Esta actividad se lleva a cabo durante la última semana de diciembre, antes del periodo vacacional, específicamente el martes durante la hora de educación física. Tanto la PT como el profesor de educación física colaboran en la realización de la actividad, centrándose especialmente en las necesidades de A.G.

El propósito fundamental de los "Juegos de cambio de reglas" es fomentar la flexibilidad en el comportamiento de A.G., para lo cual se utilizan juegos relacionados con la actividad física en los cuales las reglas se modificarán periódicamente. Esta dinámica permite al menor practicar la adaptación a nuevas situaciones y fortalecer su capacidad para enfrentar cambios inesperados.

Para ello, se seleccionan juegos apropiados que permitan realizar modificaciones regulares en las reglas establecidas. Estos cambios son introducidos de manera predecible y se brinda orientación clara al alumnado para que comprenda las nuevas reglas y pueda ajustar su comportamiento en consecuencia. Esta experiencia le proporcionará la oportunidad de desarrollar habilidades relacionadas con la adaptabilidad y la tolerancia a la frustración.

Gestión emocional y autocontrol

Diario de emociones

La actividad "Diario de emociones" es llevada a cabo durante la última semana de enero, el miércoles, en la hora de tutoría. La implementación de la actividad es realizada por la PT en colaboración con el tutor de la clase, enfocándose particularmente en las necesidades de A.G.

El propósito fundamental del "Diario de emociones" es fomentar la gestión emocional y fortalecer el autocontrol en el menor. Para lograrlo, se pide a los alumnos que realicen un diario de emociones de manera individual en el cual podrán expresar cómo se sienten a lo largo del día (*ver anexo 7*). Este diario sirve como una herramienta para que los estudiantes, A.G. en especial, tomen conciencia de sus emociones, identifiquen patrones emocionales y reconozcan y desarrollen estrategias de autorregulación.

La PT y el tutor de la clase guían y facilitan ideas a los alumnos para fomentar una reflexión de las propias vivencias y las emociones que estas han evocados sobre cada uno de ellos. Además, se brinda un apoyo individualizado a A.G., para que pueda participar plenamente en la actividad y comprender mejor sus propias emociones.

Kit de regulación emocional

Se ha diseñado la actividad "Kit de regulación emocional" que se lleva a cabo durante la última semana de febrero, el miércoles, en la hora de tutoría. La PT, junto al tutor de la clase, implementa la actividad, brindando especial atención a A.G.

El objetivo principal del "Kit de regulación emocional" es fomentar la gestión emocional y el fortalecimiento del autocontrol tanto en A.G. como en el resto de los

estudiantes. Para lograrlo, se propone la creación de un kit personalizado que proporciona herramientas prácticas para regular las emociones y promover el bienestar.

El kit consta de tarjetas con estrategias de afrontamiento y técnicas de relajación que permitirán al alumno enfrentar situaciones de enfado, frustración o estrés de manera efectiva (*ver anexo 8*). Durante la actividad, se brinda a los estudiantes el tiempo necesario para familiarizarse con cada tarjeta y practicar las técnicas y estrategias propuestas, además de reflexionar sobre su efectividad para ellos. Una vez los estudiantes han adquirido las habilidades necesarias para utilizar las tarjetas, se les pide que seleccionen las tres que consideren más útiles para ellos. Pues, esta selección personalizada permite que cada alumno cuente con un conjunto de estrategias de regulación emocional adaptadas a sus necesidades individuales.

Desarrollo comunicativo y lingüístico

Las actividades de este apartado son coordinadas por orientación, y realizadas por el AL, junto a los profesionales de las asignaturas de lengua castellana e inglés.

Los aspectos lingüísticos

La parte del PE centrado en la mejoría de los aspectos lingüísticos de A.G. tiene como propósito brindar apoyo al menor durante dos horas semanales, mediante la integración de un profesional de AL en el aula ordinaria. Las sesiones de apoyo se llevan a cabo a lo largo del primer cuatrimestre, entre los meses de septiembre y diciembre.

El AL está con el menor en el aula en la asignatura de lengua castellana que se imparte los miércoles, durante una hora, con el fin de abordar los neologismos, la inversión pronominal y la omisión de palabras. Durante estas sesiones, se emplean estrategias pedagógicas adaptadas para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas de A.G. y promover su participación activa en las actividades propuestas. Además, los viernes se dedica una hora a la asignatura de inglés, en la cual se continúa trabajando los mismos aspectos lingüísticos.

El enfoque central de este programa radica en garantizar la inclusión de A.G. en el aula ordinaria, proporcionándole el apoyo necesario para superar las dificultades lingüísticas asociadas al trastorno. Asimismo, se promueve la interacción y colaboración entre los estudiantes, creando así un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso. Durante las dos horas semanales de apoyo, se implementan estrategias individualizadas, tales como el uso de recursos visuales (pictogramas de arassac, material de #Soyvisual un sistema de comunicación aumentativo, y el sonido de la hierba al crecer) (*ver anexo 9*) ejercicios prácticos, actividades lúdicas interactivas y el refuerzo positivo, con el fin

de adecuarse a las necesidades específicas de A.G. y facilitar su progreso en los aspectos lingüísticos mencionados.

El equipo docente, en conjunto con el profesional de AL, realiza una evaluación continua de los avances de A.G. y realiza ajustes en el programa, en caso de ser necesario, con el propósito de asegurar su eficacia y maximizar los beneficios obtenidos. Además, se fomenta la comunicación y colaboración con la familia de A.G., estableciendo una alianza educativa que favorezca su desarrollo integral.

Comprensión de lenguaje figurado

Metáforas visuales

La actividad diseñada es realizada la última semana de marzo y se lleva a cabo durante la clase de lengua castellana, específicamente el miércoles. Durante esta sesión, el profesional de AL se integra en el aula ordinaria, junto al profesor de lengua castellana para brindar apoyo a A.G. y desarrollar la actividad denominada "Metáforas visuales".

La actividad consiste en presentar una serie de imágenes que representan metáforas visuales a los estudiantes que anteriormente se han reunido en grupos pequeños, con el objetivo de que identifiquen el significado figurado de cada una (*ver anexo 10*). Posteriormente, se fomenta una discusión en clase para explorar diferentes interpretaciones y explicar el sentido figurado de cada metáfora.

Este enfoque no solo busca mejorar la comprensión del lenguaje figurado de A.G., sino también fomentar la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo así el aprendizaje colaborativo y la apreciación de los aspectos figurativos del lenguaje. Durante esta actividad, el profesional de AL implementa estrategias adaptadas a las necesidades particulares de A.G., brindándole el apoyo necesario para comprender y relacionarse con las metáforas visuales. Además, se promueve un ambiente inclusivo y respetuoso que valora y respeta las diversas interpretaciones y perspectivas de los estudiantes.

Chistes con doble sentido

La actividad ha sido diseñada para la última semana del mes de abril, específicamente el miércoles durante las clases de lengua castellana. Durante este ejercicio, el profesional de AL se integra en el aula ordinaria junto al profesor de lengua castellana para brindar apoyo a A.G., y desarrolla la actividad denominada "Chistes con doble sentido".

La actividad tiene como objetivo principal introducir chistes que contengan elementos de lenguaje figurado y animar a los estudiantes a identificar tanto el significado

literal como el figurado de los mismos. Para ello, los alumnos se agrupan en grupos pequeños (*ver anexo 11*). Posteriormente, se promueve una discusión grupal para explorar cómo se emplea el lenguaje figurado en los chistes y cómo puede interpretarse de diferentes maneras.

Este enfoque se implementa con la finalidad de mejorar la comprensión del lenguaje figurado, tanto para A.G. como para el resto de los estudiantes. Se busca fomentar la participación activa y el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los alumnos compartir diferentes interpretaciones y perspectivas acerca de los chistes con doble sentido. En la sesión el profesional de AL utiliza estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades particulares de A.G., brindándole el apoyo necesario para comprender y relacionarse con los elementos figurados del lenguaje. Asimismo, se fomenta un contexto inclusivo y respetuoso.

Metáforas en canciones

Durante la última semana del mes de marzo, en la clase de Inglés de los viernes, el profesional de Audición y Lenguaje introduce una actividad denominada "Metáforas en canciones". En esta actividad, se seleccionan canciones en inglés que contienen metáforas y se invita a los estudiantes a identificar las figuras retóricas presentes en la letra. Además, al finalizar esta, se fomenta la participación activa de los estudiantes, animándolos a crear sus propias metáforas y compartirlas con el resto de la clase.

El propósito de la actividad es promover la comprensión y el uso adecuado del lenguaje figurado en los estudiantes, y con más ímpetu en A.G. Al utilizar canciones como recurso, se proporcionan ejemplos concretos de metáforas, lo que permite a los estudiantes analizar y discutir el significado figurado detrás de las expresiones utilizadas en las letras. Esto contribuye al desarrollo de las habilidades lingüísticas y la capacidad de interpretar y utilizar el lenguaje figurado de manera efectiva.

El profesional de Audición y Lenguaje adapta las estrategias pedagógicas para atender las necesidades particulares de A.G., brindándole el apoyo necesario para comprender las metáforas en el contexto de las canciones en inglés. Asimismo, se fomenta un ambiente inclusivo en el aula, donde se valora la participación de todos los estudiantes y se promueve el aprendizaje colaborativo.

Juego de asociación de conceptos

En la última semana del mes de abril, durante la clase de inglés, se desarrolla una actividad específica denominada "Juego de asociación de conceptos". En esta actividad, se utilizan tarjetas que contienen palabras que representan conceptos abstractos, y se

invita al alumnado a asociar esas palabras con dibujos o palabras que reflejen su significado (*ver anexo 12*).

El propósito de esta actividad es promover la comprensión del lenguaje figurado y ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre conceptos abstractos y representaciones visuales o palabras concretas. Para A.G., esta actividad puede resultar especialmente beneficiosa, ya que le permite practicar la comprensión del lenguaje figurado de manera concreta y visual.

Asimismo, el profesional de AL adapta las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de A.G., brindándole el apoyo necesario para participar activamente en el juego de asociación de conceptos. Además, se fomenta la interacción y colaboración entre todos los estudiantes del aula, creando un ambiente inclusivo que valora las contribuciones de cada uno.

Habilidades pragmáticas del lenguaje

A lo largo de todas las actividades desarrolladas en este apartado A.G. tendrá a su disposición el material encontrado en el Anexo 4 “para poder conversar...”.

Creación de historias en grupo

Esta actividad se desarrolla durante la última semana del mes de mayo, en la asignatura de lengua castellana de los miércoles, por el profesional de AL en colaboración con el profesor de lengua castellana y tiene como objetivo fomentar la cooperación, la toma de decisiones compartida y la construcción conjunta de narrativas entre los estudiantes, en especial A.G.

Durante la actividad, los estudiantes se organizan en grupos reducidos y se les encomienda la tarea de crear una historia de forma cooperativa. Cada estudiante contribuye con una parte de la historia, asegurándose de respetar los turnos de palabra y mantener la coherencia narrativa. El propósito es que todos los participantes se involucren activamente, A.G. por su parte recibe apoyo por parte del profesional de A.L.

Mediante esta dinámica de trabajo en grupo, se busca que el alumnado desarrolle y mejore las habilidades pragmáticas del lenguaje, como la capacidad de respetar los turnos de palabra, escuchar atentamente a los compañeros, adaptar su discurso a la narrativa en curso y contribuir a la coherencia global de la historia. Además, la actividad promueve la interacción social, la cooperación y el aprendizaje conjunto.

Role-play

Esta actividad se lleva a cabo el miércoles, durante la última semana antes del periodo vacacional del mes de junio, dentro de la asignatura de lengua castellana y en colaboración con el profesor de la materia.

Durante el "Role-play", los estudiantes participan en juegos de roles que simulan situaciones sociales reales (*ver anexo 13*). Se les alienta a utilizar un lenguaje adecuado, respetar los turnos de palabra, interpretar las señales no verbales y adaptar su comunicación al contexto específico de cada situación. El objetivo de esta actividad es promover el desarrollo de habilidades pragmáticas del lenguaje, como la expresión oral, la comprensión de las normas sociales y la adaptabilidad comunicativa.

El profesional de AL desempeña un papel fundamental durante la actividad, proporciona pautas y retroalimentación constructiva a los estudiantes, en especial a A.G.

Conversaciones temáticas

Durante la última semana del mes de mayo, específicamente los viernes en la asignatura de inglés, se lleva a cabo la actividad denominada "Conversaciones temáticas" realizada por la AL en coordinación con el profesor de inglés.

En esta actividad, se fomenta la participación de los alumnos en grupos pequeños, donde se les invita a elegir un tema de interés mutuo, como hobbies, deportes o viajes. Cada grupo se encarga de discutir y compartir información relacionada con el tema asignado. El objetivo principal es que el alumnado, en especial A.G. practique la habilidad de mantener una conversación recíproca, donde se prioriza la escucha activa, la formulación de preguntas pertinentes y la respuesta adecuada a los comentarios de los demás estudiantes.

El profesional de Audición y Lenguaje, en colaboración con el profesor de inglés, brinda el apoyo necesario para garantizar la inclusión y participación efectiva del alumno. Se proporcionan estrategias específicas para facilitar su implicación en las conversaciones, asegurando que se respeten los turnos de palabra, se interpreten los gestos y expresiones no verbales, y se adapte la comunicación según el contexto.

Conversaciones en parejas

Durante la última semana de junio, justo antes del periodo vacacional, y concretamente los viernes, se realiza la actividad denominada "Conversaciones en parejas" realizada por la AL en coordinación con el profesor de inglés.

En esta actividad, los estudiantes se agrupan en parejas y se les proporciona una lista de temas para discutir. Se les motiva a mantener una conversación fluida y equilibrada, respetando los turnos de palabra y demostrando un sincero interés en las ideas

y opiniones del compañero. El objetivo primordial consiste en fomentar una comunicación efectiva, en la que los estudiantes, en especial A.G. emplee estrategias como realizar preguntas abiertas, ofrecer respuestas pertinentes, emplear gestos y expresiones faciales apropiados, la escucha activa y la retroalimentación constructiva.

Tabla 5

Acción Tutorial

UA. Convivencia y empatía en el aula

Nº sesión	Actividad	Duración	Fecha	Colaborador
1	Lluvia de ideas	20 min	21/09/2022	Orientador y tutor
	El ovillo de lana	30 min		
2	El caso de Lorenzo	15 min	28/09/2022	
	La caja de la empatía	30 min		

UA. Las habilidades sociales y la comunicación

PE	Objetivos	Actividades	Fecha
Social y emocional (PT)	Pautas adecuadas de relación con los iguales	Mentores de compañeros	Curso escolar completo
	Comprensión de las reglas y normas sociales	Investigación social	28/09/2022
		Desafío de comunicación	26/10/2022
		Juegos de mesa sociales	30/11/2022
	La flexibilidad en el comportamiento	Juegos de cambios de reglas	21/12/2022
Comunicativo y lingüístico (AL)	Gestión emocional y autocontrol	Diario de emociones	25/01/2023
		Kit de regulación emocional	22/02/2023
	Los aspectos lingüísticos	Apoyo dentro del aula	1er trimestre
		Metáforas visuales	29/03/2023
		Chistes con doble sentido	26/04/2023
		Metáforas en canciones	31/03/2023
		Juego de asociación de conceptos	28/04/2023
	Habilidades pragmáticas del lenguaje	Creación de historias en grupo	24/05/2023
		Role-play	14/06/2023
		Conversaciones temáticas	26/05/2023
		Conversaciones en parejas	16/06/2023

Nota. UA= Unidad de Actuación; PE=Programa Específico; PT=Pedagogo Terapéutico; AL= Audición y Lenguaje.

4.2.3.2. Orientación académica y profesional

Las instrucciones del 8 de marzo de 2017 recogen que la Orientación Académica y Profesional, (en adelante, POAP) se refiere al conjunto de acciones llevadas a cabo en el centro educativo con el propósito de promover el autoconocimiento de todos los estudiantes, permitiéndoles reconocer y valorar de manera realista sus propias capacidades, motivaciones e intereses. Asimismo, busca facilitar estrategias para la toma de decisiones relacionadas con su futuro profesional y la elección de un itinerario académico adecuado a sus intereses, actitudes y habilidades.

Dentro de este marco, se proporciona información sobre las diversas opciones formativas disponibles al finalizar la ESO, tanto al alumnado como a sus familias. Además, se establecen mecanismos que permiten a los estudiantes familiarizarse con el mundo laboral y los procesos que facilitan una transición exitosa hacia la vida activa.

Es importante comprender que el POAP debe considerarse como un proceso continuo durante toda la etapa escolar. En los primeros cursos de la ESO, 1º y 2º, se priorizan acciones dirigidas a familiarizar a los estudiantes con el entorno de la ESO, los campos profesionales y las relaciones entre estos campos y las diferentes áreas de conocimiento. Además, se les brindan estrategias de estudio adecuadas y se les concientiza sobre su progresiva asunción de responsabilidad en cuanto a su rendimiento académico y toma de decisiones.

En este contexto, el rol del orientador es brindar orientación y proporcionar los recursos necesarios para que el alumnado afronte descubra y elija los caminos más adecuados a sus necesidades individuales.

A continuación se presenta la unidad de actuación organizada por el departamento de orientación considerada oportuna para A.G. Asimismo, se describe la justificación, a quién va destinado, los objetivos, la temporalización, la metodología, los recursos y la evaluación de las mismas.

Justificación. La implementación del PR para la integración escolar es fundamental para crear un ambiente inclusivo y colaborativo en el centro educativo. Al promover la integración, se busca fomentar la participación de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que pueden sentirse excluidos o tener dificultades para relacionarse con sus compañeros. Crear oportunidades para que los estudiantes se conozcan entre sí, generar vínculos de confianza y comprensión mutua permite a A.G. y demás compañeros sentirse parte de la comunidad escolar. Una mayor integración escolar facilita el

intercambio de experiencias, la empatía y el apoyo entre los estudiantes, lo que contribuye positivamente a su desarrollo personal.

Además, realizar una bienvenida al centro, en la que se conocen los distintos espacios y recursos del instituto crea un ambiente positivo y acogedor que facilita la adaptación del alumnado, el sentimiento de pertenecía y la adquisición de autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje.

Destinados. Alumnado de 1º de la ESO, entre ellos el alumno A.G.; con la participación de alumnos de 3º de la ESO

Objetivo. La unidad de actuación tiene como objetivos promover la integración escolar del alumnado, fomentar el conocimiento entre A.G. y sus compañeros, y realizar una sesión de bienvenida y reconocimiento de las instalaciones y recursos del instituto.

Temporalización. La unidad de actuación tiene una duración de dos horas, y es realizada durante la primera y segunda semana de septiembre, los miércoles a la hora de tutoría.

Metodología. El orientador y tutor utilizan la siguiente metodología para la enseñanza-aprendizaje explicada en el anterior ámbito. El aprendizaje a través del juego y el aprendizaje cooperativo (Arteño, Zabala y Basantes, 2020)

Recursos. Los recursos utilizados para llevar a cabo las actividades en este ámbito son: el aula ordinaria, disposición para visitar los distintos espacios y recursos del instituto, pegatinas con el nombre del alumnado, y el material encontrado en el apartado de anexos.

Evaluación. El orientador, la primera semana de septiembre, convoca una evaluación inicial con el resto del profesorado en la que comunica la planificación y objetivo de las actividades, tanto con los tutores de 1º de la ESO, como con los de 3º de la ESO. Al finalizar la jornada de bienvenida y la presentación del nuevo alumnado los profesionales se vuelven a citar en una reunión coordinada por el orientador en la que se comunica la interacción observada del alumnado y la adaptación de A.G. al nuevo entorno escolar, Para ello, el orientador proporciona al tutor de A.G. el instrumento de evaluación “Diario de clase” a cumplimentar por A.G., uno por cada sesión realizada (*ver anexo 14*). Este es un registro individual donde el alumno refleja la experiencia obtenida en las actividades realizadas, pudiendo de este modo identificar los logros y las dificultades de A.G. Asimismo, este es complementado por la “Guía de observación” realizada por el tutor (*ver anexo 15*). A A.G. también se le proporcionar una rúbrica de evaluación (*ver anexo 16*).

Unidad de actuación. Integración escolar

En el contexto educativo actual, la integración y la inclusión son valores fundamentales para garantizar una educación equitativa y de calidad. Por ello, es vital promover la integración y bienestar emocional en el entorno escolar desde el primer momento. Con el objetivo de facilitar esta integración se ha diseñado la presente Unidad de Actuación, coordinada y gestionada por el equipo de orientación y realizada por el tutor del aula, con una duración de dos sesiones de una hora cada una, llevadas a cabo las dos primeras semanas de septiembre, en la hora de tutoría.

La Unidad de Actuación "Integración escolar" tiene como objetivo principal fomentar la integración y el conocimiento mutuo entre A.G. y sus compañeros recién llegados al instituto. A través de diversas actividades, se busca generar un ambiente inclusivo, en el cual todos los estudiantes se sientan aceptados y valorados; en el que A.G. tiene la oportunidad de interactuar con sus iguales en un entorno más relajado y de apoyo. Esto ayuda a reducir la ansiedad social y promover la integración entre el alumnado. Además, se realiza una sesión de bienvenida y reconocimiento del centro, en la cual se organizará un recorrido por el instituto utilizando recursos visuales posteriormente explicados. Esto permite a A.G. la familiarización con el entorno escolar, comprendiendo la función y ubicación de cada lugar, esta familiarización puede ayudar a reducir la ansiedad y el estrés asociados con los entornos desconocidos.

Sesión 1

En la sesión, se implementa una disposición no convencional en el aula, en la cual se apartan las mesas dispuestas tradicionalmente y se utilizan las sillas únicamente. Esto permite que los estudiantes formen un círculo cerrado, facilitando el contacto visual y promoviendo la comunicación y la interacción activa. Esta disposición fomenta un ambiente inclusivo y propicio para la participación de todos los alumnos. Promueve un inicio de experiencia escolar en el que los estudiantes se conocen entre sí y establecen vínculos cercanos.

Presentación del alumnado

Duración: 20 minutos

Desarrollo: Para la presentación del alumnado, previamente el tutor ha preparado pegatinas individuales con el nombre de cada alumno, una vez en el aula el tutor da la pegatina correspondiente a cada estudiante que se la debe pegar en la camiseta para que los demás compañeros se familiaricen con su nombre de un modo más visual.

A continuación, el tutor inicia la actividad presentándose como facilitador y ejemplifica una presentación breve y positiva. Después, todos los alumnos deben realizar lo mismo; para ello se levantan de la silla y se presentan mencionando su nombre, también visualizado en la pegatina, comparten algo que le guste, algo que no y una característica personal interesante. Durante estas presentaciones, se fomenta la atención y el respeto mutuo, creando un ambiente propicio para la aceptación y la formación de comunidad. Después de cada presentación, se solicita a los demás alumnos que saluden al compañero (Ejemplo. ¡Hola Amaia!) y hagan una ronda de preguntas, mínimo tres compañeros deben realizarle una pregunta.

Con respecto a A.G., se le proporcionarán estrategias de apoyo visuales, como tarjetas con preguntas o recordatorios sobre lo que podría decir durante su presentación (*ver anexo 17*), que le permitirán participar en la presentación de manera más cómoda y segura, facilitando su participación activa en la actividad.

Actividades de integración

Duración: 40 minutos

Desarrollo: El objetivo de la actividad es facilitar la interacción y el conocimiento mutuo entre los alumnos. Se busca crear un ambiente inclusivo y fomentar el respeto y la empatía entre los estudiantes. Para lograr estos objetivos, se proponen dos dinámicas de grupo adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos.

Estas promueven la colaboración, la comunicación y la interacción entre los estudiantes. El primero de ellos, "Adivina qué soy" trata de que los menores hagan preguntas con respuesta de si o no para adivinar el objeto que les ha sido asignado aleatoriamente. Para ello, el tutor agrupa a los alumnos en grupos pequeños de cinco, cada grupo forma un círculo para que todos puedan verse y comunicarse correctamente; asimismo, el tutor les coloca una pegatina con el nombre de un objeto, además de su imagen que sirve de apoyo visual para A.G., a cada uno de ellos en la frente (*ver anexo 18*). A continuación deben hacer preguntas de si o no a sus compañeros para adivinar que objeto son. Asimismo, a A.G. se le proporciona el apoyo visual (*ver anexo 6*).

La segunda dinámica grupal es "Lo que pensé al verte". Para llevarla a cabo todos los alumnos se colocan un folio pegado a su espalda y cogen un bolígrafo, se levantan de sus pupitres y los apartan hacia un lado para crear un espacio abierto en el aula. A continuación, el tutor pone una canción y los alumnos deben moverse de manera aleatoria alrededor de la clase, mezclándose con todos sus compañeros, cuando el tutor pare la canción estos escriben en el folio del compañero que tienen al lado una característica

positiva que pensaron sobre el al verle. Este ejercicio se realizara un total de 4 veces. Al finalizar, todos tendrán características positivas sobre si mismos escritas en su folio. Además, A.G. recibe un apoyo adaptado (*ver anexo 19*) sobre posibles características positivas que puede escribir a sus compañeros.

Sesión 2

La segunda sesión es de bienvenida al centro. Esta es realizada la segunda semana del mes de septiembre, en la hora de tutoría de los miércoles. Se pretende que los estudiantes conozcan los distintos espacios del instituto y su función.

Para ello se prepara un recorrido por el instituto, identificando los espacios clave como aulas, biblioteca, sala de informática, comedor, patio, entre otros. Asimismo, los alumnos se agrupan en cinco grupos de cinco, cada uno de ellos tiene un guía designado, el guía es un alumno de 3º de la ESO, los alumnos guía acompañan a sus grupos durante el recorrido y explican la función de cada espacio. Mencionar que los guías están preparados para responder preguntas y brindar información adicional según sea necesario; esta actividad es supervisada por el tutor del aula.

Igualmente, las distintas aulas tienen un cartel dónde puede leerse el espacio al que pertenece. Estos van acompañados de carteles visuales adaptados con pictogramas de Arasaac dónde se indica la función del espacio (*ver anexo 20*) más fácil de identificar para A.G. y otros alumnos. Estos carteles son claros y están ubicados en lugares visibles.

Durante el recorrido, se fomenta la participación activa de los alumnos, animándolos a hacer preguntas. Esto contribuye a generar conversaciones y que los menores compartan información relevante sobre los lugares visitados. Se busca crear un ambiente de participación activa y escucha atenta entre los alumnos, permitiéndoles aprender unos de otros y establecer conexiones significativas.

Tabla 6

Orientación académica y profesional

UA. Integración escolar				
Nº sesión	Actividad	Duración	Fecha	Colaborador
1	Presentación del alumnado	20 min	07/09/2022	Orientador y tutor
	Actividades de integración	40min		
2	Bienvenida al centro	1hora	14/09/2022	Orientador, tutor y alumnado 3º ESO

Nota. UA= Unidad de Actuación

4.2.3.3. Atención a la diversidad

Las instrucciones del 8 de marzo de 2017 recogen que la Atención a la Diversidad (en adelante, PAD) abarca tanto las acciones y medidas implementadas por un centro educativo como la organización de recursos, con el objetivo de brindar al alumnado una respuesta educativa ajustada a sus necesidades educativas. Destacar que este debe entenderse como una acción global que involucra a toda la comunidad educativa, especialmente al equipo docente en su conjunto. De igual modo los equipos de orientación de centro participarán en la planificación, implementación, seguimiento y evaluación del PAD, brindando asesoramiento a los órganos de coordinación docente.

Asimismo, tiene como propósito la adquisición de competencias clave por parte de todos los estudiantes, para ello son necesarias metodologías didácticas, criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación adecuados que fomenten la inclusión. En este sentido, el desarrollo de la actividad docente del profesorado, en concordancia con las programaciones didácticas, incorporará metodologías, procedimientos e instrumentos de evaluación que ofrezcan mayores posibilidades de adaptación a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo esta información en consideración, desde el equipo de orientación se ha diseñado un PR para A.G., ya que el menor muestra una falta de predictibilidad que suele generarle incomodidad y malestar. Además, de reacciones emocionales desproporcionadas en determinadas situaciones, especialmente cuando no hay una anticipación previa de lo que va a suceder. Y, dificultades en la capacidad de organización y planificación, la motricidad gruesa y fina, y en la comprensión del lenguaje figurado e implícito.

Por ello, el PR implica diversas modificaciones en la programación didáctica de las asignaturas objeto de adaptación. Así como en la organización, secuenciación y presentación de los contenidos, los aspectos metodológicos y los procedimientos e instrumentos de evaluación. Además, dependiendo del desarrollo de A.G. durante el primer trimestre considerado como posible periodo adaptativo, se contempla la posibilidad o no de brindar al menor un apoyo en grupo ordinario mediante la presencia de un segundo profesor dentro del aula.

A continuación se presenta la unidad de actuación organizada por el departamento de orientación considerada oportuna para A.G. Asimismo, se describe la justificación, a quién va destinado, los objetivos, la temporalización, la metodología, los recursos y la evaluación de las mismas.

Justificación.

A.G. tiene características y necesidades particulares en términos de comunicación, interacción social, procesamiento de información y comportamiento. Al adaptar los materiales educativos y las metodologías de enseñanza, se puede abordar de manera más efectiva estas necesidades específicas, permitiendo al alumno participar y aprender de manera significativa. Asimismo, la adaptación de los materiales y las metodologías ayuda a garantizar que A.G. tenga igualdad de oportunidades para acceder a una educación inclusiva; promoviendo una participación activa y el aprendizaje efectivo. Además de facilitar la comprensión del contenido y mejorar la participación del alumno

Destinados. El PAD está diseñado y destinado para el alumno A.G.

Objetivo. La unidad de actuación tiene como objetivos adaptar los materiales educativos, las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación a las necesidades específicas de A.G. Además de ofrecer al alumno flexibilidad y adaptación.

Temporalización. La unidad de actuación es implementada al curso escolar completo.

Metodología. El orientador, junto al especialista de PT y AL, y el profesorado implicado en la enseñanza-aprendizaje de A.G. utiliza una metodología inclusiva y adaptada al alumno mediante apoyo visual y un sistema aumentativo y alternativo de comunicación.

Recursos. Los recursos utilizados en este ámbito son el apoyo visual y el sistema aumentativo y alternativo de comunicación; tales como, los pictogramas de Arassac y el material ofrecido por #Soyvisual, y el sonido de la hierba al crecer. Además del contenido encontrado en el apartado de anexos.

Evaluación. En este ámbito se realiza una evaluación inicial en la que el orientador explica a los profesionales implicados en la enseñanza-aprendizaje de A.G. los distintos recursos y materiales a utilizar con el alumno, su uso y el objetivo a alcanzar con estos. De igual modo, el orientador convoca reuniones periódicas, mínimo una por cada fin de trimestre escolar; esto es, hay tres reuniones oficiales citadas para comentar los progresos observados y que los profesores trasladen su opinión y visión sobre los recursos utilizados, posibles mejoras y/o adaptaciones de este acorde a las necesidades de A.G. Para ello se utiliza el instrumento de evaluación “Registro anecdótico” que orienta el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar (*ver anexo 21*). Adicionalmente a A.G. se le proporcionar una rúbrica de evaluación (*ver anexo 22*).

Unidad de actuación. Adaptación de la metodología de enseñanza y procedimiento de evaluación

Desde el equipo de orientación, a principio del curso escolar, la primera semana de septiembre, se convoca una reunión con todos los profesionales implicados en el entorno escolar de A.G., tanto el tutor, los profesionales especialistas en PT y AL, como el profesorado. La reunión tiene como fin que el orientador proporcione una serie de pautas acorde a las necesidades del A.G. Dichas pautas están basadas en la guía “El alumno con Síndrome de Asperger en la E.S.O.: Breve guía para la orientación educativa” de Morant (s.f.); que son explicadas más detalladamente a continuación.

Metodología de la enseñanza

En primer lugar, se ha realizado una selección de materiales educativos y metodologías de enseñanza que se ajusten de manera óptima a las características individuales de A.G. Esta selección se ha basado en considerar sus necesidades particulares y ha buscado adaptar los materiales educativos, como libros de texto, presentaciones y actividades, para hacerlos más accesibles y comprensibles.

Por ello, se recomienda el uso del apoyo visual, y el sistema aumentativo y alternativo de comunicación. Estos consisten en emplear viñetas con imágenes o pictogramas en el contenido de las asignaturas (*ver anexo 9*). También se aconseja el establecimiento de rutinas claras y predecibles en el aula y la enseñanza estructurada (*ver anexo 23*), ya que A.G. suele experimentar dificultades con los cambios repentinos. Por lo que se le proporciona anticipadamente información y preparación si se producen modificaciones en las rutinas establecidas, como cambios de profesor, aula, actividad o fechas de exámenes. Esta anticipación busca reducir la ansiedad y las conductas inadecuadas derivadas de la falta de comprensión de lo que sucede. Asimismo, se promueve el uso de una agenda para organizar el trabajo escolar (*ver anexo 24*).

Adicionalmente, con el objetivo de mantener la atención sostenida del estudiante y evitar las conductas distractoras, sobre todo en las asignaturas que no están dentro del campo de interés de A.G. y puedan suponer una falta de motivación, se ha establecido un sistema de señales no verbales (ejemplo. un chasquido con los dedos) para que el alumno se reenganche al contenido de la asignatura. Igualmente, en estas asignaturas, se debe procurar sentarlo en primera fila o cerca de algún compañero con quien se sienta cómodo. La ubicación cercana al profesor también facilita el contacto visual y la supervisión de las tareas.

Por último, se ha subrayado la importancia de mantener una comunicación regular con la familia, manteniéndola informada sobre las fechas y el contenido de los exámenes, así como las actividades que deben realizarse en casa.

Procedimiento de evaluación

En primer lugar, se ha identificado que A.G. presenta dificultades en la comprensión lectora, concretamente en lo que respecta a la inferencia de información implícita y a la extracción de la idea global de los textos. Con el fin de abordar estas dificultades, se recomienda emplear pruebas de evaluación que consistan en preguntas de respuesta concreta o preguntas cerradas, tales como verdadero/falso o elección de opciones.

Asimismo, se sugiere la utilización de recursos visuales, como imágenes o esquemas, así como la posibilidad de llevar a cabo evaluaciones orales cuando se considere pertinente. Esta adaptación permite evaluar de manera más precisa su comprensión y expresión verbal; esto es, una evaluación adaptada a las necesidades del alumno en la que pueda demostrar sus conocimientos y habilidades.

De igual modo, durante la realización de los exámenes, se debe prestar especial atención a garantizar que el A.G. haya interpretado correctamente las preguntas formuladas. En caso de que se presente alguna confusión o malentendido, se debe brindar la aclaración necesaria para asegurar que el alumno comprenda adecuadamente lo que se le está solicitando.

Otros aspectos a tener en cuenta en distintas asignaturas

- Educación Física: Se ha identificado que la participación en actividades deportivas puede generar comportamientos ansiosos en A.G.; no obstante, al adaptar el nivel de exigencia y ofrecer un ambiente favorable, es posible fomentar su disfrute y participación.
- A.G. presenta dificultades en la motricidad fina y gruesa lo cual puede manifestarse en un ritmo de trabajo más lento y afectar en actividades como el dibujo, proyectos manuales, deportes o el uso de instrumentos musicales.
- Biología: Se ha observado en A.G. un significativo interés por la temática, mostrando una notable fascinación por los temas de interés específicos en este ámbito. Con el objetivo de aprovechar este entusiasmo y habilidades, se propone la realización de trabajos u otras estrategias que fomente el conocimiento de A.G. en la materia. Además de brindar apoyo a sus compañeros en la asignatura mediante el rol de “Mentor de compañeros” anteriormente explicado; es decir, a

A.G. se le propone ser el mentor de un compañero al que no se le dé tan bien la asignatura de biología.

Estas aclaraciones tienen como finalidad proporcionar una guía y orientación precisa al profesorado para atender de manera efectiva las necesidades educativas del alumno. Al adaptar las actividades y considerar tanto sus intereses como sus dificultades, se busca fomentar la participación activa y favorecer el aprendizaje de A.G.

Tabla 7

Atención a la diversidad

UA. Adaptación de la metodología de enseñanza y procedimiento de evaluación

Adaptación	Programa	Duración	Colaborador
Metodología de la enseñanza	PR	Curso escolar completo	Orientador, PT, AL, profesorado
Procedimiento de evaluación			
Otros aspectos a tener en cuenta en distintas asignaturas			

Nota. UA= Unidad de Actuación; PR=Programa de Refuerzo; PT=Pedagogo Terapéutico; AL= Audición y Lenguaje.

4.3. Evaluación de los resultados

El programa de orientación e intervención psicopedagógico propuesto está diseñado para asegurar una evaluación global y cualitativa, pues busca comprender y valorar de manera integral el desarrollo del alumno. Para ello, este se centra en los objetivos establecidos para A.G., realizando la evaluación en distintos momentos del curso escolar.

La evaluación es realizada al final de cada trimestre, proporcionando momentos periódicos para evaluar el progreso y ajustar las estrategias de enseñanza en caso necesario. Se busca que este proceso sea flexible, permitiendo modificar y adaptar cualquier aspecto que se considere pertinente con el fin de garantizar una evaluación precisa y efectiva.

En primer lugar, se realiza una evaluación inicial que desempeña un papel crucial en la determinación de los conocimientos previos del estudiante y en la identificación de posibles dificultades y detección de necesidades. Esta etapa permite establecer una base sólida para el trabajo futuro. La evaluación formativa, que es continua y llevada a cabo durante todo el curso escolar del alumno. Su objetivo principal es abordar las dificultades

encontradas a lo largo del periodo escolar y ajustar las opciones educativas según sea necesario y conveniente. Esto garantiza una atención individualizada y una respuesta inmediata a las necesidades del A.G. Además, se realiza una evaluación sumativa, enfocada en evaluar el grado de adquisición global de los objetivos propuestos. Esta evaluación permite tener una visión integral del progreso del estudiante y determinar el nivel de logro alcanzado.

Es importante destacar que la evaluación no solo se centra en los procesos de aprendizaje del alumno, sino que también se abarcan los procesos de enseñanza. Esto implica que se evalúa tanto la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del alumno como la efectividad de las metodologías y enfoques pedagógicos empleados por los profesionales involucrados en la educación del estudiante.

De igual modo, la evaluación es un proceso participativo que involucra a todos los profesionales que forman parte en la educación del alumno a lo largo del curso. Esto incluye al tutor, docentes y especialistas de PT y AL que trabajan en colaboración para apoyar el desarrollo y el aprendizaje de A.G. El trabajo interdisciplinar, la colaboración y el intercambio de información entre estos profesionales; además de la familia, psicólogo, profesionales de Altea y pediatra es fundamental para obtener una visión completa y enriquecedora de los avances y desafíos del menor.

Añadir que la evaluación es realizada mediante el empleo de diversas técnicas adaptadas a las posibilidades, limitaciones y necesidades de A.G., permitiendo una evaluación inclusiva y justa.

Para concluir, es importante destacar que el programa requiere la implementación conjunta de las propuestas presentadas en los tres ámbitos de la orientación educativa mencionados. Este ha sido desarrollado para ser ejecutado de manera colaborativa, adoptando un enfoque multidisciplinario. En este sentido, es fundamental contar con la colaboración de todo el personal docente del alumno, así como con la participación activa de las familias, y la cooperación de los otros profesionales que trabajan con el menor fuera del centro escolar, imprescindible para lograr resultados satisfactorios.

5. Bibliografía

- Alcaraz García, S., & Arnaiz Sánchez, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 299–320.
- Anónimo (2016). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo Cuarta edición revisada y mejorada. Recuperado de https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Arteño, R., Zabala, M. E., y Basantes, D. R. (2020). Metodología de enseñanza docente en el proceso educativo virtual, carrera de pedagogía de la historia y las ciencias sociales. *Revista Boletín REDIFE*, 10(1), 205-214.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5^a ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Attwood, T. (s.f.). Síndrome de Asperger: Una guía para padres y profesionales. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/192f8603-4ea6-4f4e-b8d4-7e7283c314aa>
- Barceló, S. (2016). Propuesta de programa de intervención psicopedagógica para el desarrollo de las competencias socioemocionales al alumnado con Síndrome de Asperger (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52014/1/Propuesta_de_programa_de_intervencion_psicopedagogica_Barcelo_Moreno_Sonia.pdf
- Bejerot, S. y Wetterberg, L. (2008). Autism Spectrum Disorders and Psychiatric Comorbidity in Adolescents and Adults. *Clinical Neuropsychiatry*, 5(1), 3-8.
- Belinchón, M., Hernández, J.M. y Sotillo, M. (2009). Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación. Recuperado de <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Guiaparaprofesionales.pdf>
- Bonilla, M.F. y Chaske, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29.
- Cobo, M.C. y Morán, E. (2017). El Síndrome de Asperger: Intervenciones psicoeducativas. Recuperado de <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Asperger-inter.pdf>
- Coto, M. (2013). Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar. *Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger*.

- Decreto 102/2023, de 9 de mayo, *por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023, 8471/8506.
- Fuentes, J., Ferrari, M.J., Boada, L., Touriño, E., Artigas J., Belinchón, M., Muñoz, J.A., Hervás, A., Canal, R., Hernández, J.M., Díez, A., Idiazábal, M.A., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos, J. y Posada, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista neurológica*, 43 (7), 425-438.
- Garrido, E. (2015). *Estudio del Síndrome de Asperger desde la perspectiva psicológica forense*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hertz-Picciotto, I., Croen, L. A., Hansen, R., Jones, C. R., van de Water, J., & Pessah, I. N. (2006). The CHARGE study: an epidemiologic investigation of genetic and environmental factors contributing to autism. *Environmental health perspectives*, 114(7), 1119–1125.
- Hervás, A. (2007). El Síndrome de Asperger. En Federación Asperger España (Ed.), *Síndrome de Asperger: aspectos discapacitantes y valoración*, 3-6. Madrid, España: Federación Asperger España.
- Hervás, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92–108.
- IES Albaida (2020). Proyecto Educativo. Recuperado de <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iesalbaida/files/2020/01/Proyecto-Educativo-2019-20.pdf>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, *de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Consejería de educación. Dirección General de Participación y Equidad. Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Martínez, E. y Ferrando, M. (2022). Escolarización del alumnado con TEA y la Satisfacción de las familias. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 114-128.

- Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(1), 185-191.
- Millá, M.G. y Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista neurológica*, 48(2), 47-52.
- Ministries of Health and Education. (2016). *New Zealand Autism Spectrum Disorder Guideline*. Wellington: Ministry of Health.
- Morant, G. (s.f.). El alumno con síndrome de Asperger en la E.S.O.: Breve guía para la orientación educativa. Aspali: Asociación Asperger Alicante. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/28-8-45-16.admin.El_alumno_con_SA_en_la_E.S.O..pdf
- Muhle R. & Rapin, I. (2004). The Genetics of Autism. *Pediatrics international: official journal of the Japan Pediatric Society*, 113(5), 472-482.
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios, 125, de 26 de octubre 2002, 20.754- 20.757.
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización., 125, de 26 de octubre 2002, 20.757- 20.763.
- Oviedo, N., Manuel-Apolinar, L., de la Chesnaye, E. y Guerra, C. (2015). Aspectos genéticos y neuroendocrinos en el trastorno del espectro autista. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 72(1), 5-14.
- Raya, J.D. (2014). Síndrome de Asperger: Estrategias de Asperger: Estrategias de intervención en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/Asperger-en-el-%C3%A1mbito-educativo.pdf>
- The National Institute for Health and Care Excellence (2011). *Autism: Recognition, Referral and Diagnosis of Children and Young People on the Autistic Spectrum*. UK: Clinical Guidelines.
- Tomás, R. y Grau, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 35–53.
- William, J., Sampedro, M.H. y Doris, B. (2015). Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro

autista. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>

6. Anexos

Anexo 1

Registro anecdótico PAT

Registro anecdótico
Alumno: _____
Grado: _____
Semana de observación: _____
Asignatura: _____
Actividad(es) evaluada(s): _____

Descripción del hecho:
Análisis o interpretación de lo observado:
Conductas a destacar:

Anexo 2

Rúbrica de evaluación PAT

		Excelente	Bien	En proceso de mejora	Requiere desarrollo
Habla Interviene hablando con sus miembros del grupo		Participa 5 veces o más	Participa 2-3 veces	Participa 1-2 veces	No participa
Escucha Escucha atentamente a los compañeros		Escucha y acepta opiniones	Escucha a los demás pero interrumpe a veces	Interrumpe a los compañeros	No deja escuchar a los demás
Opiniones Acepta las opiniones de los miembros del grupo		Acepta lo que se le comente	Acepta lo que se le dice pero pone excusas	A veces acepta las opiniones, otras no	No acepta las opiniones de los demás
Respeto Es respetuoso con los miembros del grupo y los turnos de palabra. Se involucra en el tema de conversación mantenido,		Respeto totalmente a sus compañeros	Respeto, aunque a algún miembro del grupo no	Apenas respeta a los demás	No respeta a nadie
Participación Participa de forma activa en las actividades		Participa en todas las actividades	Participa en más de la mitad de las actividades	Participa en menos de la mitad de las actividades	No participa en ninguna actividad
Mentor Establece una buena relación con su mentor compañero		La relación es muy buena	La relación es buena	La relación es regular	La relación es mala
Flexibilidad Es flexible al cambio de reglas en las actividades		No se frustra en el cambio de reglas	Se frustra 1-2 veces en el cambio de reglas	Se frustra 3-4 veces en el cambio de reglas	Se frustra 5 veces o más en el cambio de reglas
Autocontrol Identifica sus propias emociones y puede regularse antes de llegar a frustrarse		Identifica y regula sus emociones	Identifica sus emociones pero solo alguna vez las regula	Identifica sus emociones pero no las regula	No identifica ni regula sus emociones
Lenguaje social Entiende el lenguaje figurado (chistes, metáforas)		Comprende el lenguaje social	Comprende más de la mitad de las actividades	Comprende menos de la mitad de las actividades	No comprende el lenguaje social

Anexo 3

Video. *El cazo de Lorenzo*

Enlace. https://www.youtube.com/watch?v=nSh_KGiYjqk&t=32s



Anexo 4

Actividad. *Investigación social*

Saludar y despedirse adecuadamente



Respetar el turno de palabra



Pedir permiso

Mostrar gratitud

Compartir y colaborar



Anexo 5

Actividad. Tarjetas de situaciones para Desafío de comunicación

Durante un recreo, un alumno nuevo se siente solo y no logra hacer amigos.



Durante un juego en el patio, un alumno excluye intencionadamente a otro y lo insulta frente a los demás.

Durante una actividad en clase, un estudiante tiene dificultades para seguir las instrucciones y se agobia.

Durante un trabajo grupal, un compañero no quiere hacer su parte del trabajo, dejando a los demás miembros del grupo solos.

Durante un descanso entre clases, un grupo de alumnos se burla y excluye a un compañero.

Anexo 6

Guía para una buena conversación y valores



PARA PODER CONVERSAR...

1

ESCUCHAR A
QUIEN HABLA



2

ESPERAR
TU TURNO



3

DEBES ESTAR
ATENTO



4

RESPECTAR A
QUIEN HABLA



VALORES ...

1

AYUDAR



2

SER AMABLES



3

COMPARTIR



4

SER AMIGOS



Anexo 7

Diario de emociones



Mi semana de emociones

Nuestras emociones se pueden dividir en 4 zonas: verde, amarillo, azul y rojo. Siempre intentamos volver a la zona verde y evitar la zona roja.

Rellena el siguiente calendario para tener una información general sobre las zonas por las que pasas durante una semana.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
Hoy me he sentido:				
Para permanecer en la zona verde, intento:				

	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Hoy me he sentido:			
Para permanecer en la zona verde, intento:			



ZONAS DE REGULACIÓN

Atento y positivo en general

Incomodo y necesita centrarse

Con poca energía y motivación para participar

Con rabia, tristeza y pudiendo reaccionar de manera desagradable

Anexo 8

Kit de regulación emocional



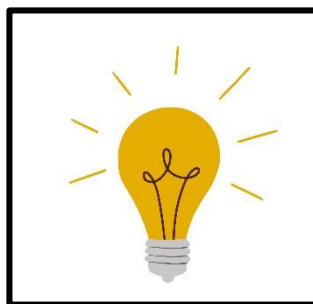
Anexo 9

Recursos visuales



Anexo 10

Metáforas visuales



Anexo 11

Chistes con doble sentido

¿Qué hace una abeja en el gimnasio? ¡Zum-ba!

¿Qué le dijo el semáforo al coche?
No me mires, ¡estoy cambiando!

¿Por qué los pájaros no usan
Facebook? Porque ya tienen Twitter

¿Cuál es el animal más antiguo? La
cebra, ¡porque está en blanco y negro!

¿Cuál es el animal más elegante? El pingüino,
¡porque siempre lleva "esmoquin"!

Anexo 12

Juego de asociación de conceptos

Libertad	Valentía	Amistad
Creatividad	Confianza	Perseverancia
Felicidad	Superación	Paciencia

Anexo 13

Role-play

Compra en una tienda: Vamos a simular una situación en la que seremos clientes y dependientes en una tienda. Cada uno de vosotros tendrá la oportunidad de representar a un cliente o a un dependiente. Practicaremos cómo hacer preguntas, hacer recomendaciones, manejar el dinero y mostrar educación.

¡Acordaros de utilizar un lenguaje amable y educado!

Presentador de TV: Vamos a ser presentadores y audiencia. Cada uno de vosotros tendrá la oportunidad de exponer un tema (2 minutos de duración) como si fuese un presentador de TV, frente a los compañeros. Practicaremos cómo hablar en público, organizar nuestro discurso, utilizar el lenguaje corporal adecuado y responder preguntas de manera clara y concisa.

¡Es hora de ser el mejor presentador!

Profesor y estudiante: Vamos a asumir los roles de profesor y estudiante. Practicaremos cómo hacer preguntas y respuestas en clase, cómo pedir aclaraciones, cómo solicitar ayuda y cómo seguir las instrucciones del profesor.

¿Quién será el mejor profesor y estudiante?

En el recreo: Vamos a representar una situación (imaginaria o real) que ha ocurrido durante el recreo. Practicaremos cómo iniciar una conversación, cómo expresar nuestros deseos y necesidades, cómo resolver problemas y cómo mostrar respeto hacia los demás.

¡Divertirse es más fácil con buena comunicación!

Diario de clase

Sesión: Presentación de clase

Nombre: _____



Fecha: _____



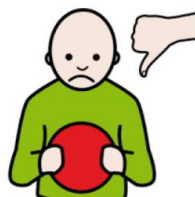
¿Qué aprendí hoy?



¿Qué me gustó hoy más y por qué?



¿Qué me gusto hoy menos y por qué?



Diario de clase

Sesión: Bienvenida al centro

Nombre: _____



Fecha: _____



¿Qué aprendí hoy?



¿Qué me gustó hoy más y por qué?



¿Qué me gusto hoy menos y por qué?



Anexo 15

Guía de observación POAP

Guía de observación

Alumno: _____

Grado: _____

Redondee la sesión

observada:

Presentación del alumnado

Bienvenida al centro

Competencias: Integración del alumno con sus compañeros y conocer el centro escolar.

Aprendizajes esperados:

- Participación en las actividades.
- Toma de contacto con sus iguales.
- Interés por la guía realizada del centro por los alumnos de 3º de la ESO.

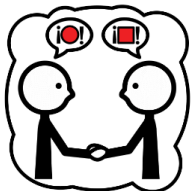
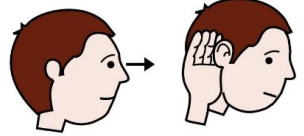
Aspectos a observar:

- ¿Cómo reacciona el alumno a las distintas actividades?
- ¿Cómo interactúa con sus iguales?
- ¿Se agrupa con sus compañeros o se queda apartado?
- ¿Presta interés a la guía realizada?

Registro de lo observado:

Anexo 16

Rúbrica de evaluación POAP

		Excelente	Bien	En proceso de mejora	Requiere desarrollo
Habla Interviene hablando con sus miembros del grupo		Participa 5 veces o más	Participa 2-3 veces	Participa 1-2 veces	No participa
Escucha Escucha atentamente a los compañeros		Escucha y acepta opiniones	Escucha a los demás pero interrumpe a veces	Interrumpe a los compañeros	No deja escuchar a los demás
Opiniones Acepta las opiniones de los miembros del grupo		Acepta lo que se le comente	Acepta lo que se le dice pero pone excusas	A veces acepta las opiniones, otras no	No acepta las opiniones de los demás
Respeto Es respetuoso con los miembros del grupo y los turnos de palabra. Se involucra en el tema de conversación mantenido,		Respeto totalmente a sus compañeros	Respeto, aunque a algún miembro del grupo no	Apenas respeta a los demás	No respeta a nadie
Participación Participa de forma activa en las actividades		Participa en todas las actividades	Participa en más de la mitad de las actividades	Participa en menos de la mitad de las actividades	No participa en ninguna actividad
Integración Se integra con su grupo de compañeros del aula		Se integra con su grupo clase	Establece algo de relación con su grupo clase	Apenas interactúa con su grupo clase	No interactúa con su grupo clase
Atención Presta atención a los recursos enseñados por el guía de bienvenida		Presta atención al guía	Se distrae pero recupera rápido la atención	Se distrae y le cuesta recuperar la atención	No presta atención al guía

Recordatorio:

Me presento

Mi nombre



Algo que me gusta

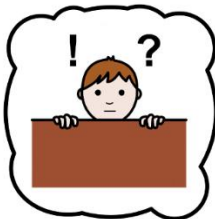


Algo que no me gusta



Una curiosidad sobre mí

CURIOSIDAD



Recordatorio:

Mi compañero se presenta

Saludo



Posibles preguntas:



- ¿Cuál es tu deporte favorito?



- ¿Tienes alguna mascota?



- ¿Cuál es tu película o serie favorita?

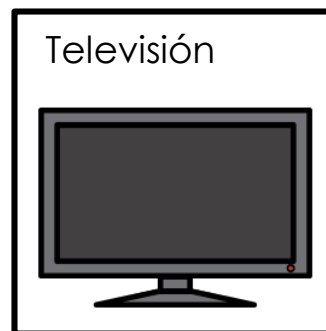
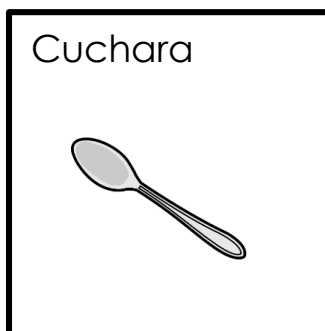
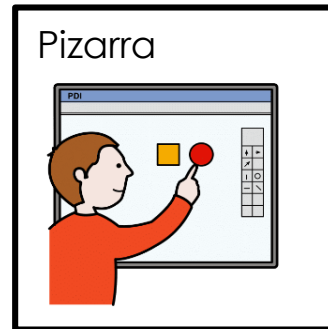
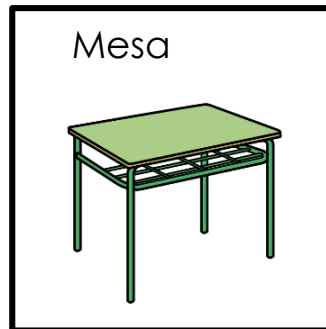
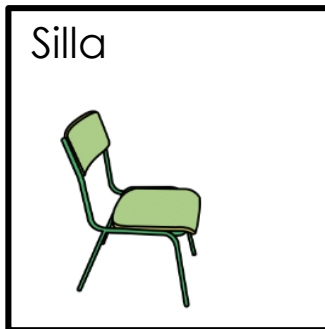


- ¿Cuál es tu libro preferido?



Anexo 18

Adivina qué soy



Anexo 19

Lo que pensé al verte

Ejemplos de características bonitas para decir a mis compañeros...



- Eres amable
- Eres alegre
- Eres inteligente
- Eres divertido
- Eres generoso
- Eres honesto
- Eres creativo
- Eres gracioso

Anexo 20

Cartelera espacios del IES



Anexo 21

Registro anecdótico PAD

Registro anecdótico

Alumno: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Asignatura: _____

Adaptación del alumno al material utilizado:

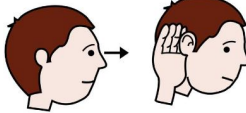
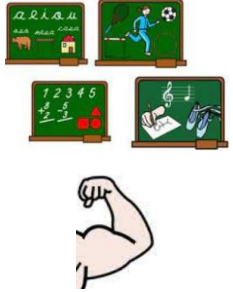
Observación del alumno en los exámenes realizados:

Posibles mejoras a realizar:

Observaciones a destacar:

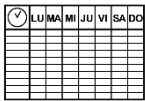
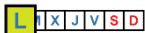
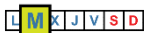
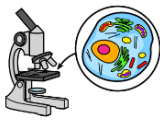
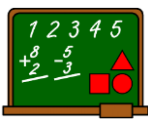
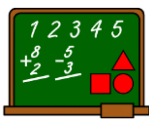
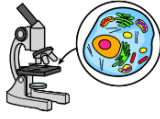
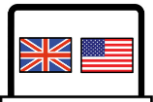
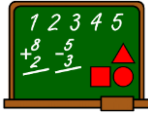
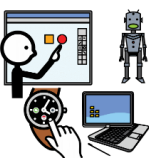
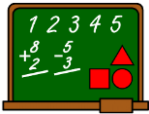
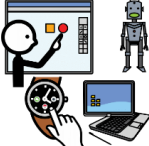
Anexo 22

Rúbrica de evaluación PAD

		Excelente	Bien	En proceso de mejora	Requiere desarrollo
Adaptación Se adapta correctamente a los recursos empleados		Se adapta a los recursos visuales empleados	Se adapta, pero a veces no consigue entenderlos	No suele entender los recursos empleados	No se adapta a los recursos empleados
Atención Mantiene la atención en la asignatura		Presta atención	Se distrae pero recupera rápido la atención	Se distrae y le cuesta recuperar la atención	No presta atención
Motivación Está motivado en la asignatura		Está motivado en la asignatura	Está motivado con más de la mitad del contenido de la asignatura	Está motivado con menos de la mitad del contenido de la asignatura	No está motivado en la asignatura
Evaluación Obtiene mejores resultados y un aprendizaje más significativo y completo		Obtiene resultados de sobresaliente	Obtiene resultados de notable	Obtiene resultados de suspensos altos (entre 3 y 4,9 sobre 10) o aprobados	Obtiene resultados de suspensos bajos (menos de 3 sobre 10)

Anexo 23

Horario escolar visual

					
 08:30h	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA 	MATEMÁTICAS 	MATEMÁTICAS 	INGLÉS 	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA 
 09:30h	LENGUA Y LITERATURA 	INGLÉS 	GEOGRAFÍA E HISTORIA 	LENGUA Y LITERATURA 	EDUCACIÓN PLÁSTICA 
 10:30h	INGLÉS 	GEOGRAFÍA E HISTORIA 	LENGUA Y LITERATURA 	MATEMÁTICAS 	INFORMÁTICA 
 11:30h	RECREO 				
 12:00h	TECNOLOGÍA 	EDUCACIÓN FÍSICA 	MÚSICA 	EDUCACIÓN FÍSICA 	LENGUA Y LITERATURA 
 13:00h	MATEMÁTICAS 	INFORMÁTICA 	TUTORÍA 	MÚSICA 	GEOGRAFÍA E HISTORIA 
 14:00h	MÚSICA 	EDUCACIÓN PLÁSTICA 	EDUCACIÓN PLÁSTICA 	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA 	TECNOLOGÍA 
 15:00h	CASA 				

Anexo 24

Agenda visual

Septiembre
September
Septembre

Lunes 05
Monday - Lundi

Examen de... Examen de...

EXÁMEN

TAREAS

Martes 06
Tuesday - Mardi

Examen de... Examen de...

EXÁMEN

TAREAS

Miércoles 07
Wednesday - Mercredi

Examen de... Examen de...

EXÁMEN

TAREAS

CORTAR

September
Septembre

Jueves 08
Thursday - Jeudi

Examen de... Examen de...

EXÁMEN

TAREAS

Viernes 09
Friday - Vendredi

Examen de... Examen de...

EXÁMEN

TAREAS

Sábado 10 Domingo 11
Saturday - Samedi Sunday - Dimanche

SEPTIEMBRE 2016

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30		

Mediocre alumno el que no sobrepase a su maestro.
(Leonardo Da Vinci)

INCIDENCIAS SEMANALES EN CLASE
Si/No: ☐ SI ☐ NO
☐ Ha realizado los deberes o los trabajos.
☐ Ha estudiado.
☐ Presta atención a las explicaciones del profesor.
☐ Registra el normal desarrollo de la clase.
☐ Ausente o falta al respeto debido a su compañero/a.
Asignatura: _____ El padre/madre: _____
El profesor/a: _____

CORTAR

ASIGNATURAS (para poner en la agenda)

