



Universitat
de les Illes Balears

Facultat d'Educació

MEMÒRIA DEL TREBALL DE FI DE GRAU

**Proposta d'intervenció psicoeducativa amb l'alumnat
TEA a l'educació primària.**

Grau de pedagogia

Nom: M^a del Carme Martínez

Data: 27-05-2021

Tutor: Pere Fullana

Resum

Els centres educatiu amb alumnat que presenta Trastorn del Espectre Autista són un recurs relativament nou per la educació. Degut això, encara hi ha un gran desconeixement per par de la comunitat educativa sobre aquest alumnat. Per això, aquesta proposta psicoeducativa pretén conèixer millor l'alumnat TEA, l'evolució del concepte i les característiques que presenten aquest alumnat. A més, trobarem el paper del orientador/a amb aquest alumnat i el model d'intervenció de referència que donarà respostes a les necessitats educatives especials. En darrer lloc, es proposarà una sèrie d'activitat, a través de la metodologia TEACCH, per millorar la integració d'aquest alumnat dintre de l'aula ordinària.

Paraules Claus: Trastorn del Espectre Autista; Aula ordinària; Necessitats Educatives Especials.

Abstract

Educational centers with students with Autism Spectrum Disorder are a relatively new resource for education. However, there is still great ignorance by the educational community about this student body. For this reason, this psychoeducational proposal aims to better understand the ASD students, the evolution of the concept and the characteristics that these students present. In addition, we will find the role of the counselor with these students and the reference intervention model that will respond to special educational needs. Lastly, a series of activities will be proposed, through the TEACCH methodology, to improve the integration of these students with in the ordinary classroom.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Ordinary classroom; Special educational needs.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓ	4
1.1. Justificació	5
2. OBJECTIUS	6
3. MARC TEÒRIC	7
3.1. Legislació	7
3.2. Atenció a la Diversitat i Necessitats Educatives Especials	9
3.3. Evolució del concepte de Trastorn d'Espectre Autista	10
3.4. Característiques definitòries del Trastorn del Espectre Autista	14
4. Orientació Educativa	15
4.1. Concepte d'orientació	15
4.2. Principis d'orientació	15
4.3. Nivells i àrees d'intervenció d'orientació educativa	16
4.4. Funcions dels i de les professionals de l'orientació.....	18
4.5. Paper de l'orientador/a amb l'alumnat TEA.....	19
5. RESPOSTA EDUCATIVA ALS ALUMNES TEA	21
5.1. Necessitats educatives especials.....	21
5.2. Principis generals d'intervenció	22
5.3. Claus principals per la proposta psicoeducativa.....	24
5.4. Metodologia TEACCH per la proposta psicoeducativa	24
6. PROPOSTA PSICOEDUCATIVA	27
6.1. Justificació	27
6.2. Descripció de l'alumnat.....	27
6.3. Metodologia	28
6.4. Objectius didàctics.....	28
6.5. Continguts	29
6.6. Temporalització.....	29
6.7. Desenvolupament de la proposta	30
6.8. Avaluació	34
7. CONCLUSIONS	36
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	38
9. ANNEXES	42
9.1. Taula relacionada amb els criteris dels trastorns del espectre autista del DSM 5.	42
9.2. Taula sobre els nivells de gravetat del trastorn del espectre autista.	43
9.3. Conceptes claus que defineixen orientació.....	43
9.4. Diari de Camp	44
9.5. Escala d'estimació	44

1. INTRODUCCIÓ

Per completar la titulació del Grau de Pedagogia contempla la realització del Treball de Fi de Grau (TFG) que l'alumnat el desenvoluparà en el seu darrer curs, més concretament, al segon quadrimestre, on haurà de mostrar, reflectir i exposar els seus coneixements i competències obtingudes o adquirides durant el seu procés d'ensenyament – aprenentatge a la universitat.

Aquesta assignatura, situada a l'assignatura de TFG, porta a terme una recerca d'informació, una proposta educativa on a través d'aquesta l'alumne exposarà, detalladament, tots els continguts rellevants, finalitzant amb la defensa pública del seu treball davant un tribunal on avaluarà l'alumnat.

Diàriament, són molts els professionals educatius (orientadors, professors, psicòlegs...) que actuen amb alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). La formació específica amb atenció a les necessitats educatives especials és un tret característic dels orientadors i, també, del professorat, ja que aquestes alumnes es troben a les aules ordinàries de qualsevol escola o institut.

A més, els canvis en l'àmbit socioeconòmic i tecnològic és fruit d'un desenvolupament progressiu més beneficiós per aconseguir una intervenció psicoeducativa més eficaç afavorint la igualtat d'oportunitats dintre de l'aula i treballar, de manera col·laborativa i cooperativa, amb altres professionals i familiars.

La finalitat és flexibilitzar el currículum comú, és a dir, desenvolupar una proposta d'intervenció per adaptar l'aula ordinària, aula on aprenen tots els i les alumnes adaptem-nos a ells/elles, als nens i nenes amb Trastorns de l'Espectre Autista. Per elaborar aquesta proposta utilitzarem la metodologia TEACCH, ja que és la més freqüent dins les aules.

1.1. Justificació

L'elecció del tema, proposta psicoeducativa amb alumnes TEA, és a causa de la necessitat d'introduir les necessitats educatives a l'aula (NEE) o, bé, per donar respostes inclusives.

Després de realitzar assignatures obligatòries (bases didàctiques per a l'Escola Inclusiva) i optatives (Necessitats Educatives Especials) i dur a terme les pràctiques a un institut he pogut visualitzar que encara hi ha moltes desigualtats dintre de les aules i molt pocs recursos perquè es doni una completa igualtat d'oportunitats als alumnes NESE i NEE.

A més, gràcies a les pràctiques, he observat la gran diversitat d'alumnes que hi ha dintre d'una classe, com per exemple: diferents ritmes d'aprenentatge, alumnat amb Necessitats Educatives Especials o Necessitats Específiques de Suport Educatiu, amb Trastorn d'Espectre Autista (TEA) o amb Trastorn de Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat (TDAH), és a dir, es veuen aules enriquidores amb docents que per culpa de la poca formació o per l'immens nombre d'alumnes no poden atendre a les necessitats de l'alumnat adequadament.

Per aquest motiu, he elegit aquest tema per realitzar el meu TFG i ressaltar el paper de l'orientador/a, és a dir, com actua i que proposa l'orientador/a amb alumnes amb una Necessitat Educativa Especial, a n'aquest cas amb l'alumnat TEA. A més, és imprescindible que tota la comunitat educativa necessita mirar a tots els alumnes des d'un punt de vista inclusiu, una mirada inclusiva, sense grups homogenis, sense cap mena de classificació i perjudici, on el context educatiu ha d'adaptar-se als alumnes.

2. OBJECTIUS

Un aspecte essencial de qualsevol treball és l'elaboració dels objectius que es pretenen assolir la qual cosa la realització dels objectius, demostra la capacitat per tractar les diferents tasques educatives que es van plantejant, atenent l'atenció a la diversitat des d'un punt de vista pedagògic.

Pel que fa als objectius generals:

- Recerca d'informació per comprendre adequadament i generar coneixement sobre el tema que volem tractar.
- Interpretar la informació rellevant que ens sigui útil per poder desenvolupar els objectius específics.
- Dissenyar o crear una proposta psicoeducativa, des d'una perspectiva inclusiva, amb alumnes TEA

Pel que fa als objectius específics:

- Recercar i conèixer els conceptes bàsics sobre el Trastorn d'Espectre Autista (TEA).
- Conèixer la figura de l'orientador amb els alumnes TEA.
- Conèixer i manejar diferents tècniques i recursos per l'alumnat TEA.
- Observar i saber quines dificultats pot tenir l'alumnat TEA dintre de l'aula ordinària.
- Conèixer les Necessitats Educatives Especials de l'alumnat TEA.

3. MARC TEÒRIC

A continuació, al marc teòric, s'explicarà la legislació, és a dir, com han evolucionat les lleis educatives respecte a l'Atenció a la Diversitat. A més, es farà un breu recorregut sobre l'evolució del Trastorn de l'Espectre Autista i les característiques definitòries del Trastorn del Espectre Autista però, anteriorment, s'explicarà el concepte d'Atenció a la Diversitat i Necessitats Educatives Especials (NESE).

3.1. Legislació

A n'el present apartat legislatiu, és adient veure les lleis educatives on tenen present l'atenció a la diversitat. Tal com comenta Hernández y Camacho (2020):

El sistema educativo español se organiza para dar respuestas a toda la diversidad del alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas, incluso cuando estas son específicas o especiales, estableciendo que, en esa circunstancia, la atención del alumnado debe hacerse en base a los principios de normalización e inclusión.

Tal com indica Rubio (2017) amb la Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa (1970) s'organitza, per primer cop, l'educació especial a Espanya. Fins a n'aquest moment com diu Rubio (2017) *“dicha educación tenía un carácter asistencial y marginal en Instituciones sin ninguna regulación”*. Contemplant la llei del 1970, concretament, el capítol VII es dedica a l'Educació Especial on es refereix a l'article 49 a n'els joves amb discapacitat com deficients i a n'els joves amb altes capacitats com superdotats.

Posteriorment, amb la Llei Orgànica de Dret a l'Educació (1985), se va aprovar el Real Decret 334 d'ordenació de l'Educació Especial on es proposen mesures per desenvolupar un programa d'integració escolar per l'alumnat amb el sistema educatiu general, també comentat per Rubio (2017).

És en 1990, amb la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu, s'estableix l'educació obligatòria per tothom fins als setze anys. A més, s'integra l'educació especial dins el sistema educatiu ordinari, tan sols tindrem un sistema educatiu comú per tot

l'alumnat. Un altre punt rellevant és l'aparició del concepte de Necessitats Educatives Especials. Tal com cita LOGSE (1990) al capítol V a l'article 36.1.:

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Suposa una gran evolució per entendre l'educació especial des d'una perspectiva d'atenció a la diversitat per tot l'alumnat i no com un dèficit a la persona.

El 1995 s'aprova la Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels centres docents (LOPEG) on s'entén per alumnat amb NEE:

Aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecida.

És a partir de l'any 2000, tal com comenta Valenti (2012), l'educació evoluciona cap a una educació inclusiva amb l'objectiu de proporcionar igualtat d'oportunitat a tot l'alumnat. I, els programes d'intervenció psicoeducativa són vists com un recurs per assegurar el desenvolupament, la inclusió social i la qualitat de vida amb persones autistes.

Amb la Llei Orgànica de l'Educació (2006) un tret que la va caracteritzar va ser el vocable d'alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu ja no parlar de discapacitats sinó, també, d'alumnat amb incorporació tardana i amb altres tipus de dificultats educatives com TEA, altes capacitats o circumstàncies socials. Ressaltant per la inclusió de tot l'alumnat independentment de les seves característiques i condicions.

El 2013 amb la Llei d'Educació de Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) no presenta millores d'inclusió respecte a la llei anterior. Una novetat és l'assenyalament de dificultats específiques, com el trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH), trastorn d'espectre autisme (TEA) els quals les Administracions han de donar respostes eficaces.

Finalment, l'any 2020 amb la nova llei, LOMLOE, posa èmfasis en garantir la inclusió educativa, en l'atenció personalitzada i en la prevenció de les dificultats d'aprenentatge. A més, assenyala que l'alumnat amb Necessitats Educatives Suport Educatiu han d'estar regides pels principis d'inclusió i participació, qualitat, equitat, no discriminació i igualtat en l'accés i permanència en el sistema educatiu i accessibilitat universal per tot l'alumnat.

3.2. Atenció a la Diversitat i Necessitats Educatives Especials

Abans de definir el concepte d'Atenció a la Diversitat i Necessitats Educatives Especials. Hem de donar visualització a l'educació inclusiva, Calvo de Mora (2006) defineix l'educació inclusiva com el dret de tot alumant adquirir un aprenentatge i rebre una educació personalitzada i adaptada a les seves necessitats individuals d'aprenentatge. L'educació inclusiva engloba el concepte com el d'atenció a la diversitat i Necessitats Educatives Especials.

Hontangas i de la Puente (2010) comenten que l'atenció a la diversitat s'aborda dins la Llei Orgànica d'Educació del 2006, atorgant mesures ordinàries i específiques dins Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria. A més, el principi d'atenció a la diversitat és l'obligació del Sistema Educatiu d'oferir a tot l'alumnat el dret a l'educació.

L'Atenció a la diversitat, també, es podria entendre com un conjunt de recursos que ofereixen suport a tots els alumnes de la comunitat educativa (Cardenas, 2011).

Els alumnes TEA presenten Necessitats Educatives Especials i tal com apunta Aranda (2002) un alumne present una necessitat educativa especial (NEE) quan té més dificultats que la resta d'alumnes per poder accedir a n'el currículum comú compres a la seva franja d'edat la qual cosa necessita condicions adaptades en els elements del currículum o recursos específics diferents dels que sa proporciona a la resta d'alumne.

Segons Navarro (2002) *“un alumno/a tienen necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros/as para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad”*.

A més, aquestes necessitats educatives especials poden ser degudes per diferents causes internes, per dificultats o carències de l'entorn sociofamiliars, per una història

d'aprenentatge desajustada o per una combinació d'aquestes. També, aquell que presenten altes habilitats.

Reflexionant, les necessitats educatives especials estan per donar una mà a n'aquells alumnes que més ho necessiten per optar al seu desenvolupament total. A més, si donem tots aquests recursos i eines estem donant una educació d'equitat i qualitat.

3.3. Evolució del concepte de Trastorn d'Espectre Autista

Tal com indica Artigas-Pallarès i Pèrez (2012) les primeres concepcions destacables, sobre el que el dia d'avui anomenem Trastorn d'Espectre Autista (TEA) corresponen a les publicacions de Leo Kanner (1943) i Hans Asperger (1944). Així mateix, no hi ha dubte que aquests éssers o individus de característiques semblants a les identificades han existit sempre. Per aquest motiu, podem rescatar varietat d'informació o petjades del seu pas a la història de la humanitat.

Continuant amb Artigas-Pallarès i Pèrez (2012), la primera referència la podem situar al segle XVI. Johannes Mathesius (1504 – 1565), cronista del Martin Lúter (1483 -1546), relata la història d'un adolescent on el va definir com una massa de carn posseïda pel diable la qual cosa va conduir a pensar que havia de morir la qual cosa podem observar que, fins el dia d'avui, les persones amb autisme havien de superar diversos obstacles pel camí, ja que aquests eren considerats diables i no tenien dret a viure ni a l'educació. Favorablement, a causa de les noves concepcions i a la nova consciència social aquesta idea ha anat suprimint-se i s'ha modificat al llarg dels anys.

El concepte autisme no és emprat fins al 1911 dintre del camp clínic. Tal com comenta Artigas-Pallarès i Pèrez (2012) va ser el psiquiatra Paul Eugen incorporà aquest vocable per dirigir-se a una alteració, pròpia de l'esquizofrènia, que duia implícit un distanciament de la realitat externa. El significat adquirit temps més llunyà, i que persisteix en l'actualitat no correspon amb l'ús original de la paraula, "autos" significava un mateix, "ismos" referenciat a la manera d'estar la qual cosa s'entenia autisme fet d'estar tancat en un mateix.

El 1923 Carl Gustav, un pioner de la psicologia, incorpora el concepte de personalitat extravertida e introvertida on orientava la persona amb autisme com un ésser introvertit que aquest gaudia de la soledat.

El 1943 Kanner debuta amb el seu estudi, tal com relata Artigas-Pallarès i Pérez (2012). L'autor, Kanner, destacà pel seu meravellós poder d'observació per avaluar les característiques pròpies de cada pacient. Pròsperament, es van anant especificant el vocable de manera més específica i desencadenar el concepte "*autisme infantil precoç*", Kanner proposà criteris per definir l'autisme precoç com era: l'aïllament profund amb el contacte amb altres persones, reservar la identitat, relació intensa amb els objectes i una alteració en la comunicació verbal.

Un any després de l'article de Kanner (com cita Artigas-Pallarès i Pérez (2012) Hans Asperger, especialista en pediatria, presenta el seu estudi sobre persones que adquirien característiques similars a les de Kanner i a les que les va denominar sota el concepte "psicopatia autista". Igual que Kanner, Hans parla que els individus presentaven una personalitat introvertida, amb falta d'empatia i limitació per relacionar-se socialment, però, destacava una habilitat sorprenent i era la seva motivació de parlar de temes d'interès. A més, una alta dada interessant sobre l'autor Asperger era que defensava una educació recolzada en la compressió i va elaborar una estratègia d'aprenentatge dels interessos de l'infant.

Actualment, el TEA és un trastorn que el dia d'avui és relativament desconegut. No existeix com a tal una definició sobre TEA, així i tot, autors com Peña (2004) i Frith i Hill (2004) estan d'acord de què es tracta d'una discapacitat o, millor dit, un trastorn en el desenvolupament cerebral el qual es dona a la infància i que causa que els infants no es puguin socialitzar amb normalitat.

A més, l'autor Alcantud (2011) anomena tres àrees de dificultats habituals per elaborar un patró pel diagnòstic d'autisme, conegudes com a "tríada de Wing: socialització, comunicació i imaginació". Així i tot, més endavant sorgirà el concepte de Trastorns Generalitzats del Desenvolupament per donar descripcions més concretes.

Després d'observar els diferents estudis realitzats i tenint present la “triada de Wing” ens trobem en una gran diversitat d'individus. A més a més, sorgeix el termini que actualment continua en vigor definit per Meisbov i Howley (2011) on intenten ajuntar les tres àrees de dificultats comuns des d'una perspectiva inclusiva i enriquidora.

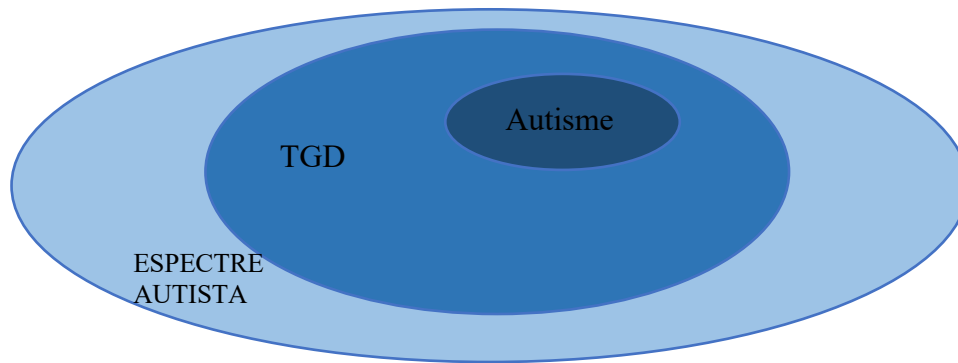


Figura 1. Relació entre Autisme, Trastorns Generalitzat del Desenvolupament i Espectre Autista.

Font: Dolz i Alcantud (2002) agafat de Martos (2001)

Per finalitzar el recorregut històric, tal com comenta Hervás, Balmañ i M. Salgado (2017) en l'actualitat el TEA amb la publicació del DSM5 (APA, 2013) en el 2013 les classificacions i criteris varen ser modificats amb les classificacions del DMS-IV-TR. En el DSM5, els diferents Trastorns de l'Espectre Autista inclosos en el DSM IV-TR (trastorn autista, síndrome d'Asperger i trastorn generalitzat del desenvolupament no especificat) són modificats per quedar inclosos en una terminologia de Trastorn de l'Espectre Autista. Part del diagnòstic inclou els diferents graus de severitat com podem visualitzar la taula (annexos). A més, gràcies a n'aquesta nova classificació, DSM5 (APA, 2013), els criteris d'inclusió són més concrets.

Per veure més gràficament l'evolució entre el DMS-IV-TR i el DSM5 podem visualitzar la següent taula. Abans recordar que el DSM-IV-TR (APA, 2002) ho considera un retard mental i ho classifica dins els Trastorns Generalitzats del Desenvolupament i aquest es subdivideixen en: Trastorn Autista, Trastorn Asperger, Trastorn Generalitzat del Desenvolupament No Especificat.

TAULA COMPARATIVA DELS CRITERIS DE DIAGNÒSTICS DSM	
DSM-IV-TR (APA, 2002) AUSTISME INFANTIL	DSM-5 (APA, 2013) TRASTORN DEL ESPECTRE AUTISTA
A. Total de 6 (o més) ítems de (1), (2) i (3), amb al menys dos de (1), i un de (2) i de (3).	A. Dèficits persistents en la comunicació social i la interacció social a través de múltiples contextos, manifestats actualment o en el passat mitjançant les següents característiques.
(1) Alteració qualitativa de la interacció social, manifestada al menys per dues de les següents característiques: (a) important alteració de l'ús de múltiples comportaments no verbals. (b) Incapacitat per desenvolupar relacions amb companys adequades a nivell de desenvolupaments. (c) Absència de la tendència espontània per compartir amb altres persones interessos i objectius. (d) Falta de reciprocitat social o emocional.	1. Dèficits en la reciprocitat socio-emocional, que oscil·len des d'un aproximament social inadequat i errors en la toma d'una conversació; un nivell reduït de compartir interessos, emocions, o efectes; fracàs per iniciar o respondre a les interaccions socials. 2. Dèficits en les conductes de comunicació no verbal utilitzades per la interacció social, que oscil·len, per exemple, des d'una pobre integració entre la comunicació verbal i no verbal; alteracions en el contacte ocular i el llenguatge corporal o dèficits en la comprensió i l'ús de gestos: a una total falta d'expressió facial i comunicació no verbal. 3. Dèficits en el desenvolupament, manteniment i comprensió de les relacions.

Tabla 1: Taula Comparativa dels criteris de diagnòstics DSM

FONT: CEDE, L CEDE, Ladrón, A. (s/a) (2013)

3.4. Característiques definitòries del Trastorn del Espectre Autista

Actualment les característiques definitòries del Trastorn de l'Espectre Autista i que Milla i Mulas (2009) considera tenir en compte a l'hora de valorar una persona TEA són les següents:

- Capacitat de relació social de nin/a: el contacte ocular, l'atenció i acció conjunta, la iniciativa per les interaccions, els estats emocionals, les reaccions abans del contacte físic, les respostes davant activitats amb altres, les adaptacions a les pautes socials de comportament i la intersubjectivitat.
- Comunicació i llenguatge: la comunicació gestual, la comprensió i l'expressió verbal, les funcions comunicatives, les característiques peculiars del llenguatge del nin, la presència d'ecolàlies, la capacitat pel seguiment d'ordres, la capacitat per diferenciar el significat literal i metafòric, l'adequació del lèxic i les construccions sintètiques.
- Joc: la capacitat per la manipulació i interacció funcional o estereotipada amb els objectes, la imaginació i l'espontaneïtat, i el joc simbòlic.
- Comportament i flexibilitat mental: l'adequació i oposició als canvis en l'entorn, la presència d'estereotips, rituals, interessos limitats i les conductes obsessives.

A més, altres autors com Martínez, Cuesta i Murillo (2012) afirmen que a part té les característiques esmentades anteriorment n'hi ha d'altres com: les conductes repetitives, com vendria ser la repetició: estereotípies motores, com els moviments constants de les mans o balanceig; conductes autolesives; rituals i rutines; insistència en la invariància i la resistència al canvi, és a dir, no s'anticipen el que vendrà la qual cosa a l'hora de mantenir contacte amb ells hem de ser capaços d'anticipar-les el que succeirà; els interessos i preocupacions restringits, ja anomenat anteriorment, consisteix amb una motivació cap a temes determinats de l'entorn.

4. Orientació Educativa

4.1. Concepte d'orientació

Orientar significa conduir, guiar, acompanyar, indicar...És a dir, és un procés en el qual s'ajuda a una altra persona per continuar un camí. Orientació segons Cabrerizo (1999) és *“un proceso de ayuda técnica y profesionalizada cuya finalidad es la consecución de la promoción personal en un determinado contexto social”*.

A més, una altra definició d'un autor clàssic en orientació és la d'en Miller (1971) *“proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesaria para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad”*. Una darrera definició més recent és a l'any 2002 per Elvira Repetto, que defineix el concepte com: *“La ciencia que estudia el proceso y el resultado del aprendizaje afectivo del hombre, que posibilita el desarrollo y el cambio constructivo de su personalidad”*.

Podem veure que aquestes definicions tenen la mateixa conceptualització bàsica. Al llarg del present treball ens referirem, en tot moment, a l'orientació educativa. Lidia, Ester. i Santana empenen el concepte d'“orientació educativa” i destaquen diverses definicions d'autors com: Zabalza (1984) defineix aquest terme com *“conjunto de intervencions especializadas dirigidas a la optimización del nivel del logro global del proceso de enseñanza-aprendizaje”*.

L'orientació, per tant, és un principi, un procés prologant en el temps, és a dir, és un procés continuat al llarg de tota l'escolarització; l'orientació s'ha d'anticipar als problemes, des de la prevenció i amb el disseny de programes d'intervenció tenint en compte la comunitat educativa. (Annex 9.3.)

4.2. Principis d'orientació

A l'apartat anterior sobre la conceptualització hem observat que totes les definicions se sustenten d'una mateixa base, a més, també, es poden destacar els principis d'orientació on Valdivia (1998) en fa una classificació.

Els principis d'orientació són els següents: és un dret, és a dir, és un dret per tothom, per tot l'alumnat, independentment del cicle educatiu o de si presenta o no una dificultat; és la prevenció, l'orientació ha de ser planificada i ha d'anticipar-se a futurs problemes (Repetto, 2002); és de desenvolupa, continuant amb Repetto (2002) no tan sols s'ha de limitar un moment concret l'orientació sinó ha d'estar present durant el desenvolupament de la persona i la comunitat.

Segons Valdivia (1998) *“la orientación es un derecho del estudiante y una responsabilidad de las Instituciones públicas”*.

4.3. Nivells i àrees d'intervenció d'orientació educativa

4.3.1. Nivells d'intervenció d'orientació educativa

Els nivells d'intervenció d'orientació educativa, segons la Llei General d'Ordenació del sistema educatiu (1990), són tres: el primer nivell fa referència a l'aula o tutoria, el nivell dos correspon amb un departament dintre del centre i el darrer nivell és extern i fa referència als equips d'orientació educativa.

Segons el Ministeri d'Educació i Ciència (1990), pel que fa al primer nivell, la funció orientadora recau a la funció docent de tot el professorat, és a dir, l'orientació és un suport, una ajuda, que s'ofereix a l'alumnat pel seu desenvolupament. Aquí situaríem les actuacions per beneficiar el procés d'ensenyament-aprenentatge, també estaria present l'atenció a la diversitat, on el docent desenvoluparia la programació grup-classe i adaptacions curriculars personalitzades amb l'objectiu de fomentar una educació integral. A més, destacar l'acció tutorial on el docent serà l'agent orientador més pròxim a l'alumnat.

El segon nivell serà l'encarregat que el primer nivell d'orientació sigui possible i efectiu. L'orientador/a serà l'encarregat/ada de proporcionar suports i assessoraments als docents. És a dir, per fer possible l'acció tutorial del nivell anterior és un requisit comptar amb professionals qualificats: orientadors/es.

Per tant, aquest nivell es basa en el departament d'orientació en el centre i, també, és possible accedir al suport de l'alumnat del centre. Aquestes intervencions poden portar una atenció individualitzada, quan els casos sobrepassen l'especificitat del tutor/a, però

normalment es concentra en intervencions grupals, basats en programes educatius i preventius.

Destacar que la figura d'orientador/a a n'aquest nivell és l'encarregada de coordinar l'acció tutorial (formar i actualitzar els tutors/es) i com un dinamitzador de les tasques o pràctiques educatives més innovadores.

Per tant de mode resum les funcions del segon nivell d'intervenció és l'especialista, la coordinació d'acció tutorial i la informació.

Finalment, el darrer nivell d'intervenció és el servei extern. Cada Comunitat Autònoma té assignat un equip d'orientació educativa (EOE) i un orientador/a. El servei que dona els equips d'orientació educativa és oferir assessorament i el treball amb les necessitats educatives especials. La diferència entre el segon i tercer nivell és que la tasca d'aquesta darrera és més especialitzada i se centren en orientacions més específiques.

4.3.2. Àrees d'intervenció

Segons Repetto (2002) parla sobre tres àrees temàtiques en orientació als continguts d'orientació que es dediquen: personal, acadèmica i professional. De manera paral·lela, les àrees d'intervenció bàsica: l'acció tutorial i personal, l'orientació acadèmica i professional i l'atenció a la diversitat.

- L'acció tutorial fa referència al conjunt d'intervencions que es desenvolupen amb l'alumnat, família i l'equip educatiu per afavorir i millorar la convivència en grup, desenvolupament personal, la integració i participació de l'alumnat; seguiment personalitzat en el procés d'ensenyament-aprenentatge i facilitar la presa de decisions pel futur acadèmic i professional.
- L'orientació acadèmica i professional serà el conjunt d'actuacions acomplertes al centre per beneficiar l'autoconeixement de l'alumnat per valorar les seves capacitats, motivacions i interessos; oferir estratègies per la presa de decisions amb l'alumnat encara al futur professional i l'elecció de l'itinerari educatiu.
- L'atenció a la diversitat farà referència a la planificació i organització dels suports per adequar la resposta educativa a les necessitats de l'alumnat. Aquesta

planificació implica la gestió dels recursos humans i materials. L'atenció a la diversitat comença amb una avaluació psicopedagògica, continuarà amb una proposta psicoeducativa i finalitza amb el seguiment i avaluació de les mesures adoptades (adaptacions curriculars).

4.4. Funcions dels i de les professionals de l'orientació

Coll (1996) agrupà les funcions dels i de les professionals d'orientació en sis categories:

1. Coordinació. Aquesta funció, tal com descriu Coll (1996), són les activitats que tenen l'objectiu de posar en contacte institucions, organismes o grups, la tasca que desenvolupen els professionals serà la funció de mediadors o coordinadors. Aquesta coordinació pot ser intercentres (educatius o no educatius) o intracentres (acció tutorial, departaments, equip directiu).
2. Assessorament. Són les actuacions dels i de les professionals alhora de col·laborar amb el professorat en l'elaboració de programació, adaptacions de materials. A més, també, fa referència d'assessorar a les sessions d'avaluació de l'alumnat, on s'aprenen mesures rellevants per l'escolarització o d'atenció a la diversitat i assessorar a l'equip educatiu per l'elaboració i adaptació de programes i projecte educatiu.
3. Atenció a la diversitat. La funció de la figura orientadora és l'avaluació i diagnòstic, assessorament i proposta de mesures. En primer lloc, és la detecció del problema, a través de la família o els professionals educatius; en segon lloc, l'orientador realitza un procés de diagnòstic, una prova psicopedagògica per determinar el possible trastorn. Un cop realitzat, l'orientador juntament amb la família i altres professionals i l'equip directiu té com a objectiu adequar la resposta educativa per aconseguir el millor desenvolupament de l'alumnat. Finalment, s'haurà d'elaborar un document amb la informació de l'alumnat i les proves realitzades i les mesures acordades.
4. Suport a les famílies. Aquesta funció se centra més en famílies d'alumnes amb una necessitat educativa especial a causa de les mesures i recursos educatius que necessita aquest alumne. A més, les visites de pares/mares demandades solen ser perquè el seus fills i filles mostren conductes disruptives, comportaments negatius, crisis familiars...

5. Acció tutorial. La tasca de l'orientador/a serà planificar l'hora de tutoria als docents, més concretament secundària. Els materials a elaborar perquè puguin fer ús a n'aquesta hora setmanal han de trobar-se recollits al programa de Pla d'Orientació i Acció Tutorial.
6. Orientació acadèmica i professional. Aquestes funcions es basen en la planificació, organització i realització de les activitats relacionades amb l'orientació acadèmica i professional per la presa de decisió de l'alumnat sobre la trajectòria acadèmica i professional, amb l'elaboració del consell d'orientació així com diu l'ordre de 27 de juliol del 2006:

“consejo ha de entenderse como una propuesta colegiada del equipo educativo en la que, teniendo en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumnado, se le recomendarán las opciones educativas o profesionales más acordes con sus capacidades, intereses y posibilidades. Cada tutor o tutora coordinará la elaboración del Consejo de orientación de cada alumna y alumno de su grupo, con las aportaciones del equipo educativo y el asesoramiento del orientador u orientadora. Dicho Consejo de orientación será entregado al alumnado y a las familias con anterioridad al inicio de la convocatoria de escolarización”

La funció d'aquest consell orientador és quan han de prendre la primera decisió després de finalitzar l'etapa de secundària hi ha diferents camins: finalitzar ESO, amb graduat (grau mitjà o batxillerat) o sense graduat (formació ocupacional, orientació laboral, educació secundària adulta) o finalitzar el batxillerat, optes per un cicle formatiu de grau superior o universitat.

4.5. Paper de l'orientador/a amb l'alumnat TEA

Tal com comenta Barrios, Blau i Foment (2018), l'orientador/a, juntament amb el professional curricular, serà l'encarregat de dissenyar el pla de suport tenint en compte els indicadors d'èxit que es volen obtenir amb l'alumnat TEA. A més, per dur una correcta implantació es tindrà en compte tant els suports personals i materials.

Prèviament, la figura d'orientador/a haurà de realitzar un examen exhaustiu de les diferents capacitats i habilitats a tots els nivells de la persona amb autisme. Es realitzaran

els tests psicopedagògics educatius corresponents al diagnòstic que donin un coneixement profund i necessari per definir quines són les millors estratègies d'intervenció que es donaran per desenvolupar el pla d'actuació personalitzat.

A més a més, l'orientador/a, un cop executat el pla de suport, treballar conjuntament a l'aula amb el/la professional de suport a la inclusió i amb el professor curricular, facilitant el procés de selecció.

Una alta funció que haurà de tenir el departament d'orientador/a educativa és elaborar un informe educatiu de coordinació entre serveis en el que reflectirà la seva avaluació psicopedagògica i la seva proposta sobre la conveniència o no de derivar a l'alumne/a als serveis d'EADISOC. A més, haurà de convocar una reunió amb el pare, mare o representant legal, en la qual s'informarà del resultat de l'avaluació, entregant una còpia.

L'orientador/a, també, serà l'encarregat de facilitar al professorat els instruments que proporcionen la detecció de problemes objecte del present protocol; informar el professorat dels processos realitzats; assessorar al professorat en el cas que s'identifiquin necessitats específiques de suport educatiu i es requereixi un Pla d'actuació personal; orientar a la família o representants legals sobre com es donarà resposta des del centre educatiu a les necessitats educatives.

5. RESPOSTA EDUCATIVA ALS ALUMNES TEA

5.1. Necessitats educatives especials

Tota proposta educativa tracta de donar resposta a les necessitats educatives especials de l'alumnat en els quals va dirigit. A n'el present treball de fi de grau es tracta d'exposar les Necessitats Educatives Especials de l'alumnat que presenta TEA. Segons CREENA (2001) les necessitats que pot presentar un/a alumne/a amb TEA poden ser les necessitats sociocomunicatives, necessitats cognitives i de tipus conductual.

Necessitats sociocomunicatives:

- Millorar la seva comprensió.
- Millorar les seves possibilitats expressives.
- Desenvolupar i potencia la intenció comunicativa.
- Conèixer i comprendre les emocions experimentades per ell mateix i per altres.
- Participar en les experiències de jocs.
- Comunicar els desitjos, experiències i emocions.

Necessitats cognitives

- Millorar l'atenció, memòria i imitació com a requisits previs a l'aprenentatge.
- Aprendre a generalitzar lo après en un context o altres.
- Estructurar i organitzar l'acció i l'entorn per afavorir la seva comprensió.
- Eliminar els estímuls irrelevantes que puguin generar distracció.
- Adquirir autonomia en la realització de les activitats de la vida diària.

Necessitats de tipus conductual:

- Anticipar i comprendre el seu entorn per compensar una forta resistència al canvi,
- Desenvolupar habilitats que substitueixen a les conductes inadequades.
- Conèixer quins comportaments són adequats a cada context o situació,
- Ampliar el seu repertori d'interessos evitant la rigidesa.
- Eliminant les conductes repetitives i estereotipades que puguin dificultar la seva adaptació al context i situació en què es troba.

5.2. Principis generals d'intervenció

Per poder atendre i donar una resposta de millora a totes les necessitats educatives especials, més concretament, a l'alumnat amb TEA, és imprescindible tenir en compte totes les adaptacions i particularitats educatives que poden presentar aquests alumnes poder afavorir amb el seu funcionament. Molts d'autors, com ara Hernández (2007) o Barthélemy et al. (2008) (citats en Cuesta y Vidriales, 2012), ens parlen de diferents principis bàsics d'intervenció on es concreten aquestes particularitats educatives.

1. Especificitat i pressa

El programa educatiu ha d'iniciar-se en marxa immediatament es detecti el trastorn, centrar-se a les capacitats i necessitats individuals de la persona amb TEA.

2. Personalització

Personalitzar els aspectes educatius pel fet que hi ha diferents graus de severitat dintre de l'espectre autista. Per tant, hem de personalitzar les intervencions, la metodologia, elaborar i utilitzar materials adequats i activitats adaptades.

3. Estructuració

Segons Frontera (2012) l'estructuració, a part de ser adequada, ha de ser tant en l'entorn com en la temporalització de les activitats que es portin a terme. La finalitat és que l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista pugui tenir una major autonomia i control de la situació, ja que afavorirà el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i, possiblement, es disminuiran els seus problemes de tipus conductuals.

4. Generalització

A més a més, també, Frontera (2012) diu, juntament amb un altre autor, Simarro (2013), que per aconseguir que els coneixements puguin transferir-se el coneixement en tots els contextos que l'alumnat es desenvolupa hem de tenir en compte una sèrie de factors com utilitzar situacions d'aprenentatge naturals en tots els contextos de l'alumnat i que la família col·labori i participi; aprenentatges que fomentin la vida de la persona, conegut com aprenentatges funcionals; desenvolupar programes en què ensenyin habilitats per solucionar els problemes.

5. Intensitat

Simarro (2013) creu que la intensitat d'intervenció amb l'alumnat d'espectre autista ha de ser constant i intensa, és a dir, al llarg de la seva vida en tots els àmbits o contextos que la persona es desenvolupi per afavorir l'aprenentatge. A més, la intensitat implica un treball amb professionals que intervenen, no tan sols amb l'alumnat, sinó també amb la família d'aquest.

6. Participació activa de l'alumnat i la família

La participació activa és un element clau per arribar a l'èxit de la intervenció. Seguint amb Simarro (2013) comenta que la família és la font principal d'informació sobre el seu fill/a amb espectre autista, ja que són els que millor els coneixen.

A més, juntament amb els professionals (orientadors, docents, psicòlegs...), les famílies plantejaran objectius, metodologies que puguin seguir un criteri d'èxit per donar el suport al desenvolupament de l'alumnat.

7. Aprenentatge exitós sense errors.

L'aprenentatge assaig-error, tan conegut, a n'aquest cas no afavorí a l'alumnat amb TEA, ja que com a conseqüència reacciona negativament a l'error. L'aprenentatge perquè sigui beneficiós s'han de plantejar metes assolibles i progressives relacionades amb la capacitat de l'alumnat, és a dir, les metes s'han de personalitzar amb les capacitats de l'alumnat i, a més, proposat metodologies personalitzades i adequades a la seva manera d'aprendre.

8. Aprenentatge significatiu

L'aprenentatge significatiu se centra en els interessos i motivacions de l'alumnat i s'orienta cap al desenvolupament de capacitats i habilitats funcionals per la seva vida.

9. Inclusió

Quan parlem d'alumnat amb TEA fem referència al concepte d'inclusió, molts d'autors com Schalock i Verdugo (2013), diu que totes les necessitats educatives especials, com ara el trastorn d'espectre autista, han de ser ateses dintre de les aules ordinàries i amb una perspectiva inclusiva, a més aquests autors defensen que l'educació des d'una perspectiva inclusiva potencia el desenvolupament i la qualitat de vida de l'alumnat.

5.3. Claus principals per la proposta psicoeducativa

Hem de destacar 3 accions que han d'estar present en tota proposta educativa amb l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista segons Simarro (2013):

1. Ensenyar habilitats

A l'hora d'intervenir hem d'ensenyar estratègies, competències, destreses i habilitats que milloren el seu benestar i funcionament personal.

2. Proporcionar suports

Els suports han d'estar personalitzats i ajustar-se a l'alumnat, ja que la finalitat és millorar el seu funcionament personal i augmentar la competència individual de l'alumne/a. Els recursos és una eina per beneficiar-se, és a dir, oferim suports quan l'alumnat no ho pot realitzar per ell mateix perquè quan tingui l'autonomia de fer-ho per si mateix aquests seran eliminats.

3. Adaptar els entorns

Tal com comenta l'autor, Simarro (2013), l'entorn és un element imprescindible i, a més, és un element de suport. Adaptar els entorns significa suprimir barreres. És a dir, l'entorn ha de suprimir tots els elements o barreres que dificulten el funcionament de l'alumnat.

5.4. Metodologia TEACCH per la proposta psicoeducativa

En primer lloc, cal saber que hi ha diverses estratègies metodològiques per oferir una resposta educativa adequada a les necessitats educatives especials de l'alumnat amb TEA.

Tal com ens comenta Aguirre, Álvarez, Angulo i Prieto (2008) el programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children), fundat per Schopler als anys setanta, té la finalitat d'ajudar a les persones i famílies amb trastorn de l'espectre autista perquè tinguin una vida en comunitat i autonomia.

A més, el mètode TEACCH té un caràcter inclusiu, és a dir, totes les persones tenen accés, sense tenir en compte l'edat i el nivell de funcionalitat que posseeixen. A l'hora d'elaborar la intervenció, tal com ens indica Aguirre, Álvarez, Angulo i Prieto (2008), els objectius

han de partir d'una observació prèvia i coneixement de l'alumnat. Prèviament de marcar uns objectius hem de seguir un procés en el qual haurem d'avaluar les habilitats de l'alumnat; entrevista amb els progenitors; establir objectius rellevants i primordials i dissenyar una proposta d'intervenció individualitzada, tal com s'ha comentat anteriorment.

Per tant, el mètode TEACCH té com a finalitat de millorar les habilitats de la persona amb TEA i és necessari fer correspondre les pràctiques educatives i, per això, se centra en els següents fonaments:

- Atenció a les parts i dificultats per integrar informació proporcionada.
- Variabilitat en la capacitat de mantenir l'atenció. Alteracions en la memòria de treball.
- Problemes de comunicació variables que vénen acompanyats amb alteració amb l'ús del llenguatge.
- Dificultat per comprendre la temporalització. Dificultats per reconèixer l'inici i el final d'una activitat com la duració.
- Dificultats de generalització de l'aprenentatge per la seva gran adherència a les rutines i als contextos on aquests tenen lloc.
- Interessos intensos i restringits.
- Conductes alterades davant els estímuls sensorials.
- Proposa, tenint present l'anterior punt, l'estructuració de l'aprenentatge per respondre a les dificultats, interessos i fortaleses de les persones amb TEA.

El principal objectiu és augmentar el grau d'autonomia i el control de la conducta la qual cosa estructura l'entorn físic, com el temps i les activitats utilitzant suports visuals, agendas individuals i sistemes de treballs independents. Els suports es van suprimint a mesura que l'alumne/a adquireixen les competències. A més a més, el programa TEACCH té com a element característic la implicació dels mateixos interessos individuals i especials de l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge. També, dóna suport a l'ús de la comunicació espontània i funcional desenvolupant habilitats de comprensió i expressió en els alumnes, sense deixar de banda la integració de la família en tot moment.

L'estructuració física a l'aula creant ambients organitzats permetent a l'alumnat amb TEA adaptar-se al seu entorn per fomentar un treball més efectiu i poder actuar amb més autonomia.

Els temps d'estructuració ha de presentar un ordre, és a dir, s'ha d'establir amb relació a les necessitats de l'alumnat per oferir l'ordre d'esdeveniments perquè pugui comprendre i anticipar-se a les activitats diàries.

Utilització de suports visuals és imprescindible en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que donen claredat, organització i comprensió.

6. PROPOSTA PSICOEDUCATIVA

6.1. Justificació

A continuació es presentarà una possible intervenció basada en la metodologia TEACHH després d'haver investigat i tenir uns coneixements prèvies sobre elles gràcies a les pràctiques de grau.

La finalitat d'aquesta proposta psicoeducativa és facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat amb TEA i, a més, que aquest sigui el més inclusiu possible dintre de l'aula.

6.2. Descripció de l'alumnat

L'alumna elegida és nom Laura (nom fictici) té 8 anys i el seu nivell de competència curricular es de segon cicle d'Educació Infantil. Aquesta alumna va ser diagnosticada a l'edat de 3 anys amb un Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). L'alumna acudeix a l'aula, ja que el centre afavoreix l'Educació Inclusiva, a més dintre de l'aula hi ha codocència on hi ha el pedagog/a terapèutic/a (PT) o el mestre d'Audició i llenguatge (AL) per donar-li una mà i així ajudar-la a desenvolupar les seves habilitats socials. A més, també, dintre de l'aula amb el currículum adaptat realitzat per l'orientador/a educatiu del centre.

L'orientador/a porta terme l'observació dintre de l'alumna, abans d'iniciar el currículum, i detecta una sèrie de necessitats educatives, que necessiten una resposta educativa:

- Dificultat per associar, identificar.
- Dificultat de comprensió i al llenguatge oral.
- No contacte visual.
- No presenta evidències clares d'habilitats socials, presenta el treball / joc solitari abans que el col·laboratiu.

Pel que fa el treballar interdisciplinari es duran a terme reunions setmanals amb l'orientador/a, PT, AL i el/la tutor/a de l'alumna per avaluar com evoluciona el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. A més a més, també, portaran a terme reunions amb la família, ja que aquesta és molt participativa i es involucra positivament al procés. Així,

la família podrà afavorir el procés d'inclusió i ensenyament-aprenentatge fora del horari escolar.

6.3. Metodologia

La metodologia emprada per elaborar aquesta proposta psicoeducativa és el Mètode TEACCH, ja explicat anteriorment. Per altra banda, també, es tindran en compte altres orientacions metodologies adients com ara:

- Tècniques de treball col·laboratiu. L'alumna, a n'aquest cas, haurà de treballar i interactuar amb la resta de companys per poder potenciar el seu procés d'E-A,
- Aprenentatge sense error. El procés d'ensenyament-aprenentatge es portarà a terme en tasques on haurà diferents fases per arribar al final i, així aconseguir realitzar el projecte o activitat sense error i així suprimirem l'estrès de la nena.
- Ús de suport. L'alumna contarà amb l'ús de suport dintre de l'aula per potenciar així el seu potencial i poder que la seva ensenyança sigui el més inclusiva possible.
- Utilització de materials ordinaris adaptats. L'alumna realitzarà el mateix continguts i les mateixes tasques que la resta de companys/es però amb adaptacions curriculars.

6.4. Objectius didàctics

Objectiu 1. Identificar imatges sobre animals
Objectiu 2. Associar imatges d'animals amb quantitats.
Objectiu 3. Seleccionar animals.
Objectiu 4. Presentació d'un animal amb un company/a
Objectiu 5. Lectura i comprensió de contes interactius

6.5. Continguts

CONTINGUTS CONCEPTUALS	CONTINGUTS PROCEDIMENTALS	CONTINGUTS ACTITUDINALS
Els aliments: identificar, associar i seleccionar	Identificar els aliments, associar-los i seleccionar amb un company aliments en una estanteria.	Participació activa, dintre de l'aula, per potenciar l'aprenentatge individual i l'aprenentatge cooperatiu.
Presentació d'un company/a.	Realització d'una presentació amb grup d'un company de l'aula per potenciar i desenvolupar les habilitats socials i el treball co·laboratiu amb la resta de companys. A més, de fomentar el contacte visual entre dues persones.	Manifestació d'interès per la realització d'activitats orals i col·laboratives. A més de voler millorar i desenvolupar les habilitats socials.
Lectura i comprensió de contes interactius.	Escolta d'un conte interactiu amb la resta de grup per potenciar la comprensió lectora a través d'estratègies més innovadores i a través del ús de la informàtica.	Participació activa, dintre de l'aula, per potenciar l'aprenentatge individual i cooperatiu. A més d'intentar desenvolupar favorablement la comprensió lectora.

6.6. Temporalització

La present proposta psicoeducativa recordar que es duria a terme dintre de l'aula amb tot el grup-classe, el que s'ha portat a terme per l'alumna amb TEA o amb una necessitat educativa especial és adaptar el currículum

Per tant, la temporalització està programa per una duració de vint dies durant el mes de maig amb dues sessions setmanals, és a dir, vuit dies amb una duració de 55 minuts, 09:05 a les 10:00, coincidint la sessió on està present la codocència (orientador/a o el/la PT).

6.7. Desenvolupament de la proposta

Seguidament, presentarem el desenvolupament de la proposta psicoeducativa amb activitats per donar resposta a les necessitats educatives a reforçar mencionades anteriorment, dificultat per associar, identificar; dificultat de comprensió i al llenguatge oral; no contacte visual; no presenta evidències clares d'habilitats socials, presenta el treball / joc solitari abans que el col·laboratiu. Per reforçar aquestes necessitats educatives i potenciar les àrees de desenvolupament agafarem com a model de referència el mètode TEACCH, ja mencionat.

- Activitat I

ACTIVITAT 1. QUIN ANIMAL ÉS?	
OBJECTIU DIDÀCTIC	Identificar animals en una capsa.
DURACIÓ	30 minuts
TÈCNICA PSICOEDUCATIVA DEL MÈTODE TEACCH	<p>- Estructura física i visual:</p> <p>Alumna treballarà de manera individual i l'orientador/a observarà i a través de la veu li anirà anomenant els animals a elegir.</p> <p>Pictograma explicatiu de l'activitat de manera visual. A més, també, haurà instruccions visuals per recordar les activitats que ha de realitzar.</p>
RECURSOS/ MATERIALS	Imatges o pictogrames d'animals, pictograma explicatiu i capsas on haurà de classificar els animals.

Abans d'iniciar l'activitat per l'alumna, l'orientador/a li farà demostracions o li exposarà exemples del que ha de realitzar amb la finalitat que l'alumna tingui menys ansietat a l'hora de realitzar-la i ho faci amb més seguretat.

L'activitat, com ja s'ha mencionat, serà explicada a través d'un pictograma i l'orientador/a prèviament durà a terme demostracions. La finalitat és conèixer els animals

i elegir el correcte i introduir-lo en una altra caps, amb aquesta activitat el que es pretén és treballar l'àrea de l'habilitat d'identificar imatges.

- **Activitat 2**

ACTIVITAT 2. QUANTS N'HI HA?	
OBJECTIU DIDÀCTIC	Associar imatges d'animals amb quantitats.
DURACIÓ	30 minuts
TÈCNICA PSICOEDUCATIVA DEL MÈTODE TEACCH	<p>- Estructura física i visual:</p> <p>Alumna treballarà de manera individual i l'orientador/a observarà i a través de la veu li anirà anomenant els animals a elegir.</p> <p>Pictograma explicatiu de l'activitat de manera visual. A més, també, haurà instruccions visuals per recordar les activitats que ha de realitzar.</p>
RECURSOS/ MATERIALS	Imatges o pictogrames d'animals, pictograma explicatiu i pictogrames amb números.

Tal com s'ha comentat anteriorment i seguint la mateixa estructura a cada activitat, l'orientador/a dura a terme exemples abans d'iniciar l'activitat. L'activitat, explicada a través d'un pictograma, tindrà la finalitat d'associar els animals, coneguts a l'activitat anterior amb el nombre que hi ha. Aquesta pretén desenvolupar l'àrea d'habilitat d'associar quants animals hi ha amb el número corresponent. A més, de treballar l'àrea d'habilitat d'associar també aprenem i associem amb unitats numèriques.

- **Activitat 3**

ACTIVITAT 3. ON ÉS?	
OBJECTIU DIDÀCTIC	Seleccionar l'animal
DURACIÓ	30 minuts
TÈCNICA PSICOEDUCATIVA DEL MÈTODE TEACCH	<p>- Estructura física i visual:</p> <p>Alumna treballarà de manera individual i l'orientador/a observarà i a través d'una llista, com la resta de companys, li donarà els animals a seleccionar. A més, es començarà introduir el treball col·laboratiu i el contacte amb el company ja que realitzaran l'activitat individual però un devora l'altre.</p> <p>Pictograma explicatiu de l'activitat de manera visual. A més, també, haurà instruccions visuals per recordar les activitats que ha de realitzar.</p>
RECURSOS/ MATERIALS	Imatges o pictogrames d'animals, pictograma explicatiu, llista d'animals.

Amb la present activitat començarem a treballar amb l'àrea del treball col·laboratiu. L'alumna haurà de treballar de manera independent, però alhora tindrà més contacte amb la resta de classe. La finalitat d'aquesta activitat és desenvolupar les habilitats per treballar amb més seguretat en un treball compartit. L'orientador/a entregarà a cada alumne/a una llista en diferents animals i un pòster amb pictogrames d'animals, el que hauran de realitzar és seleccionar els animals i posar-los damunt la seva taula. Anteriorment, s'ha familiaritzat a l'alumna amb TEA amb aquestes fotografies la qual cosa aquesta activitat té doble finalitat treballar més prop d'un company i reforçar els continguts apresos anteriorment. A més, de potenciar el joc de manera estructurada i educativa.

- **Activitat 4**

ACTIVITAT 4. Presenta amb el teu amic l'animal que més t'agradi.	
OBJECTIU DIDÀCTIC	Presentació d'un animal amb un company/a
DURACIÓ	55 minuts
TÈCNICA PSICOEDUCATIVA DEL MÈTODE TEACCH	<p>- Estructura física i visual:</p> <p>Alumna treballarà de manera col·laborativa amb un company/a d'aula i l'orientador/a observarà i a través de la veu li anirà anomenant els animals a elegir.</p> <p>Pictograma explicatiu de l'activitat de manera visual. A més, també, haurà instruccions verbals per part de l'orientador per recordar les activitats que ha de realitzar.</p>
RECURSOS/ MATERIALS	Imatges o pictogrames d'animals, pictograma explicatiu, ús d'un projector o pissarra digital amb l'imatge del animal a descriure.

Abans d'iniciar la primera activitat en l'àrea de treball cooperatiu, el docent donant les pautes recomanades per l'orientador/a explicarà a la classe en què consisteix aquesta activitat. L'alumnat haurà de formar grups de 2-3 alumnes i haurà d'elegir l'animal que més els hi agradi i exposar-lo a la resta de companys. Amb aquesta activitat és pretén potenciar les habilitats socials de l'alumna i mantenir el contacte visual amb els companys i companyes de classe.

L'orientador/a estarà present en tot moment dintre de l'aula per observar com l'alumna va desenvolupant aquesta habilitat i veure com evoluciona.

- **Activitat 5**

ACTIVITAT 5.	
OBJECTIU DIDÀCTIC	Lectura i comprensió de contes interactius
DURACIÓ	55 minuts
TÈCNICA PSICOEDUCATIVA DEL MÈTODE TEACCH	<p>- Estructura física i visual: Alumna treballarà de manera individual i cooperativa la comprensió lectora l'orientador/a observarà i a través de la veu li anirà anomenant els animals a elegir.</p> <p>Pictograma explicatiu de l'activitat de manera visual. A més, també, haurà instruccions visuals per recordar les activitats que ha de realitzar.</p>
RECURSOS/ MATERIALS	Conte interactiu; projector o pissarra digital.

La darrera activitat proposada és la comprensió d'un conte interactiu. Se'ls oferirà a tot l'alumnat el conte escrit i, seguidament, l'hauran d'escoltar. En primer lloc, l'alumna es posarà en cercle; seguidament, se'ls farà l'explicació sobre el que es durà a terme; en tercer lloc, l'alumnat escoltarà el conte i, a més, el tindran físicament; finalment, en parelles hauran de resoldre les preguntes sobre el conte que hauran escoltat i, també, llegit.

La finalitat de l'activitat a més de desenvolupar l'àrea de comprensió lectora de l'alumna amb trastorn de l'espectre autista fomentarà potenciar i desenvolupar l'habilitat social intentant suprimir la preferència del joc solitari i potenciar el joc col·laboratiu.

6.8. Avaluació

L'alumnat és el protagonista de tot procés d'ensenyament-aprenentatge. L'avaluació que portarem a terme serà avaluar a tots els àmbits, cognitiu, social i afectiu, avaluant així la millora en l'àmbit individual que l'alumna ha aconseguit per ella mateixa respecte al principi i el que ha millorat durant aquest procés. A més, també, es podrà avaluar com ha

evolució amb el treball cooperatiu i la forma de relacionar-se amb els seus companys i companyes.

Inicialment s'ha començat per una avaluació psicopedagògica on s'ha fet una lectura i una anàlisi d'aquesta. Un cop realitzada, l'orientador/a ha realitzat una sèrie d'activitat, adaptant el currículum, per treballar les àrees de desenvolupament que presentava major dificultat, sempre treballant des d'una educació integral i dintre de l'aula. L'orientador/a a través de l'observació directa sobre el desenvolupament de les àrees obtindrà una avaluació inicial. Una vegada acabada aquesta serà recollida a un diari (annex 9.4) i reflexionarà si les activitats i propostes adaptades han de ser mantingudes, modificades o eliminades segons el grau de consecució, utilitzarem una escala d'estimació (annex 9.5).

Finalment, amb l'orientador/a, tutor/a i especialista AL i PT es farà una autoavaluació de la proposta d'intervenció desenvolupada analitzant l'evolució de l'alumnat; els aspectes de millora de les activitats i la feina que es continuarà fent de cara al futur.

7. CONCLUSIONS

Amb el present treball presentava dues idees clares que necessitaves ser el pilar d'atenció per elaborar la proposta psicoeducativa. La primera idea, és que l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista (TEA) està present dintre de les nostres aules ordinàries de les escoles, la qual cosa orientadors/es, docents i especialistes necessiten ampliar la seva formació a més, de donar suport a una educació inclusiva. És a dir, suprimir idees negatives, prejudicis cap aquests alumnes i, amb l'ajuda d'un professional, l'orientador/a, cercar alternatives i estratègies inclusives per respondre a les necessitats educatives especials des de l'adaptació del currículum on potenciïn el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquest alumnat. La segona, és destacar el paper de l'orientador/a amb l'alumnat TEA, és a dir, donar a conèixer la seva funció amb l'alumnat TEA, ja que l'orientador/a és l'encarregat d'elaborar el pla de suport, treballar a l'aula juntament amb l'alumnat TEA, a n'aquest cas, a més de dur a terme les proves psicopedagògiques i l'informe.

Per tant, les conclusions que he extret després de realitzar la meua proposta d'intervenció psicoeducativa amb l'alumnat TEA a primària seran esmentades a continuació:

Pel que fa al primer objectiu, *recercar i conèixer els conceptes bàsics sobre el Trastorn d'Espectre Autista (TEA)*, es pot observar que, així i tot el rang de variabilitat en les característiques que presenten l'alumnat amb TEA és extens, tots ells tenen en comú alguna d'elles.

A més, pel que l'objectiu d'*observar i saber quines dificultats pot tenir l'alumnat TEA dintre de l'aula ordinària*, a través de l'observació de l'orientador/a juntament amb altres membres de la comunitat educativa es pretén detectar els principals problemes o barreres que es poden trobar aquest alumnat i adaptar un currículum on l'alumna pugui enriquir el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

Finalment, comentar el disseny sobre una possible proposta psicoeducativa amb el mètode TEACCH. Un cop treballats els continguts teòrics essencials (marc teòric, orientació educativa i necessitats educatives especials) per elaborar la proposta psicoeducativa serem capaços de desenvolupar-la i dissenyar activitats basades en la metodologia TEACCH. A més, la finalitat d'aquesta proposta és posar-nos en situació

davant una realitat que es dona diàriament dintre de les aules i aprofitar aquesta realitat per poder crear materials, propostes més adaptades a les necessitats educatives d'aquest alumnat. També, ens ajuda a veure la importància i el paper de l'orientador/a a n'aquest cas i la seva funció, ja que és ell el que elabora els materials i les adaptacions perquè aquest alumnat continuï el seu procés d'ensenyament-aprenentatge dintre de l'aula, a més de potenciar les seves capacitats i habilitats i afavorir el seu procés educatiu.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C y Prieto, I (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Generales de Desarrollo. Sevilla: Junta de Andalucía.

ALCANTUD, F. (2011). Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo. Madrid: Pirámide.

Artigas-Pallarès, J y Pérez, I.P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), pp.567-587. DOI: 10.4321/S0211-57352012000300008

ARANDA RENDRUELLO, Rosalia E.(2002): Educación Especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Pearson Educación, 2002, pp.5-6.

Barrios, J.L., Blau A., y Forment, C (2018). Capítulo 3: Programas específicos. Píldoras formativas. TEA. Trastorno del Espectro del Autismo. Guía para la comunitat educativa (pp.128-413). Valencia.

CALVO DE MORA, J. (2006): “Concepto y aplicación de la educación inclusiva”. *Educación Social*, 32, 107-117.

CARDENAS, T. (2011). Atención a la Diversitat en el aula. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 5,63-71.

CEDE, L CEDE, Ladrón, A. (s/a). (2013) DSM V. Novedades y criterios diagnósticos. Ladrón, A. (s/a). DSM V. Novedades y criterios diagnósticos.

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA). (2001). Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

COLL SALVADOR, César (1996): “Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional”. En MONEREO, Carles Y SOLÉ, Isabel (Coords) (1996): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza Psicología. pp. 33-58.

Cuesta, J. L. y Vidriales, R. (2012). Capítulo 14. Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con TEA. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia (pp. 461-504). Tarragona: Altaria.

DIETERLEN, P. (2001): “Derechos, necesidades básicas y obligación institucional”. En A. Ziccardi (comp.). Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

Dolz, I y Alcantud F (2002). Atención Temprana e Intervención en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Frith, U y Hill, E (2004). *Autism, mind and brain*. Oxford: Oxford University Press.

FRONTERA, M. (2012). Capítulo 7. Intervención: Principios y programas psicoeducativos. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia (pp. 221-269). Tarragona: Altaria

HERNÁNDEZ, J. M. (2012). Capítulo 8. Caminando hacia una educación de calidad para alumnos con TEA. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia (pp. 271-304). Tarragona: Altaria.

Hontangas, N. A., & de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37.

La orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia (1990).

Ley 14/ 1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE no 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE no 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. BOE no 278, de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE no 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE no 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE no 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

Martínez, M^a A., Cuesta, J.L., y Murillo, E (2012). Todo sobre autismo. Tarragona: Altaria.

Millá, M. G., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Rev neurol*, 48(Supl 2), S47-52.

NAVARRO, J. (2002). La atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Educación en el 2000: Revista de formación de profesorado*. Mayo 2002, 5, pp. 4-5.

Núñez, A. H., & Conde, J. A. C. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades| Emotions and Autism: Educational response to your needs. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 41-53.

Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los institutos de educación secundaria. (BOJA 8-9-2006).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE no 65, de 16 de marzo de 1985.

REPETTO TALAVERA, Elvira (2002): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1: Marco conceptual y metodológico. Madrid: UNED. pp. 474-507.

RUBIO, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.

SANTANA VEGA, Lidia Esther (1990): “El dilema del marco teórico en orientación”. *Curriculum*, 2, pp. 41-58. Tenerife.

Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2013). Discapacidad e inclusión: manual para la docencia. Salamanca: Amarú, D. L.

Simarro, L. (2013). Calidad de vida y educación en personas con autismo. Madrid: SINTESIS.

Valenti, A. (2012). Capítulo 12. Reflexiones sobre la formación de profesionales. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia (pp. 409-426). Tarragona: Altar

Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.

9. ANNEXES

9.1. Taula relacionada amb els criteris dels trastorns del espectre autista del DSM 5.

Tabla I. Criterios de los trastornos del espectro autista del DSM 5

Trastorno del espectro autista

A. Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado:

- Deficiencias de reciprocidad socioemocional, que puede presentarse desde aproximaciones sociales anormales y fracaso para mantener una conversación bidireccional, a una disminución para compartir intereses o emociones, hasta una falta total en la iniciación de la interacción social
- Graves dificultades en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social; la presentación va desde una baja integración de la comunicación verbal y no verbal, manifestada con el contacto ocular y el lenguaje corporal, a déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta una completa falta de expresión facial y gestual
- Interferencia para desarrollar y mantener relaciones sociales adecuadas al nivel de desarrollo (aparte de con los cuidadores); la presentación va desde dificultades para ajustar la conducta social a diferentes contextos, dadas las dificultades para compartir juego imaginativo y para hacer amistades, hasta una falta aparente de interés en las personas

B. Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal como se manifiesta en dos o más de los siguientes puntos:

- Comportamientos motores, verbales o uso de objetos de forma estereotipada y repetitiva (como una estereotipia motora simple, uso de objetos de forma repetitiva o frases idiosincrásicas)
- Adhesión excesiva a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no verbal o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en una misma ruta o comida, preguntas repetitivas o angustia extrema por pequeños cambios)
- Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad u objeto (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales, excesivamente circunscritos o intereses perseverantes)
- Hiper o hiporreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta negativa a sonidos específicos o texturas, oler o tocar excesivamente los objetos, fascinación por las luces o por dar vueltas a los objetos)

C. Los síntomas deben presentarse en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades

D. El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día

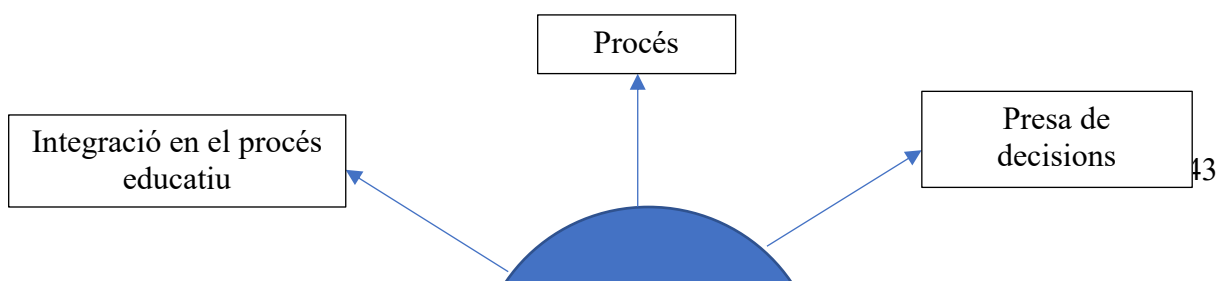
Fuente: American Psychiatric Association, 2014.

9.2. Taula sobre els nivells de gravetat del trastorn del espectre autista.

Tabla II. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (TEA)*		
Categoría dimensional del TEA en el DSM5	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas	Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin apoyo <i>in situ</i> , aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social	Interferencia significativa en, al menos, un contexto
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia

*Fuente: American Psychiatric Association, 2014.

9.3. Conceptes claus que defineixen orientació



9.4. Diari de Camp

DIARI DE CAMP	
Nom l'alumnat:	Data:
	Lloc:
Propòsit:	
Observació	
Conclusions:	

9.5. Escala d'estimació

INDICADORS	ESCALA D'ESTIMACIÓ			
	0: CAP VEGADA	1: QUALQUE VEGADA	2: QUASI SEMPRE	3: SEMPRE

Identifica animals en una capsa.				
Associar imatges d'animals amb quantitats.				
Seleccionar l'animal en un pòster.				
Presentació d'un animal amb un company/a				
Lectura i comprensió de contes interactius				