

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

RESPUESTA INCLUSIVA AL ALUMNADO CON CONDICIÓN DE ESPECTRO AUTISTA (CEA): EL NACIMIENTO DE UN CENTRO DE RECURSOS

Larraceleta González, Aitor¹, Rodríguez de la Flor Saint-Remy, Marta²
Iglesias García-Conde, Ana³, Virgós Sainz, Ana⁴

¹ CPEE Latores, España

¹e-mail: aitorlg@educastur.org, ² e-mail: martars@educastur.org,

³ e-mail: isabelig@educastur.org, ⁴ e-mail: anaisabv@educastur.org
latores@educastur.org

Resumen. La Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y, concretamente, su Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado, llevó a cabo en el curso 2015-2016 una serie de reuniones con representantes de los equipos directivos y de orientación de los dos centros de Educación Especial (EE) con mayor matrícula de la comunidad autónoma (CPEE Latores y CPEE Castiello), para avanzar en la puesta en marcha de un proyecto piloto bajo el nombre de CREEME –Centro de Recursos para la Educación Especial y otras Medidas Específicas–. Este proyecto incluye acciones como la transformación de los centros de Educación Especial en centros de apoyo y recursos de la zona en la que se encuentran ubicados, recogidas en la normativa básica de las dos últimas décadas –por ejemplo en el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, donde en su artículo 24.2, se plantea que “*los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector*”–. El proyecto, dirigido hasta el momento al alumnado con Condición de Espectro Autista (CEA), recoge entre otras, *actuaciones de apoyo intensivo a centros ordinarios públicos* mediante las que se pretende potenciar la escolarización de este alumnado en el centro ordinario al prestarle los recursos personales de apoyo de que dispone el CEE en un entorno normalizado.

Palabras clave: Autismo, Centro de Recursos, Equidad, Inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Partamos de la idea que recogen Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013: *los centros educativos disponen de un gran potencial que no aprovechan* (conocimientos, experiencias, prácticas, recursos, dinámicas con alumnado y familias etc.) y que se queda “*atrapado en algunas aulas*”, generando una pérdida de oportunidades para la mejora: la creación de “*familias de escuelas*”, unidas en forma de alianza para compartir conocimientos y experiencias y para ayudarse entre sí (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013). Esta idea tiene más sentido aún cuando, como en el caso del autismo, la *condición* del alumnado presenta un estilo peculiar de procesar la información, una forma original de percibir e interpretar el mundo y un fascinante perfil cognitivo, que plantea un reto a las concepciones más tradicionales de enseñanza y a los modelos más clásicos de aprendizaje en las aulas y por tanto a las personas encargadas de su educación (Martos y otros, 2012). El autismo como espectro, engloba un rango de condiciones del neurodesarrollo, de carácter enormemente variable, caracterizado por la presencia de deficiencias cualitativas en la interacción y en la comunicación social y un repertorio restringido y repetitivo de pensamiento y comportamiento, que se cree sustentado en dificultades tanto en la producción flexible de ideas como en la comprensión y el pensamiento sobre otras personas y situaciones (Charman y otros, 2011), además de otras posibles características como los rasgos sensoriales atípicos, las dificultades atencionales o las fortalezas en el procesamiento visual (Fortea-Sevilla y otros, 2015).

La inclusión como objetivo final: la confusión entre el fin y el medio.

Cuando hablamos de inclusión, es obligado diferenciar entre la igualdad y la equidad, y señalar que la inclusión y la equidad deben ir de la mano, ya que no se trata de proporcionar lo mismo a todo el alumnado por igual, sino de otorgar lo que las características que cada alumno o alumna demande (Gairín en Peirats y Morote, 2016). La cuestión anterior cobra especial importancia cuando Rita Jordan (2012), autora de enorme relevancia en la educación de personas con autismo, plantea que la “*inclusión total*” de este alumnado nunca ha sucedido en la mayoría de los centros, en los que se pretende “*conseguir que el alumnado con autismo se adapte y tenga acceso a un sistema que al construirse no tuvo en cuenta las necesidades de ese alumnado*”. La verdadera inclusión según Jordan “*es un proceso, no un lugar*” e “*incluye un todo desde su concepción hasta su funcionamiento*”. En la misma línea, se manifiestan Gillberg y Peeters (1999) que nos advierten de que “*un concepto como la integración/inclusión merece un ejercicio de cautela. No es un medio en sí mismo. Es el objetivo final de una formación y educación exitosas*”. Por tanto, la educación efectiva para este alumnado “*no tiene que ver con la ubicación, sino con los conocimientos y las habilidades del personal y con la flexibilidad de la escuela para adaptarse a las necesidades individuales de los niños*” (Jordan, 2012). Este planteamiento entronca con el concepto de “*barreas al aprendizaje y la participación*”, dirigido a superar la lamentablemente habitual identificación de cierto alumnado como “*con necesidades educativas especiales*”: cuando los y las estudiantes encuentran “*barreras*” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011). Esta situación puede

ocurrir en su interacción con aspectos del centro escolar como sus edificios e instalaciones, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los y las estudiantes y las personas adultas o con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado (Booth y Ainscow, 2011). Debemos por ello identificar dichas barreras para darles respuesta.

Charman y otros (2011), en su magnífico informe “*¿Qué es una buena práctica en la educación de las personas con autismo?*”, expresaron que las diferencias que agrupa dicha condición se pueden manifestar en forma de dificultades (barreras) que tienen un efecto sobre el aprendizaje y el comportamiento escolar, como *las dificultades para formar relaciones recíprocas con otro alumnado y hacer amistades, los problemas para comprender instrucciones por medio de lenguaje oral/instrucciones verbales, la preferencia por una o pocas actividades solamente, la dificultad para mantener la atención sin estructura o apoyo externo o para pasar de una actividad a otra* por citar algunas. Ante ellas, ¿Cómo se puede conseguir una inclusión real y no “*de fachada*”? (Jordan, 2012). Charman y otros (2011) recogen diversas directrices internacionales entre las que se proponen, la importancia de los conocimientos y la comprensión del autismo por parte de los y las profesionales, así como la importancia de la respuesta escolar y familiar en este proceso. Esa respuesta llega a través de un doble enfoque: ayudar al alumnado con autismo a desarrollar habilidades y estrategias para comprender situaciones y comunicar necesidades y adaptar el entorno físico y social para que el alumnado pueda operar y aprender en él.

Sobre esta cimentación teórica enmarca nuestro centro el proyecto piloto CREEME, amparado por el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, en el que el Centro de Educación Especial de Latores (Oviedo), con una larga trayectoria en la educación de alumnado con autismo y en potenciar sus fortalezas (Larraceleta e Iglesias, 2016), comienza a colaborar con los colegios ordinarios como centro de apoyo y recursos, potenciando así las condiciones de escolarización del alumnado con autismo en el centro ordinario, al prestarle los recursos personales de apoyo, metodológicos y materiales de que dispone el CEE en un entorno normalizado.

OBJETIVOS

Los objetivos de este proyecto en el CPEE Latores están inspirados en dos grandes ejes: la estrategia SPELL de la National Autistic Society (Reino Unido) y en los criterios y recomendaciones para una educación de calidad planteadas por la Confederación Autismo España. Son los siguientes:

- Implementar de una serie de metodologías y estrategias educativas pensadas para las personas con autismo que contribuyan a desarrollar una vida en sociedad, independiente y plena, así como a disfrutar de una calidad de vida óptima, teniendo siempre en cuenta la individualidad de la persona y su contexto. Estas metodologías se enmarcan en una intervención educativa que se caracterizará por ser estructurada, positiva en cuanto al enfoque y a los objetivos, empática con el alumnado con



autismo, promotora de un clima educativo basado en el “bajo arousal” y coordinada.

- Partir del conocimiento especializado y de una comprensión profunda de este tipo de condición, de su naturaleza y características asociadas, así como de las implicaciones e impacto concreto que tiene en la vida de cada persona. Dicho conocimiento se basará en la práctica basada en la evidencia y será divulgado y transferido al conjunto de personas que conviven y educan al alumnado con autismo.

- Promover una intervención educativa que debe incidir en los aprendizajes escolares, pero también en las áreas fundamentales que definen la CEA (comunicación, comprensión e interacción social, y flexibilidad del pensamiento y la conducta), e incluir elementos que favorezcan la autonomía, la motivación social y la participación del alumnado en el contexto educativo. Dicha intervención debe tener en cuenta en todo momento el contexto en el que se desenvuelve y el uso del aprendizaje explícito, a nivel tanto metodológico como material.

- Colaborar y coordinarse con los múltiples agentes que participan en modelos transdisciplinares de cooperación, en los que se otorgue un papel fundamental al alumnado y a su familia.

-

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Hasta el momento, en los cuatro meses de vida del proyecto CREEME, se ha colaborado con cuatro centros públicos del ámbito del centro de EE (CP Narciso Sánchez, CP Poeta Ángel González, CP Germán Fernández Ramos y CP Juan Rodríguez Muñoz), con alumnado escolarizado en *modalidad combinada* –medida excepcional y transitoria que supone la escolarización simultánea en dos centros (ordinario y específico), destinada al alumnado que debería estar capacitado para cursar el currículo ordinario con adaptaciones significativas–, con atención preferente a aquel que se encuentra en su primer año de Educación Infantil, si bien también se ha intervenido con alumnado de Primaria, siguiendo los criterios de inclusión del alumnado en el proyecto. La actuación consiste en el desplazamiento de un profesor del CEE tres días semanales (lunes, jueves y viernes) a los centros ordinarios donde colabora en el proceso inclusivo del alumnado con CEA, mientras que los martes y miércoles permanece en el centro específico, interviniendo en las aulas de los niños y niñas adscritos al programa (cuatro hasta el momento).

La concreción del proyecto en nuestro centro, parte de un proceso de reflexión hacia una educación inclusiva basado en la evidencia y el consenso (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013) que nos ha llevado a tomar como inspiración las *“características críticas del modelo de prestación de servicios para niños y niñas con autismo”* (Koegel y Koegel, 2006), un resumen de lo que la investigación en los últimos años considera las variables que se pueden considerar como “críticas” en este campo: *la intervención temprana, la intensidad de la intervención, la participación familiar y la intervención en contextos naturales*. Ésta última, relacionada directamente con *“la mejora de habilidades como la espontaneidad, la generalización y mantenimiento de los aprendizajes que se consiguen con mayor*

probabilidad si son abordados en el contexto natural que se pretende bajo las condiciones adecuadas" (Koegel y Koegel, 2006), cobra especial importancia en este proyecto: debemos intervenir educativamente en el contexto natural (centro ordinario) a través del conocimiento y la metodología adecuada (guiada por profesorado del CEE mediante trabajo colaborativo con el profesorado de los centros ordinarios). De esta manera daremos respuesta, entre otras, a una de las peculiaridades primordiales derivadas del estilo diferente de aprendizaje de las personas con autismo: las enormes dificultades para transferir habilidades de una situación y de un contexto a otro y de una persona a otra (Peeters y Gillberg, 1999; Vermeulen, 2015; Paula, 2015).

En dicho contexto, el profesor del CEE se convierte en un *"facilitador del conocimiento"* (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013), tanto para el alumnado con CEA, colaborando en que se convierta en responsable de su propio aprendizaje en un nuevo entorno, como para el profesorado y el alumnado del centro ordinario, que desconoce en ocasiones las diferencias en el desarrollo evolutivo y educativo de la persona con autismo. A su vez, también se convierte en un *"facilitador de la inclusión"* que busca una responsabilidad compartida de los apoyos entre todos los y las docentes del centro respecto a la totalidad de su alumnado y que promueve acciones que concluyan en *"diseños universales de aprendizaje, permitiendo así la participación del alumnado con CEA en actividades realmente inclusivas"* (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013). En nuestra experiencia, dicho planteamiento *"facilitador"* se ha desarrollado a partir de los siguientes momentos o fases:

- *Primera fase (adaptación "del contexto" y "al contexto")*: en este momento de la intervención se realiza un análisis inicial organizativo, espacial y temporal, tanto del centro como del aula, previo a la llegada del alumnado. Se realizan entrevistas con el equipo educativo del alumnado y con representantes del servicio de orientación educativa y de la dirección del centro. Se proponen y realizan las adaptaciones pertinentes posibles (organizativas, espaciales, materiales) antes de la llegada del alumnado del programa y se procura que el profesor del CEE, como figura de referencia del alumno o alumna con CEA, esté muy presente en estos periodos iniciales en estos entornos que le son desconocidos e inicialmente menos favorables.

- *Segunda fase (desarrollo e implementación)*: se divide en tres acciones fundamentales. Por una parte, un proceso de *"traslación de la figura de referencia"* mediante el cual, progresivamente el profesorado del centro ordinario va adoptando mayor protagonismo en el día a día escolar del alumno o alumna con CEA. Una segunda acción centrada en la transmisión de sugerencias metodológicas en relación con el establecimiento de una buena situación comunicativa, emocional y de aprendizaje de la persona con autismo, incluyendo la relación con sus iguales y una tercera, relacionada con la elaboración y transmisión de nuevos materiales para el centro ordinario y el diseño de actividades inclusivas, una vez que se ha observado *"in situ"* la realidad del alumno o alumna con autismo y cuáles pueden ser sus necesidades.

- *Tercera fase (fase final)*: dirigida a la observación y transmisión de algunas de las indicaciones metodológicas finales al profesorado. En este periodo de la intervención,



el peso de la acción educativa lo protagoniza el profesorado del centro ordinario y en él, solamente se transmiten propuestas puntuales o recomendaciones metodológicas por parte del profesor de CEE, ante la perspectiva del fin de su intervención.

A lo largo de las fases anteriores se han sugerido y puesto en práctica de forma coordinada diferentes medidas y estrategias para conseguir un “entorno escolar agradable para la persona con autismo”, es decir “una adaptación del entorno, las tareas, la metodología de aprendizaje, el mobiliario, el espacio y el tiempo a una mente que funciona de otra manera” (inspirado en el concepto “autism friendly enviroment”; Paula, 2015) facilitando así el proceso inclusivo en el centro ordinario. Algunas de ellas fueron:

- *Adaptación del entorno*: Análisis y selección de su situación en el entorno aula y centro, creación de una red de apoyo entre iguales para el alumnado con CEA, propuesta de juegos dinámicos en el recreo como herramienta inclusiva etc.

- *Adaptación de la metodología de aprendizaje*: selección de material escolar adecuado para el alumnado con CEA –por ejemplo estuches visualmente compartimentalizados–, realización de materiales visuales –por ejemplo: termómetros de volumen de voz, historias sociales, pictogramas para la señalización de las libretas de cada asignatura, llaveros de comunicación mediante pictogramas, reguladores de conducta–, recomendaciones metodológicas específicas para la enseñanza de este alumnado –asegurarse de captar su atención previa a la hora de dar un mensaje, permitir un tiempo de latencia para comprender el mensaje oral, descomponer las instrucciones largas en más cortas (“Nos vamos al recreo, coge tu chaqueta. Nos vamos al recreo. Coge tu chaqueta”), evitar situaciones sensorialmente molestas, acompañar las instrucciones orales de apoyos visuales etc. –.

- *Adaptación del mobiliario*: señalización del puesto escolar mediante fotografías y/o pictogramas, eliminación de elementos que fomenten conductas obsesivas –por ejemplo un reloj que anticipa una sirena molesta– etc.

- *Adaptación del tiempo*: realización de agendas de pared para planificar el día a día escolar del alumnado, realización de “tabletas de secuenciación de momentos o tareas” donde se explica visualmente en qué pasos o qué actividades van a suceder a continuación dentro de cada área o momento escolar, establecimiento de “tiempos de descanso” relacionados con la sobrecarga cognitiva, etc.

- *Adaptación de las tareas*: introducción de un sistema de trabajo mediante el uso de una agenda diaria en formato escrito en la que se explicitan las áreas y el número de actividades a realizar, modelos de simplificación y adaptación visual de unidades didácticas, medidas de ajuste razonable de acceso a los contenidos ligadas a dificultades grafomotrices, diseño de actividades inclusivas en las que participe el alumnado con CEA –que tengan en cuenta, por ejemplo, su dificultad con los tiempos de espera–, uso de actividades reforzantes basadas en los centros de interés etc.

EVIDENCIAS

Es pronto para establecer evidencias constatables del proyecto, pero existe un modelo de evaluación que abarca dos grandes niveles: *a nivel de centro*, se ha elaborado un modelo de evaluación final del mismo por parte del Servicio de Orientación Educativo y Formación del Profesorado, en el que se recoge la valoración de los resultados inclusivos y formativos por parte de las direcciones de los centros, los equipos de orientación y atención a la diversidad, el profesorado tutor y las familias. *A nivel individual*, se han realizado rúbricas de evaluación –basadas en el modelo de apoyos (Shalock y Verdugo, 2013) y teniendo en cuenta las posibles barreras de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011)–, mediante las cuales se valora el proceso inclusivo del alumno o alumna y la respuesta del centro y de su aula. Estas rúbricas se acompañan de hojas de recogida de información diaria en la que se valora de 1 a 4 la situación inclusiva del alumnado participante en los diferentes momentos del día escolar, como manera de conocer qué está funcionando adecuadamente y qué aspectos se pueden mejorar en el día a día escolar de la persona con CEA.

A expensas de una valoración del proyecto a final de curso, hasta el momento, la experiencia se está mostrando como muy positiva, tanto por algunos resultados (incremento de los días en el centro ordinario dentro de la modalidad combinada, finalización satisfactoria de la intervención con una de las alumnas a expensas de su seguimiento) como por lo que se observa en el proceso inclusivo (mejor adaptación a los centros ordinarios del alumnado recién escolarizado, mayor comprensión de las características del alumnado con CEA por parte del profesorado y del alumnado y mejor ajuste de sus respuestas educativas, satisfacción del profesorado y familias etc.).

CONCLUSIONES

Para conseguir el “*objetivo final*” (Peeters, 2008) de una inclusión “real” del alumnado con CEA, la investigación educativa resalta la importancia de la formación del profesorado, del contacto de éste con especialistas en autismo y de la posibilidad de trabajo conjunto y coordinado entre ambos (Simpson y Myles en Peeters, 2008). Como señala Jordan (2016) “*las investigaciones muestran que los niños con autismo se benefician más estando con iguales sin alteraciones, pero solo cuando la interacción la controla alguien que entiende y que puede organizar formas eficaces de interacción, porque ellos no aprenden simplemente por estar en el mismo sitio que los niños sin alteraciones*”. Por ello, debemos intervenir educativamente en el contexto natural, bajo premisas metodológicas y organizativas que se adecuen al diferente estilo cognitivo, perceptivo y evolutivo de la persona con autismo. Dicha visión, la puede proporcionar el profesorado de los centros de EE, que en palabras de Peeters (2008) “*está más sensibilizado ante el autismo y después de años de experiencia desarrolla un sexto sentido para tratarlo*”. En ese proyecto se concibe su presencia, trabajando colaborativamente con el profesorado de los centros ordinarios, como la de un “*facilitador del conocimiento y de la inclusión*” (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013), un “*punto*”, que mediante un proceso mayéutico, ayude a comprender las características de la Condición de Espectro Autista y, a partir de ahí,



colabore en el ajuste de respuestas educativas hacia una escolarización inclusiva. Como Temple Grandin, reputada investigadora con CEA, nos advierte “poner a los niños del espectro autista en la misma clase que sus iguales no autistas y tratarlos de la misma manera es un error (...). Si la escuela trata a todos por igual, la persona que no es igual se va a quedar sola. Quedará marginada en el aula” (Grandin y Panek, 2014) y esa no es la escuela que queremos. La nuestra, debe convertirse en “un microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, un lugar privilegiado donde enseñar a todo el alumnado a convivir y aprender con y de la diversidad” (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013). Su consecución, implica un desafío formidable al que intenta contribuir este proyecto, bajo el convencimiento de que todo el alumnado, tenga la condición que tenga, se merece ese lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T., Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM. OEI.
- Charman, T., Pelicano, L., Peacy, L.V. Peacy, N., Forward, K., Dockrell, J. (2011) ¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo? AETAPI, CRAE. Recuperado (28.12.2016) de <http://aetapi.org/download/una-buena-practica-la-educacion-personas-autismo/?wpdmdl=3778>
- Confederación Autismo España. (2015). Buenas prácticas en la educación de estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo. Recuperado (29.12.2016) de <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/buenas-practicas-en-la-educacion-de-estudiantes-con-trastorno-del-espectro-del>
- Feinstein, A. (2016) Historia del autismo. Conversaciones con los pioneros. Autismo Ávila
- Fortea-Sevilla, M.S.; Escandell-Bermúdez, M. O.; Castro-Sánchez, J.J.; Martos-Pérez, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con TEA mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista Española de Neurología*, 60 (supl. 1): 31-35.
- Grandin, T. Panek, R. (2014). *El cerebro autista. El poder de una mente distinta*. Barcelona: RBA
- Jordan, R. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales*. Ávila: Autismo Ávila.
- Koegel, R.L., Koegel, L.K. (2006). *Pivotal Response Treatments for Autism. Communication, Social and Academic Development*. Baltimore: Paul. H. Brookers Publishg Co.
- Larraceleta, A., Iglesias, A. (2016). Los sistemas con ayuda visual como herramienta educativa al servicio del alumnado con condición de espectro autista (I). *Políbea* 121: 38:45.
- Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A., Llorente, M. (2012). *Trastornos del Espectro Autista de alto funcionamiento. Otra forma de aprender*. Madrid: CEPE.
- National Autistic Society (2016) SPELL. Recuperado (29.12.2016) de <http://www.autism.org.uk/about/strategies/spell.aspx>

- Paula, I. (2015). *La ansiedad en el autismo. Comprenderla y tratarla*. Madrid. Alianza Editorial.
- Peeters, T., Gillberg, C. (1999). *Autism. Medical and educational aspects*. Londres: Whurr Pub.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila.
- Peirats, J., Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas*, 27: 313-330.
- Verdugo, M.A., Shalock. R.L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vermeulen, P. (2015). Context blindness in ASD: not using the forest to see the trees as trees. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 30 (3): 182-192.