

Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Pedagogía

TRABAJO FIN DE GRADO:
EMPATÍA COMUNICATIVA ENTRE
PERSONAS DE DIFERENTES
DISCAPACIDADES.

Presentado por Rebeca Gómez López para optar al Grado
de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: María Jesús Pérez Curiel

2017-2018

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado que presento, pretende demostrar y dar a conocer las posibles interrelaciones y beneficios que puede suponer trabajar con dos discapacidades diferentes. Cómo la experiencia personal puede ayudar a otro a superar sus obstáculos y barreras en el ámbito de la comunicación y del lenguaje. Damos información acerca del Trastorno del Espectro Autista (TEA), sus características, diagnóstico e intervención en un aula de Educación Infantil; así como información sobre la discapacidad auditiva, sus características y las adaptaciones comunicativas en un puesto docente. Para finalizar, mostramos la intervención que se realizó con un alumno TEA con el método TEACCH y los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación bajo una empatía comunicativa para mejorar sus habilidades e interacciones sociales dada por mi experiencia personal con dichos métodos.

PALABRAS CLAVE

Trastorno del Espectro Autista; Discapacidad Auditiva; Empatía Comunicativa; Intervención Educativa; Método TEACCH; Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación; Adaptaciones Comunicativas.

ABSTRACT

This Final Project aims to demonstrate and raise awareness of the possible interrelationships and benefits that working with two different disabilities may imply. It also deals with how the personal experience can help another person to surpass their problems and obstacles in the fields of communication and language. We give information about the Autism Spectrum Disorder (ASD), its characteristics, diagnosis and intervention in a kindergarten classroom; we also provide information about hearing impairment, its characteristics and communicative adaptations in a teaching position. Finally, it is shown the intervention made to an ASD child applying the TEACCH method and the Alternative and Augmentative Communication Systems by creating an empathic communicative environment in order to improve his social abilities and interactions.

KEY WORDS

Autism Spectrum Disorder; Hearing Impairment; Communicative Empathy; Educational Intervention; TEACCH method; Systems Alternative and Augmentative Communication; Communicative Adaptations.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
OBJETIVOS.....	6
JUSTIFICACIÓN.....	7
MARCO LEGISLATIVO.....	9
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
1. Trastorno del espectro autista.....	16
1.1. Conceptualización y caracterización del Autismo.....	16
1.2. Etiología del TEA.....	17
1.3. Criterios diagnósticos.....	18
1.4. Necesidades educativas especiales asociadas al TEA e Intervención.....	20
2. Trastornos auditivos.....	25
2.1. Conceptualización de la deficiencia auditiva y características.....	25
2.2. Etiología de la discapacidad auditiva.....	26
2.3. Patologías auditivas y tipos de pérdida.....	26
2.4. Adaptaciones comunicativas en el aula para un profesor.....	28
3. ¿Qué puede aportar una discapacidad a la otra?.....	30
METODOLOGÍA.....	32
1. Estudio del caso.....	32
2. INTERVENCIÓN.....	35
2.1. Objetivos y contenidos.....	35
2.2. Metodología.....	36
2.2.1 Método TEACCH.....	37
2.2.2 Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos.....	39
2.3. Actividades.....	40
2.4. Evaluación.....	41
CONCLUSIONES.....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
WEBGRAFÍA.....	46

INTRODUCCIÓN

Las razones que nos llevaron a plantearnos la necesidad de iniciar la investigación que nos ocupa fueron múltiples.

El alumnado con discapacidad presenta necesidades educativas especiales, por lo que el centro debe adaptarse a sus características, peculiaridades y necesidades elaborando una línea de actuación que garantice un desarrollo óptimo e integral del niño, reduciendo o eliminando los obstáculos que pueda proporcionar su discapacidad/trastorno.

Debemos tener en cuenta que la etapa de educación infantil es la más importante y significativa para cualquier niño, aunque lo es más para aquellos que presentan este tipo de problemas, por este motivo es imprescindible realizar una atención e intervención temprana que permita conseguir el mayor potencial del niño debido a su neuroplasticidad.

En la actualidad, los centros educativos actúan en base al Plan de Atención a la Diversidad publicado por la Administración educativa autonómica por lo que deben acoger a alumnos ACNEE. Estos centros son atendidos por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de zona que es el encargado de elaborar una evaluación, diagnóstico e intervención individual y personalizada. Estos expertos deben orientar y comunicar la metodología más adecuada al tutor del aula, así como a la familia de cómo trabajar para lograr un avance e integración.

Los tutores del aula son los primeros profesionales que detectan y se informan de cómo actuar e intervenir ante este tipo de alumnado, pero si además tienes en cuenta tu experiencia personal en cuanto a intervención por tu discapacidad, puedes aportar mucho más, dado que el espíritu de ayuda y empatía favorece la aportación de atención cognitiva y afectiva, utilizando herramientas o estrategias educativas que beneficia el aprendizaje de estos alumnos.

Por todos estos motivos, en este trabajo de investigación he querido reflejar todos los conocimientos que he adquirido, dar a conocer las adaptaciones para personas con discapacidad auditiva en un puesto docente y mi intervención con un alumno diagnosticado de Trastorno de Espectro Autista (TEA). Considero que ha sido una intervención diferente y especial, puesto que me he basado en mi experiencia personal logrando una afinidad comunicativa para mejorar sus habilidades sociales, así como la interacción con sus iguales y adultos.

Para elaborar este TFG, he realizado una profunda investigación y búsqueda bibliográfica sobre la Atención a la Diversidad y la inclusión educativa en el sistema desde un marco legislativo centrándome en alumnos TEA. En la fundamentación teórica he empleado fuentes de información actualizada sobre el Trastorno del Espectro Autista (características, diagnóstico, etiología) y he investigado sobre los métodos más conocidos para intervenir en niños con este trastorno; por otro lado, hablo sobre mi discapacidad auditiva (características, etiología, tipos de pérdida) también he investigado sobre las distintas adaptaciones comunicativas que debe haber en un puesto docente. Tras analizarlas por separado, busco un nexo entre ellas, es decir, qué puede aportar una discapacidad a otra. Por otro lado, cuento la intervención y las estrategias que se emplearon con este niño durante mi estancia en el colegio.

Por último, destacar la importancia que tiene el lenguaje para expresar y comunicar nuestros deseos a las personas de nuestro alrededor. La discapacidad auditiva y el TEA son discapacidades que, a menudo, presentan problemas en la comunicación y en el lenguaje, en ambos se utilizan las mismas técnicas, estrategias y métodos para intervenir en este ámbito y nos da la posibilidad de reducir o eliminar ese área afectada causada por dicha discapacidad o trastorno.

OBJETIVOS

A continuación, establezco unos objetivos para poder desarrollar este trabajo de investigación con el fin de poder conseguir la hipótesis planteada:

- Conocer y profundizar en el conocimiento del Trastorno del Espectro Autista: sus características, diagnóstico, así como las diferentes metodologías de intervención en relación a TEA.
- Conocer y profundizar en el conocimiento de las diversas adaptaciones comunicativas para personas con discapacidad auditiva en un puesto docente.
- Conocer la normativa referente a la Atención a la Diversidad.
- Promover el conocimiento y la conexión que existe entre diferentes discapacidades.
- Mostrar las técnicas especializadas de intervención educativa utilizadas con alumnado TEA: método TEACHH y Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)
- Describir la intervención a raíz de una empatía comunicativa.

JUSTIFICACIÓN

He escogido este tema porque me parece importante proyectar a la sociedad que las discapacidades no limitan, si no que aportan otras capacidades, no debemos confundir discapacidad con enfermedad. Y demostrar que cualquier persona está capacitada para ocupar un puesto de trabajo. Según el INE la tasa de actividad en personas con discapacidad con edades comprendidas entre 16 y 64 años es de un 35'2%.

Por lo que, tras mi experiencia, voy a corroborar que puedo ejercer como docente, he querido mostrar mi discapacidad y las posibles adaptaciones que debe haber en un puesto de trabajo. Además, en el programa “Practicum I” tuve la oportunidad de conocer y trabajar con un alumno diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista, mi intervención con él surgió a raíz de mi experiencia personal, a causa de mi discapacidad auditiva, empleando los métodos que se nos aplican a ambos. Me pareció interesante proyectar la conexión que había entre ambos problemas y cómo una discapacidad puede ayudar a otra a través de la empatía.

Asimismo, considero que como futura docente debo tener unos amplios conocimientos en cuanto a intervención con el alumnado que presente necesidades educativas especiales. La educación especial es muy importante en esta etapa ya que la intervención de los docentes hace que creen estrategias para cada uno consiguiendo superar los obstáculos que impone la discapacidad/trastorno.

Además, este trabajo me ayuda a desarrollar algunas competencias del grado de Educación Infantil que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil: en el Módulo:

A. De Formación básica:

1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
2. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
3. Conocer los fundamentos de atención temprana.
7. Capacidad para identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.

9. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

17. Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad.

25. Capacidad para colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.

32. Valorar la importancia del trabajo en equipo.

33. Capacidad para aprender a trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada alumno o alumna, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, sabiendo identificar las peculiaridades del período 0-3 y del período 3-6.

34. Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

46. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

48. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

B. Didáctico disciplinar:

31. Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

C. Practicum y Trabajo Fin de Grado.

4. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado

MARCO LEGISLATIVO

Es importante conocer y tratar con la normativa vigente que se refiere a Educación Infantil y concretamente a la Atención a la Diversidad. La Educación Especial no tomó forma en España hasta 1985 cuando promulgan el Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, a partir de entonces el concepto de educación especial ha ido evolucionando y abordando diferentes conceptos en las leyes de educación de nuestro país:

En la Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiación de la Reforma Educativa: en el artículo 49 y 51 denominan a este tipo de alumnos como “deficientes” o “inadaptados” y es donde por primera vez comienza la integración de las personas con discapacidades o trastornos en la educación. Sin embargo, especifica que este tipo de alumnado será educado en centros segregados de Educación Especial.

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo o comúnmente conocida como LOGSE denominan a este grupo de alumnos como el de Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) ya que en anteriores leyes no era adecuada la referencia a este tipo de alumnado. En la LOGSE se proyecta la Educación Especial en los artículos 36 y 37:

Artículo 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”.*
- 2. “La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos”.*
- 3. “La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar”.*
- 4. “Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos*

propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados”.

Artículo 37:

1. *“Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores- de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.”*
2. *“La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.”*
3. *“La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.”*
4. *“Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.”*

En la Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación o comúnmente conocida como LOE aparece un nuevo concepto, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), en el artículo 73 los define como:

2. *“...aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.”*

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o comúnmente conocida como LOMCE cambia la definición de ACNEE a Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo (ACNEAE) de la LOE, en el apartado 57 los define como:

2. *“...alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar...”*

Con esto debemos tener claro que los ACNEE forman parte del grupo ACNEAE, es decir, todos los ACNEE son considerados ACNEAE, pero algunos ACNEAE no son ACNEE.

A nivel de Comunidad Autónoma en Castilla y León la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y enseñanzas de educación especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León fija que la educación que recibe el alumnado ACNEAE busca su inclusión e integración en el aula y centro promoviendo y asegurando la igualdad de oportunidades, los principios generales de actuación se recogen en el artículo 3:

- a) La dirección del centro asegurará de disponer las medidas de atención educativa necesarias para cada alumno y además asegurarán el éxito educativo para todos los alumnos del centro; ofrecerán a los padres, madres o tutores del alumnado toda la información sobre las acciones que se lleven a cabo.
- b) Las medidas curriculares se planificarán y organizarán con el trabajo conjunto de los agentes del centro educativo, así como de los agentes educativos externos si procede.
- c) La Conserjería promoverá e inducirá las acciones necesarias para que se lleve a cabo el respeto y la atención a la diversidad; creará mecanismos para que el alumnado con ACNEAE obtenga la escolarización en un centro adecuado a sus necesidades; formará a todos los profesionales con metodologías y experiencias innovadoras propias para atender a la diversidad.

En el artículo 10 establece la evaluación psicopedagógica como método fundamental para conocer las necesidades específicas del alumnado y concretar las actuaciones que mejorarán su desarrollo integral.

La legislación española promueve que este tipo de alumnado sea escolarizado en centros ordinarios para favorecer su integración así aparece recogido en el artículo 16.

Sin embargo, aclara que deberán ser escolarizados en centros de educación especial cuando *“las necesidades educativas especiales del alumnado sean graves y permanentes”* y *“requieran un apoyo extenso y generalizado con adaptaciones significativas”* y *“precisen recursos humanos y materiales específicos, y no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”*.

En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales asociados a condiciones personales de discapacidad podrán tener una escolarización combinada entre centros ordinarios y centros o unidades de educación especial para favorecer su integración.

En la actualidad el II Plan de Atención a la Diversidad, tras su aprobación el 15 de junio de 2017, se han planteado una serie de objetivos para fomentar la inclusión en los centros educativos:

Línea estratégica 1:

- Concienciar a los agentes del centro educativo sobre la importancia de la inclusión en educación.
- Promover el modelo inclusivo como forma de trabajo en la orientación.
- Inculcar a los profesionales el modelo inclusivo como estrategia educativa.
- Promover la accesibilidad

El procedimiento por el cual se busca la inclusión en los centros educativos está amparado en la ORDEN EDU/1152/2010 aprobado el 3 de agosto de 2010:

Los centros educativos deben recoger medidas que favorezcan la atención individualizada de las necesidades educativas de cada alumno, dichas medidas estarán reunidas en el Plan de Atención a la Diversidad del centro que se podrá encontrar en el Proyecto Educativo del Centro.

- El tutor deberá atender todas las necesidades educativas de sus alumnos en el aula y es el principal agente que puede detectar una necesidad educativa especial, cuando se de este caso se realizará una valorización con las medidas ordinarias establecidas, que se encuentran recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad del centro. Una vez hecho, junto con el equipo de orientación y los padres/tutores del alumno se procederá a realizar la evaluación psicopedagógica.
- Los equipos de orientación junto con los equipos directivos son los encargados de establecer las medidas para responder a las necesidades educativas específicas del alumnado. Una vez que se ha detectado una necesidad estos son los principales encargados de elaborar la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización:
 - La evaluación Psicopedagógica, recogida en el Capítulo III concretamente en el Artículo 10, es una evaluación donde se recoge información relevante acerca del alumnado que debe ser elaborada por el tutor, padres/tutor legal y el equipo de orientación, principalmente trata de buscar la respuesta educativa adecuada al alumnado ACNEAE para así lograr un éxito educativo y personal y evitar el fracaso escolar.
 - El dictamen de escolarización, recogido en el Capítulo III concretamente en el Artículo 13, está elaborado únicamente por el equipo de orientación y consiste en plantear un tipo de escolarización con un modelo de refuerzo y material. Para determinar el tipo de escolarización es fundamental tener en cuenta la evaluación psicopedagógica. Este planteamiento se examinará cada vez que se observe algún cambio significativo en el alumnado. Tipos de escolarización:
 - Centros ordinarios o centros ordinarios de referencia, son aquellos centros escolares que conocemos habitualmente y que además, dan una atención especializada a los alumnos ACNEAE. Siempre se intentará escolarizar al alumnado en esta modalidad siempre y cuando su déficit no sea muy grave y los recursos del centro sean capaces de atender sus necesidades educativas especiales.

- Centros específicos o centros de educación especial, son centros exclusivos para el alumnado cuyo trastorno o déficit es grave y necesiten un apoyo y refuerzo más concreto que no es posible que se dé en un centro ordinario.

Tipos de escolarización del alumnado con TEA:

- Escolarización en un centro ordinario a tiempo completo

El niño está escolarizado en un aula ordinaria, con adaptaciones y apoyos que siguen el programa propuesto por el centro. En este modo el alumno siempre permanece con sus iguales, participa e interactúa con ellos fomentando las relaciones interpersonales y la comunicación.

En algunas ocasiones los centros no disponen de todas las ayudas que requiere un alumno con el trastorno del espectro autista provocando una barrera en su inclusión, por ejemplo: ausencia de especialista de PT o AL, ausencia de apoyos visuales, espacio no adecuado.

- Escolarización en un centro ordinario a tiempo parcial con apoyo exterior

El niño está escolarizado parcialmente en un aula ordinaria que comparte con sus iguales, es decir, dentro del horario escolar sólo está presente una parte de él ya que fuera del horario escolar recibe refuerzo individualizado por otros agentes.

En este caso es fundamental disponer de un informe psicopedagógico donde aparezcan todas las características individuales del alumno, es información muy valiosa para poder realizar una adaptación adecuada a sus necesidades educativas en el centro ordinario.

Una vez que se haya realizado la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, en caso de que sea necesario, se realizará una propuesta curricular que se llevará a cabo en el aula. Este documento se realizará por el equipo de orientación del

centro, así como los docentes del alumnado. La propuesta o adaptación curricular consiste en recoger los objetivos, contenidos, competencias, y áreas del nivel educativo en el que se encuentra el alumno y adaptarlo a sus necesidades educativas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El papel de la escuela es muy importante para trabajar la inclusión e integración de las personas con discapacidades en la sociedad. Según el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de EE. UU. 1 de cada 68 niños han tenido TEA en el 2012. Cada vez es más común tener alumnado con este trastorno y la escuela juega un papel fundamental en su desarrollo integral, así como en su educación.

La UNESCO (2008) nos define el término inclusión, *como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.*

A nivel personal definiré educación inclusiva como aquella que consiste en tener una igualdad de oportunidades en la escuela ordinaria, todo el alumnado debe alcanzar el éxito sin importar las dificultades o problemas que se les presente.

Para las personas con dificultades o necesidades educativas especiales debemos proporcionar estrategias inclusivas que atiendan todas las necesidades que presenten, por ejemplo: colaboración con las familias, apoyo por parte de los profesores, especialistas y grupo de iguales, etc.

A continuación, presento las características y necesidades de los dos trastornos que voy a abordar a lo largo del documento:

1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

1.1. Conceptualización y caracterización del Autismo

El DSM-5 reconoce el autismo como un trastorno del neurodesarrollo, estos son un conjunto de alteraciones que comienzan en el desarrollo de las personas. Normalmente se manifiestan en edades tempranas, casi siempre antes de comenzar la Educación Primaria, a través de carencias particulares, sociales o académico.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2013) caracteriza al autismo como un conjunto de perturbaciones y déficits graves y persistentes que afectan directamente a la comunicación, interacción y desarrollo de las habilidades sociales del individuo provocando así una dificultad para desarrollarse, entender y tener relaciones sociales con su entorno. El autismo normalmente se asocia con patrones de comportamientos, intereses o actividades particulares y repetitivas.

En resumen, las principales características de una persona con autismo son: (López Justicia, M.A. y Polo Sánchez, M.T. 2015)

- Dificultades para entender los puntos de vista, emociones, deseos de los demás, así como de los propios, por lo que le conlleva a tener una dificultad para mantenerse en contacto con su entorno.
- Gustos, intereses, conductas que siguen un patrón, son ritualistas o estereotipado.
- Dificultad para mantener y tener relaciones sociales y personales debido a los déficits para comprender a los otros, a menudo la persona presenta actitudes indiferentes, disruptivas o agresivas.
- Problemas para comunicarse tanto verbal como no verbalmente, es decir, tiene dificultades en cuanto a la adquisición y uso del lenguaje.

Tal y como establece el DSM-5 (APA, 2013), el trastorno del espectro autista puede concurrir con otras perturbaciones y/o trastornos, el más común en este caso es el deterioro intelectual y/o del lenguaje. Al existir dificultades para adaptarse al medio social es muy común que exista una conducta disruptiva en la etapa infantil y adolescente (ej. agresiones físicas o verbales, intimidaciones, conductas desafiantes) por este motivo, también pueden suceder agresiones hacia su físico (ej. darse golpes, morderse). En otras ocasiones hay dificultades en la función y coordinación motora (ej. alteración del desarrollo motor, rigidez muscular, torpeza). Los adolescentes y adultos con autismo tienen predisposición a sufrir ansiedad o depresión.

Debemos tener en cuenta que hay una gran diferencia entre la capacidad intelectual y la capacidad funcional, es decir, aunque algunos tengan una capacidad intelectual normal es posible que no desarrollen las habilidades funcionales que se corresponden.

1.2. Etiología del TEA

Según el DSM-5 el 1% de la población padece el Trastorno del Espectro Autista con mayor incidencia en hombres que en mujeres (el autismo afecta cuatro veces más a los varones) afectando a todas las etapas de la vida. Además, como se ha mencionado anteriormente, según el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de EE. UU. 1 de cada 68 niños han padecido TEA en el 2012 y según los estudios verificados en Europa 1 de cada 100 nacimientos tiene TEA (Autism-Europe aisbl 2015)

Por el momento se desconoce la causa por la que aparece el trastorno, de hecho, no surge por una única causa, sino que son varios factores desconocidos los que influyen en su aparición, por este motivo se le clasifica como un trastorno plurietiológico.

Sin embargo, actualmente se cree que la genética de los padres tiene mucha incidencia en la formación de este trastorno, así como algunos factores ambientales (ej. consumo de algunos medicamentos o fármacos, edad avanzada de los padres, bajo peso tras el nacimiento).

Actualmente hay mucha preocupación entre los padres en si las vacunas triples víricas (sarampión, paperas y rubeola) incrementan la aparición del TEA, según la Confederación de Autismo de España, tras numerosas investigaciones han descartado la relación entre ambas.

1.3. Criterios diagnósticos

Según el DSM-5 (APA, 2013) los criterios para diagnosticar el autismo son:

A. Anomalías constantes en la comunicación social y en la interacción social en numerosos ambientes, expuesto por lo siguiente (los ejemplos son ilustrativos):

1. Las ausencias en la reciprocidad socioemocional varían: el individuo puede tener un acercamiento social peculiar o una ausencia en cuanto a interés hacia la gente consiguiendo así un fracaso en relaciones interpersonales; pasividad en compartir sus gustos e intereses con su entorno; dificultad para hacer amigos.
2. Las ausencias en las actitudes comunicativas no verbales empleadas en la interacción social varían: no tener una imagen personal, evita el contacto visual y físico, carecer de expresiones faciales; tener actitudes pasivas e indiferentes; ausencia de comunicación.
3. Las ausencias en el progreso, manutención y percepción de las relaciones varían: indiferencia o dificultad para hacer amigos; querer estar solo; problemas para controlar las conductas; no conocer qué actitud utilizar en un contexto o entorno.

La gravedad varía en función de los deterioros de la comunicación social y de los modelos de conducta concretos y repetitivos (veáse “Figura 1”)

B. Modelos restrictivos y repetitivos de conductas, intereses o tareas, que se exponen a continuación:

1. Inclínación a manejar objetos o lenguajes estereotipados o repetitivos (ej. sacudir o aletear las manos; repetir palabras o frases una y otra vez; girar en círculos; formar líneas con los juguetes, jugar con ellos todas las veces; ser muy organizados)
2. Persistencia en la monotonía, rutinas o patrones habituales de comportamiento verbal o no verbal (ej. hablar con un tono monótono, usar pocos o ningún gesto, dificultad para comprender el cambio de una actividad o situación a otra diferente)
3. Gustos muy limitados y fijos que son anómalos teniendo en cuenta su grado de interés (ej. tener intereses obsesivos; tener interés en una única parte de un juguete)
4. Capacidad excesiva o reducida para reaccionar a los estímulos sensoriales o intereses inusitados por presencias sensoriales del contexto (ej. tener reacciones inusuales al sonido de las cosas, tacto, olor, gusto, aspecto; falta de miedo o tener más miedo de lo normal; atracción por las luces y objetos que se mueven)

C. Los síntomas deberán manifestarse en edades tempranas del desarrollo. Aunque puede que no se manifiesten íntegramente por estar enmascarados y no se desarrollen hasta pasado algún tiempo.

D. Los síntomas afectan directamente a lo social, profesional u otras áreas significativas del desarrollo íntegro del individuo

E. Este trastorno no siempre tiene que llevar emparejado una discapacidad intelectual o retraso del desarrollo.

La gravedad varía en función de los deterioros de la comunicación social y de los modelos de conducta concretos y repetitivos (véase “Figura 1”)

La gravedad de los síntomas que presenta un individuo varía en función del entorno donde se encuentre y del paso del tiempo. Debemos tener en cuenta diferentes indicadores que deben evaluarse por separado:

- Presencia o no de un deterioro en la adquisición y uso del lenguaje,

- Presencia o no de discapacidad intelectual,
- Qué tipo de comunicación social presenta y su gravedad,
- Qué tipo de conductas presenta y su gravedad.

Condiciones de gravedad para el autismo (tomado de DSM-5, 2013):

Nivel de gravedad	Comunicación social	Conductas restringidas, repetitivas
<p>Nivel 3 “Precisa refuerzo muy considerable”</p>	<p>Situación afectada: contexto comunicativo social, verbal y no verbal gravemente. No hay interacciones sociales y escasa disposición para atender las opiniones expuestas por los demás. Ejemplo: persona que se comunica con palabras poco comprensibles; inicio de una conversación inhabitual y en caso de que se dé es para satisfacer sus deseos y necesidades.</p>	<p>La conducta rígida, los excesivos problemas para afrontar cambios y las conductas estereotipadas afectan al individuo considerablemente. Gran desesperación/problemas para cambiar de situación.</p>
<p>Nivel 2 “Precisa refuerzo considerable”</p>	<p>Situación afectada: contexto comunicativo social, verbal y no verbal. Con refuerzo aparecen problemas de tipo interpersonal. No hay interacciones sociales y poca disposición para atender las propuestas de los demás. Ejemplo: persona de palabras simples, dificultad para comprender la comunicación no verbal y dando únicamente respuesta a intereses muy cerrados.</p>	<p>La conducta rígida, los problemas para afrontar cambios y las conductas estereotipadas son frecuentes y afectan al individuo en diferentes ámbitos. Desesperación/problemas para cambiar de situación.</p>
<p>Nivel 1 “Precisa refuerzo”</p>	<p>Situación afectada: (sin refuerzo) déficits en contexto comunicativo social. Dificultad para una interacción social, poco interés para relacionarse, y disposición anormal o reducida para atender las propuestas de los demás. Ejemplo: persona de frases completas, existe comunicación, aunque algunas veces no tiene éxito y es habitual que fracase en el intento.</p>	<p>La conducta rígida afecta significativamente al ámbito social y a diversos ámbitos. Hay complicaciones para ser independiente o para continuar con otra acción o situación diferente</p>

Figura 1. Condiciones de Gravedad para el autismo.

1.4. Necesidades educativas especiales asociadas al TEA e Intervención

Como se ha mostrado anteriormente, los individuos que sufren el trastorno del espectro autista padecen dificultades para tener y mantener relaciones interpersonales dado que su discapacidad provoca que haya un aislamiento e indiferencias hacia las personas o cosas y apenas haya motivación para relacionarse con sus iguales; dificultades para comunicarse: además de tener trastornos del lenguaje, hay ausencia de comunicación o en su caso no es mutua, puede existir ecolalia o un lenguaje poco comprensible; padecen limitaciones de la imaginación: no existe el juego simbólico, tienen dificultad para separar la realidad de la ficción y tienen intereses repetitivos; déficits en la flexibilidad y

actividad: predominan conductas disruptivas, estereotipias motoras, rituales. (Alonso Franco, A.C., 2009)

A la hora de trabajar con el alumnado con TEA debemos tener en cuenta que cada alumno es diferente por lo tanto el plan de intervención debe ser individualizado y buscando siempre su integración en el aula, ayudarle a desarrollar estrategias y habilidades sociales para la mejora de su calidad de vida. Cada alumno tiene un grado de severidad específico, se encuentran en etapas evolutivas diferentes y tienen gustos y preferencias distintos.

Todo esto conlleva a crear un apoyo que minimice todas aquellas dificultades mencionadas, dando especial énfasis en los problemas de comunicación, interacción social y aprendizaje, de esta manera necesitan estrategias para apoyar sus dificultades:

- Iniciar y/o mantener las relaciones interpersonales.
- Utilizar conductas apropiadas al entorno en el que se encuentra con la ayuda de estrategias de autocontrol.
- Comprender y percibir que sus actos tienen consecuencias.
- Conocer, comprender las emociones, expresiones, gestos de los demás, así como de los propios para tener una comunicación sin fracaso.
- Mostrar y mantener el contacto visual, aprender a verbalizar sus estados emocionales o sentimentales para compartirlo con su entorno y así, mostrar interés a través de estrategias comunicativas.
- Aprender a involucrarse en situaciones creadas por su entorno.
- Compartir interés o juegos con sus iguales.
- Comprender la importancia de escuchar al otro y respetar su turno de palabra.
- Comprender las normas sociales impuestas y respetarlas.
- Apreciar la tolerancia de los demás hacia él.
- Conocer otras temáticas que puedan ser de su interés.
- Afrontar momentos que favorezcan la transmisión de conocimientos entre sus iguales.

“Empatía comunicativa entre personas de diferentes discapacidades”

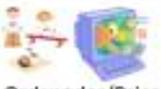
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:10	 Asamblea	 Asamblea	 Asamblea	 Asamblea	 Asamblea
10:00	 Rincones	 Rincones	 Rincones	 Rincones	 Rincones
10:45	 Religión/alternativa	 Religión/alternativa	 Rincones	 Música	 Inglés
11:00	 Aseo y almuerzo	 Aseo y almuerzo	 Aseo y almuerzo	 Aseo y almuerzo	 Aseo y almuerzo
11:30	 Recreo	 Recreo	 Recreo	 Recreo	 Recreo
12:30	 Rincones	 Rincones	 Rincones	 Ordenador/Psicometría	 Rincones
13:30	 Inglés	 Juego libre	 Rincones	 Rincones	 Rincones
13:55	 Nos vamos a casa	 Nos vamos a casa	 Nos vamos a casa	 Nos vamos a casa	 Nos vamos a casa

Ilustración 2. Modelo de horario TEACCH (Elaboración propia)

A la hora de trabajar debemos utilizar sus puntos fuertes, por ejemplo: la habilidad visual. Todo deberá estar estructurado, organizado de manera que sea percibido por el sentido de la vista. Así conseguimos resultados satisfactorios.

Si utilizamos sus intereses individuales lograremos un mayor aprendizaje a través de la motivación.



Ilustración 3. Material TEACCH

(<https://atendiendonecesidades.blogspot.com.es/2012/11/material-teacch-y-otras-ideas.html>)

Método DENVER (Early Start Denver Model)

Es un programa constructivista diseñado para niños que se encuentran en una etapa del desarrollo temprana (2-5 años) y creado por Sally Rogers de la Universidad de California y Geraldine Dawson de la Universidad de Washington y Carolina del Norte.

En este método los niños tienen un papel activo en su aprendizaje, ellos elaboran su propio desarrollo social y mental a través de todas las experiencias vividas (interpersonal, motriz, sensorial).

Antes de comenzar con el método se realiza una evaluación para concretar las metas que se encuentran repartidos en cuatro niveles. La edad, las habilidades sociales, las habilidades comunicativas del individuo influirán en la elaboración de los objetivos. Por cada ámbito se plantean dos o tres objetivos que serán revisados y actualizados cada 12 semanas.

Los ámbitos que principalmente trabaja este programa son las habilidades comunicativas, las destrezas sociales, las destrezas de juego, las destrezas cognitivas, las destrezas de motricidad fina y gruesa, la imitación y autonomía.

Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos

Son sistemas que tratan de mejorar el lenguaje oral. Es un sistema que suplanta el lenguaje oral y compensa los problemas de adquisición del lenguaje que padecen las personas con discapacidad. Se suelen utilizar pictogramas, dibujos, signos, objetos, etc. Algunos sistemas de SAAC son:

Método PECS

Es un sistema de comunicación útil cuando hay mutismo, es decir, cuando el individuo suspende el habla y hay una ausencia.

Este método creado en 1985 por Andrew Bondy, Dr. en Psicología de la conducta, y la logopeda Lori Frost, consiste en el intercambio de imágenes como sistema de comunicación entre dos personas.

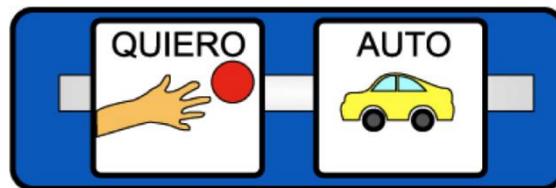


Ilustración 4. Método PECS (<http://caa-educacionespecial.blogspot.com.es/2015/11/implementacion-de-pecs.html>)

Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer

Al igual que el método PECS es útil para personas que han suspendido el lenguaje oral e incluso también para aquellos que tengan graves alteraciones en el lenguaje.

Consiste principalmente en tener una comunicación simultánea utilizando la palabra y el signo, de esta manera el niño recibe la información por vía auditiva y visual aumentando el uso del lenguaje espontáneo ya sea signado y/o oral.

2. TRASTORNOS AUDITIVOS

2.1. Conceptualización de la deficiencia auditiva y características

“La pérdida auditiva es una disminución en la capacidad auditiva producida por alteraciones a cualquier nivel del sistema auditivo” (Calvo Prieto, J.C., et al. 2015), es decir, la persona que padece una discapacidad auditiva es aquella que tiene una alteración en el órgano auditivo o en el cerebro, llevándole a tener problemas y dificultades para recibir información del contexto o para mantener una conversación provocando de esta manera una desigualdad de oportunidades. Por este motivo, es necesario adoptar medidas necesarias para que tenga autonomía y una igualdad de condiciones.

Antes debemos conocer cómo el oído recibe ese sonido y lo transforma en otro tipo de energía para que llegue al cerebro. Son tres las partes del órgano auditivo por las que pasa el sonido y que sin las cuales este proceso no sería posible. Las ondas sonoras pasan por el oído externo, oído medio y oído interno. Este último quizás el más importante, pues se encuentra la cóclea, es el principal componente del oído que permite la recepción del sonido.

Cuando hay una deficiencia auditiva se recurre a dos parámetros para conocer su gravedad y conocer qué medidas son las más necesarias para solventar el problema, hablamos de la intensidad (se mide en decibelios, dB) y de la frecuencia (se mide en hertzios, Hz).

Las principales características de una persona con deficiencia auditiva son:

- Dificultades en la adquisición del lenguaje
- Dificultades para percibir la voz
- Apoyo en la lectura labial y en otros sistemas de comunicación (por ejemplo: LSE)
- Dificultades para comprender textos escritos
- Dependiendo de su entorno familiar y contextos sociales puede tener dificultades para tener relaciones interpersonales

2.2. Etiología de la discapacidad auditiva

Según “Mi hijo tiene una pérdida auditiva, audífonos e implantes cocleares. Guía para padres.” (Calvo Prieto, J.C., Maggio de Maggi, M., Ferrer Serrahima, I., Valdeolmillos, E., Marrero, V. 2015), actualmente se calcula que 30 de cada 1000 niños padecen pérdidas auditivas de cualquier tipo. Hay múltiples causas, pero destacan principalmente las genéticas o hereditarias. Otras causas pueden tener origen prenatal (ej. ingesta de drogas, rubeola, citomegalovirus), enfermedades que aparecen durante el embarazo o en el momento del parto, causas que surgen en el desarrollo de la vida (ej. otitis, meningitis, encefalitis y traumatismos cerebrales). Además de estas, en muchas ocasiones no se conoce su origen.

2.3. Patologías auditivas y tipos de pérdida

Diferenciamos los diferentes trastornos en función de las estructuras dañadas, del momento de aparición, de la edad, del grado de pérdida.

La clasificación según el momento y la edad en la que aparezca:

- Prelocutivos (sucede entre los 0-2 años antes de que comiencen a hablar),
- Perilocutivos (sucede entre los 2 y 4 años),
- Postlocutivos (aparece cuando el lenguaje ya está estabilizado).

En función de las estructuras dañadas puede ser unilateral o bilateral, es decir, la deficiencia perjudica a un oído o a ambos oídos. Lo más común es que las deficiencias sean bilaterales.

Las pérdidas auditivas pueden ser congénitas o adquiridas.

- Las congénitas son aquellas que se dan desde el parto o durante el embarazo
- Las adquiridas suceden después del nacimiento y la mayoría de las veces a causa de infecciones, por ejemplo: otitis.

Además, dependiendo de dónde se localice la lesión o la zona perjudicada, las pérdidas auditivas también se pueden diferenciar en:

- Pérdida conductiva o de transmisión: la lesión se encuentra en el oído medio o externo
- Perceptiva o neurosensorial: hay problemas en el oído interno o en la vía auditiva central
- Mixta: se encuentra afectado por problemas conductivos y perceptivos

Según el grado de pérdida auditiva podemos clasificarlos en pérdidas leves, moderadas, severas o profundas. Existen diferentes tipos de clasificaciones, pero en España se sigue el modelo aportado por el BIAP (Bureau International de Audiophonologie):

- Audición normal: la pérdida es menor o igual a 20 dB,
- Pérdida leve: la pérdida se encuentra entre 21 y 40 dB,
- Pérdida moderada: la pérdida se encuentra entre 41 y 70 dB (de 1º grado entre 41 y 55 dB y de 2º grado entre 56 y 70 dB),
- Pérdida severa: la pérdida se encuentra entre 71 y 90 dB,
- Pérdida profunda: la pérdida es de 91 dB o más.

2.4. Adaptaciones comunicativas en el aula para un profesor

Uno de los principales problemas de las personas con deficiencia auditiva es encontrarse barreras para tener una comunicación o para recibir información. El Artículo 8 de la Ley 7/2010, de 31 de Marzo, General de la Comunicación Audiovisual aclara que toda persona con discapacidad tiene derecho a una comunicación audiovisual plural.

Por este motivo, después de una exhaustiva búsqueda documental y tras la experiencia personal ofrezco una serie de medidas y materiales que, a mi parecer, mejorarían la accesibilidad auditiva necesaria en todos los centros educativos que atiendan tanto al alumnado como al profesional docente con discapacidad auditiva.

A continuación, recojo en un esquema qué medidas/materiales son útiles y por qué:

Material/Medida	Utilidad
Bucle magnético	<ul style="list-style-type: none">- Ampliación del sonido- Acceso a la información- Instalación fácil (dependiendo de la infraestructura)
Sistema de alarma (luminosas y sonoras)	<ul style="list-style-type: none">- Ayuda en situaciones de emergencia- Sonido con calidad y perceptible
Sistema Wireless	<ul style="list-style-type: none">- Ampliación del sonido- Acceso a la información- Comodidad (inalámbrico)

BUCLE MAGNÉTICO

Es una ayuda destinada para personas que utilizan tanto audífonos como implantes cocleares, es un sistema que facilita el acceso a la información y que refuerza la comunicación verbal del entorno. Se trata de un cableado eléctrico que recorre toda el área que se compone de un amplificador. Todo ello genera una corriente eléctrica en el cable que a su vez forma un campo magnético que deriva a la telebobina “T” del audífono o implante.



Ilustración 5 Señal que indica que hay un sistema de inducción magnética

Es muy útil cuando se trata de lugares donde predomina el ruido y donde la distancia que mantiene con el oyente es considerable y se hace complicada la llegada de la información. En estos casos, el bucle magnético lo que hace es recoger la información y trasladarla directamente a las prótesis (las prótesis tienen un control para activar la función) sin el ruido que hay de fondo.

SISTEMAS DE ALARMA (referencias lumínicas y sonoras)

- Las señales luminosas y la adaptación en las señales sonoras

Este tipo de señal es muy demandado entre este tipo de comunidad, normalmente un centro educativo dispone de megáfono, timbres o alarmas. Normalmente son sonidos que, gracias a las prótesis, una persona con discapacidad auditiva puede llegar a oír, pero no a escuchar ya sea por la falta de vocalización, por un volumen inadecuado o incluso no llegar a oír por existir mucho ruido en el entorno que se encuentra.

Por estos motivos es fundamental acompañar una señal luminosa a la sonora. En el aula se instalaría un sistema eléctrico de manera que cuando suene la alarma se enciendan las luces, o en su defecto, también se puede utilizar un aparato que vibre facilitando la comunicación.

Como he especificado antes, también es muy común los sistemas de megafonía en un centro, es muy importante que el sonido que se emita tenga calidad y que estén instalados adecuadamente, en este caso se puede incluir el bucle magnético comentado en el apartado anterior.

SISTEMAS WIRELESS

Son sistemas que facilitan la comunicación oyendo de una manera más intensa, se trata de un dispositivo que transmite la información directamente al procesador de sonido mediante una conexión inalámbrica. La tecnología que presento a continuación pertenece a la gama de Cochlear True Wireless y sólo es apta para Implantes Cocleares:

Cochlear Wireless Mini Microphone 2+:

Este dispositivo permite escuchar y seguir mucho mejor las conversaciones en lugares ruidosos (dispone una direccionalidad en los micrófonos), mejora la calidad del sonido, recoge todos los sonidos en un alcance de 25 metros y es compatible con fuentes de audio, sistemas de frecuencia modulada y sistemas de bucle. Es útil para las reuniones que suceden en el centro escolar, entrevistas con padres y para asambleas en el aula.



Ilustración 6. Cochlear Wireless Mini Microphone 2+

Cochlear Wireless Phone Clip:

Este dispositivo sirve principalmente para hacer llamadas, gracias al sistema inalámbrico instalado se conecta al smartphone vía Bluetooth cuya conexión es privada y segura, y transmite todos los sonidos directamente al procesador de sonido.

Las personas con discapacidad auditiva portadoras de prótesis a menudo tienen problemas para seguir una conversación a través de un teléfono ya sea porque haya acoplamiento, por el entorno ruidoso o del volumen y calidad de sonido del teléfono. Por estos motivos Phone Clip es la solución, al transmitir la información al procesador de sonido elimina el ruido de fondo pudiendo tener una conversación clara, el usuario puede ajustar el volumen a sus necesidades y se trata de un sonido estéreo de calidad.



Ilustración 7. Cochlear Wireless Phone Clip

Es muy útil para un maestro cuando tiene que realizar llamadas a los familiares de sus alumnos o al centro.

3. ¿QUÉ PUEDE APORTAR UNA DISCAPACIDAD A LA OTRA?

Tras estudiar y analizar por separado el trastorno del espectro autismo y la discapacidad auditiva he llegado a la conclusión de que como futura maestra con discapacidad auditiva puedo empatizar y ayudar a los alumnos con TEA.

Ambas discapacidades tienen en común la dificultad en la adquisición del lenguaje y problemas en la comunicación, yo he superado esa dificultad con la ayuda y el refuerzo de profesionales de Audición y Lenguaje y de los Sistemas de Comunicación Alternativos y Aumentativos. No sólo es importante que haya refuerzo por agentes externos sino

también por parte del maestro y especialistas, que proporcionarán conocimientos al alumnado y fomentarán valores y ayuda hacia un verdadero proceso de integración e inclusión de las personas con o sin dificultades, por eso creo que todo profesional que se dedique a la enseñanza debe conocer e investigar métodos y estrategias para que la educación de todos sea un éxito.

Por este motivo, he encontrado un punto de unión entre dichas discapacidades (discapacidad auditiva y discapacidad del trastorno del espectro autista), desde el conocimiento personal de los diferentes métodos de mejora en la comunicación. Este trabajo de investigación parte de la conexión que dos discapacidades que tienen en común la barrera comunicativa pueden sumar experiencias enriquecedoras.

Mi intervención se ha desarrollado en el programa del Practicum I en el que he podido trabajar con un alumno TEA y he tenido la oportunidad de aprender de este trastorno así como de la vinculación afectiva y pedagógica que han dado lugar a un pequeño avance en el periodo de trabajo con él.

METODOLOGÍA

1. ESTUDIO DEL CASO

El caso se dio en el programa de “Practicum I”, mi experiencia docente comenzó en la mitad del primer trimestre (7/11/16) hasta el principio del segundo trimestre (20/01/17).

Nos encontramos ante un colegio público situado en uno de los barrios más importantes y jóvenes de Valladolid. Es un centro donde se imparte Educación Infantil y Educación Primaria. En general, la mayoría del alumnado no presenta necesidades o problemas educativos, aun así, este colegio escolariza a niños con ACNEAE u otro tipo de problemas, en sus documentos presentan unos proyectos y programas de Atención a la Diversidad, apoyos y refuerzos educativos, plan de actuación de los equipos de orientación educativa y atención temprana.

El aula donde realicé mis prácticas estaba compuesta de un total de 21 alumnos, 9 niños y 12 niñas, de los cuales uno de ellos presentaba necesidades educativas especiales: “N”, es el niño sobre el que está centrado mi trabajo, diagnosticado con TEA.

“N” no acude a toda la jornada escolar, tiene jornada parcial, acudiendo unas horas en el centro ordinario y el resto, en un centro específico. En el aula tiene el apoyo del especialista PT que acude tres sesiones de 1 hora por semana, aunque deberían ser cinco sesiones por semana, también cuentan con el apoyo de la logopeda, acude dos días a la semana durante una hora. Este niño no precisa de adaptación curricular ya que no presenta el desfase de dos años, realiza las mismas actividades que el resto de sus compañeros con la ayuda del PT, dichas tareas están adaptadas a sus capacidades y necesidades.

Debemos tener en cuenta que ha permanecido un año más en esta etapa de infantil provocándole un cambio de compañeros, así como de maestra, al tener problemas de socialización este es un hándicap añadido. Sin embargo, los niños le aceptan y siempre que pueden le ayudan y juegan con él, a veces, “N” no se muestra pasivo ante sus compañeros y existen relaciones e interacciones interpersonales, por lo que su relación con ellos es buena.

En cuanto a sus capacidades cognitivas:

- Apenas utiliza el lenguaje para comunicarse con los demás, aunque sí que puede expresarse oralmente,

- No utiliza gestos,
- Repite ciertas palabras,
- Le cuesta mantener interacciones verbales tanto con sus iguales como con los adultos,
- Si le ayudas y le guías si que sabe responderte a un “hola” o “buenos días”,
- No suele participar en actividades a no ser que haya un adulto para guiarle,
- Tiene gustos y un lenguaje estereotipado,
- Tiene reacciones disruptivas cuando se sale de la rutina,
- Le llama mucho la atención la luz y la pantalla del ordenador.

En cuanto a su autonomía y habilidades sociales:

- Tiene adquirido unos buenos hábitos de autonomía e higiene personal,
- A veces, no sabe expresar sus emociones ante diferentes situaciones,
- Tiene buena coordinación,
- Al tener dificultades para comunicarse, le cuesta relacionarse con sus iguales,
- Tiene dificultades para el juego simbólico,
- En ocasiones le cuesta mantener el contacto ocular,
- Cuando se le regaña por algún motivo puede mantener comportamientos disruptivos. (Morder, pegar, pica)

A continuación, hago un estudio y un análisis más exhaustivo sobre el caso en cuanto a su intervención siguiendo el método DAFO.

Debilidades:

- En muchas ocasiones nos podemos encontrar con casos con los que no tenemos la suficiente información para poder intervenir adecuadamente: porque no hay experiencia previa, porque no hay suficientes datos de intervención con ese trastorno en concreto o por falta de motivación.

- Los profesionales de atención a la diversidad deben estar coordinados para que la intervención tenga éxito y su resultado sea positivo, en algunos momentos no es así por ausencia de interés, escasa comunicación o falta de feeling entre expertos.
- Uno de los inconvenientes con los que nos podemos encontrar es la falta de recursos o materiales necesarios para hacer posible dicha intervención.

Amenazas:

- La carencia de compromiso o motivación con el alumno y/o familia por parte de algunos profesionales puede afectar directamente en su evolución e integración con sus iguales en el centro.
- Dada la situación económica que hay en nuestro país y tras los numerosos recortes en educación, actualmente no se invierte tanto en recursos o materiales que pueden ayudar en la educación de este tipo de alumnado.
- Una intervención individualizada aparte del grupo de sus iguales, puede ser negativo cuando lo que más necesita es trabajar la habilidad social, así como la interacción con el resto de sus compañeros.

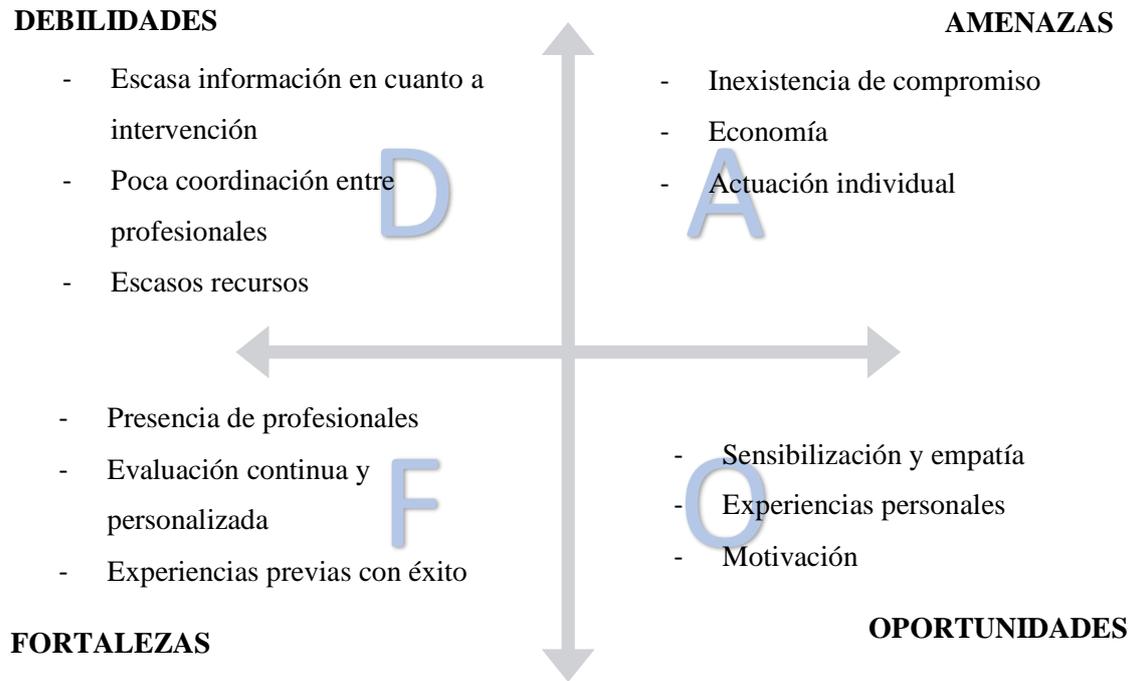
Fortalezas:

- La presencia de profesionales con una buena formación y amplio conocimiento.
- Una evaluación continua y personalizada, donde se valora la evolución, el aprendizaje del alumno y donde los objetivos y criterios se ajustan a sus capacidades y necesidades educativas.
- El trabajo con alumnos anteriores que comparten el mismo trastorno y cuya intervención haya tenido éxito.

Oportunidades:

- Tener una cierta empatía y sensibilidad con este tipo de alumnado.
- La experiencia personal con algunas intervenciones que se pueden emplear con alumnado TEA.

- El “reto personal” que supone y la motivación que te lleva a mejorar su integridad afectiva y cognitiva.



2. INTERVENCIÓN

2.1. Objetivos y contenidos

Después de conocer las características del alumno establecemos unos objetivos para que “N” logre una evolución superando sus dificultades. Una vez que haya conseguido el objetivo se pondrán otros diferentes aumentando su complejidad.

Objetivos:

- Mejorar la comunicación e interacción con sus iguales y con los adultos.
- Disminuir o eliminar comportamientos disruptivos.
- Comprender y procesar la información que le proporciona su entorno.

Contenidos:

- Observar y explorar lo que sucede a su alrededor.
- Participar en las actividades individuales y colectivas.

- Comprender la información a través de los estímulos visuales y auditivos.
- Identificar a sus compañeros y llamarles por su nombre.
- Mantener el contacto ocular.
- Expresarse oralmente a través de imágenes o pictogramas.
- Responder ante interacciones verbales sociales.
- Realizar juego simbólico
- Mostrarse receptivo con sus compañeros.
- Disminuir las conductas disruptivas como morder, pegar.
- Eliminar la pica.

2.2. Metodología

Se ha establecido una línea de actuación para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de “N” tenga los resultados que queremos.

El profesor deberá tener una programación bien organizada y con una rutina clara, de manera que todo esté planificado para que el alumno sepa lo que va a ocurrir en todo momento.

La clase estará ordenada y estructurada temporalmente, de manera que cualquier situación sea predecible y podamos anticiparnos ante ciertos momentos.

Un aspecto muy importante es cómo nos dirigiremos hacia el niño, se utilizará un lenguaje fácilmente perceptible con entonaciones, vocalizando y hablando despacio. Se emplearán oraciones cortas y con pausas entre ellas para la mejor comprensión y procesamiento de la información, siempre mirándole a los ojos, la comunicación visual y corporal es muy importante. También nos apoyaremos en la comunicación escrita, los elementos visuales tienen un gran impacto positivo en estos niños, mostraremos dibujos, imágenes o pictogramas para que entienda lo que queremos expresar.

Promoveremos la socialización con sus iguales, aprovechando que hay diferentes grupos de trabajo, “N” mantendrá su equipo de referencia para que al menos con ellos trabaje y desarrolle las habilidades sociales, este grupo estará compuesto de niños que tengan

relación con él habitualmente y sean capaces de ayudarlo en ciertas situaciones que se dan en el aula.

También es muy importante la coordinación entre todos los expertos y la maestra. Tenemos un profesional PT y una logopeda, deben seguir la misma línea y comunicar todos los avances y progresos a la maestra, para que esta pueda llevar la misma actuación en el aula y poder informar a los padres sobre la situación del alumno.

Las actividades que se realicen deberán ser claras y sencillas, con estímulos visuales que sean fácilmente comprensibles. El especialista/maestro proporcionará los materiales o recursos de apoyo para realizar la actividad y poco a poco se irá eliminando esa ayuda, debemos tener en cuenta que la metodología de ensayo-error no funciona con este tipo de alumnado. Eliminaremos cualquier objeto que suponga una distracción para el alumno y trabajará con sus compañeros para fomentar la interacción y habilidad social.

Tras observar los diferentes programas y métodos de trabajo que se emplean con alumnado TEA y después de analizar la conexión comunicativa que existe entre ambas discapacidades, lo más conveniente es utilizar el método TEACCH así como los Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos para un desarrollo integral del alumno.

2.2.1 Método TEACCH

Este método ayudará a que “N” comprenda lo que ocurre a su alrededor y favorecerá su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, realizaremos una distribución espacio temporal que sea fácilmente perceptible por el sentido de la vista. De esta manera, el alumno comprenderá lo que ocurre y podrá anticiparse ante las situaciones que ocurran en el aula. Nuestro principal objetivo es que procese toda la información fácilmente por el sentido de la vista, que sea capaz de saber qué es lo va a ocurrir, eliminando los comportamientos disruptivos.

El centro sigue el paradigma constructivista y trabaja por rincones. Aprovechamos esa metodología porque defiende muy bien la organización espacio temporal. Trabajar por rincones quiere decir organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes (Laguía Pérez, M.J., 2008) también *“responde a la necesidad de establecer estrategias organizativas que den respuesta a los distintos intereses de los niños y niñas y, que a la vez, respeten los diferentes ritmos de aprendizaje”*. (Pujol Maura, M.A.).

Por lo que organizaremos el espacio en rincones, en el aula hay ocho, en cada uno de ellos hay una imagen representativa, además, están dotados de materiales específicos para trabajar y realizar las actividades propias de cada rincón. Por ejemplo: El rincón de la Asamblea es fácilmente identificable por la gran pizarra, la alfombra, el calendario Waldorf, la lista de clase, etc. son materiales que se utilizan siempre a la hora de realizar la asamblea. Otro ejemplo: el rincón de letras que se encuentra entre una gran estantería llena de libros y la mesa de luz de Emilia Reggio. Además, la pared correspondiente al rincón hay una mini pizarra y un montón de letras pegadas. En el rincón de Plástica apreciamos un gran mueble con diferentes cajones para almacenar los materiales que se utilizan en este rincón (plastilina, tijeras, papel, etc.), en cada cajón hay una imagen que representa el material que debe estar. Estas características físicas también se emplean con el resto: rincón de construcciones, rincón del ordenador, rincón de los números, rincón de exploradores, rincón de juego simbólico.

Además de los rincones, hay otras zonas como la percha, el gavetero o el lugar donde dejan las botellas de agua. La percha, el cajón del gavetero y la botella de agua son fácilmente identificables para el niño porque hay una foto de “N” junto con su nombre.

Al mismo tiempo que es importante una buena distribución espacial también lo es la temporal. Debemos proporcionar estrategias que hagan fácilmente comprensible el paso del tiempo. La maestra organizará una programación semanal con antelación donde especificará qué es lo que se va a suceder a lo largo del día, manteniendo siempre una misma rutina, puesto que nos permite desempeñar importantes funciones mediante la secuencia espacio-temporales en las aulas a través de la repetición de actividades y tareas, así le proporcionamos seguridad porque sabe que es lo que va a suceder. El horario se divide en las siguientes rutinas:

- Rutina de entrada
- Rutina de almuerzo
- Rutina de asamblea
- Rutina de recreo
- Rutina de rincones
- Rutina de psicomotricidad/TIC's
- Rutina de aseo
- Rutina de salida
- Rutina de inglés/religión ó alternativa/música

Antes de comenzar el día, en la asamblea, se explica cuáles son las rutinas que se van a llevar a cabo a lo largo del día y se expone en la pizarra a través de imágenes.

Por otro lado, para organizar el tiempo en el trabajo por rincones, hay un cuadro de registro, expuesto en la pizarra, donde se aprecia claramente a qué rincón (representado con una imagen) debe ir cada equipo. Cada equipo se identifica con un color diferente, entonces la maestra va cambiando los indicadores de cada color por los rincones que estén abiertos. De esta manera, “N” puede visualizar a qué rincón debe ir, aún así, sus compañeros le ayudan y le señalan dónde debe estar en cada momento.

2.2.2 Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos

También fomentaremos el uso de este sistema porque así sabremos qué es lo que quiere “N” y además es una manera más fácil de comunicarse con los adultos y con sus iguales. Personalmente, este método se empleó en mi etapa de infantil y de primaria, tras mi experiencia tengo una idea de cómo funciona y cómo se puede introducir en el aula. Utilizaremos dos programas: el método PECS y el Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer. Ambos están dirigidos para personas que tienen poca comunicación oral.

- Método PECS

Se trata de intercambiar imágenes para comunicarse con el resto o utilizar pictogramas para comunicar un hecho. Fomentaremos este método para conocer sus deseos, sus necesidades. Durante mi estancia, se recurría a un PEC para poder ir al baño, pero no lo utilizaba mucho ya que tenía suficiente autonomía para ir solo al baño. Además, dos veces a la semana utilizábamos el cuaderno de comunicación en el que “N” nos contaba lo que había hecho durante el fin de semana o durante las vacaciones.

- Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer

Al ser una persona con discapacidad auditiva tengo conocimiento de la lengua de signos y me pareció una buena idea comunicarme con él por la vía auditiva y visual simultáneamente. Se escogieron signos básicos para actos concretos, por ejemplo: ponerse/quitar el abrigo, vamos a jugar, vamos a almorzar, a recoger, vamos al baño, hola y adiós.

Gracias a este método “N” puede comprender mejor lo que queremos comunicar, a medida que va pasando el tiempo se pueden introducir nuevos signos.

2.3. Actividades

A continuación, presento una serie de actividades que se han realizado a lo largo del “Practicum”, se han organizado y fundamentado bajo la metodología presentada en el punto anterior.

- Asamblea

Durante la asamblea se hacen realizan multitud de actividades para comprender aspectos lingüísticos, matemáticos, conceptos temporales...pero se le da una relevancia mayor a la socialización. Todos los días, el responsable se encarga de repasar la lista de clase saludando y dando los buenos días a sus compañeros. En el caso de “N” para trabajar la interacción con sus compañeros, su grupo de mesa se acerca a él, dan los buenos días a “N” y le dan un beso en la mejilla. Con este sencillo paso, buscamos que “N” mantenga el contacto ocular y sea capaz de responder a sus compañeros e identificarlos.

Cuando “N” es el responsable del día es el encargado de comunicar a sus compañeros qué día es, qué tiempo hace, en qué estación del año estamos, etc. siempre hay un compañero a su lado ayudándole. Todos los materiales y fichas están guardados en sus respectivas cajas, cada una de un color diferente y con una imagen representativa.

La asamblea siempre tiene la misma rutina, de esta manera ayudamos a “N” a que anticipe las tareas que se van a realizar: cantamos la canción de “Buenos días” para dar la bienvenida a la asamblea y el encargado revisa la lista de la clase. Después, el responsable comunica a sus compañeros qué día es, el mes en el que estamos, qué tiempo hace, etc. Posteriormente, se trabajan las letras y las palabras, escribimos una oración y comprobamos cuántas veces aparece la letra con la que estamos trabajando esa semana. Seguidamente, realizamos sumas y restas con la ayuda de las regletas.

- Horario adaptado

Antes de comenzar la asamblea, se explica detalladamente lo que se va a realizar durante el día. Para que “N” adquiera una secuencia temporal, se colocan imágenes que representen la acción a realizar, uno seguido de otro. Por ejemplo: si en ese día toca

música, se pone una imagen de unos niños sentados alrededor de una profesora que está tocando la guitarra, asociando esa imagen a la acción que representa.

Se repite todos los días, siempre se especifica qué se va a hacer y el profesor que va a venir.

- Cuaderno de comunicación

Dos veces a la semana en la asamblea “N” cuenta a sus compañeros lo que ha realizado durante el fin de semana, durante las vacaciones o lo que ha hecho con sus compañeros.

El cuaderno sigue el método PECS y es realizado por la familia de “N”. En su interior aparece una fotografía y bajo esta hay una explicación en forma de pictogramas y palabras de lo que ocurre en dicha fotografía. Así a “N” le es más fácil comunicar a la clase qué es lo que ocurre o lo que ha pasado en esa foto, algunas veces le cuesta comunicarse por lo que le guiamos a través de preguntas sencillas y claras.

- Juegos colectivos

Con el fin de que se relacione con sus compañeros, realizamos pequeños juegos colectivos cuya participación sea sencilla, por ejemplo: el corro, pase misi pase misa, etc.

Para que “N” participe buscamos juegos que sean de su interés y le explicamos anteriormente qué es lo que vamos a hacer, al ser juegos que le gustan mucho siempre acepta a participar. Nos ponemos a jugar con ellos y estamos al lado de él para orientarle y para que sepa que es lo que debe de hacer.

- Lengua de signos

Para que exista una comunicarse entre todos, decidí enseñarles a los compañeros de “N” la lengua de signos para que pudieran interactuar con él y ayudarle. Los signos que se enseñaron fueron: ponerse/quitar el abrigo, vamos a jugar, vamos a almorzar, a recoger, vamos al baño, hola y adiós.

2.4. Evaluación

Tal y como se establece en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre; por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, la evaluación será global, continua y formativa, así valoraremos todo el proceso de aprendizaje del alumnado y mejorarlo a medida que transcurre el curso. En

este caso concreto, atendiendo a la diversidad además de ser una evaluación continua será personalizada, se tendrán en cuenta sus necesidades educativas especiales, habrá una atención individualizada y se adaptará a sus capacidades personales. Para su elaboración, contarán con la ayuda y colaboración de los equipos de orientación educativa del centro.

A continuación, presento la evaluación del primer trimestre adaptada a sus necesidades y capacidades. Los criterios han sido elaborados por la maestra del aula y el equipo de orientación del centro:

CAPACIDADES	
CONOCIMIENTO DE SI MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	1^{er} Trimestre
Conoce los elementos externos y algunos internos del cuerpo humano.	C
Coordina sus movimientos.	C
Progresar en la adquisición de hábitos de cuidado de sí mismo.	C
Es capaz de elegir entre dos opciones propuestas, favoreciendo la autodeterminación.	C
Identifica sentimientos y emociones básicos.	C
Realiza con ayuda actividades que impliquen habilidades manipulativas	D
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	1^{er} Trimestre
Observa el tiempo atmosférico y discrimina los aspectos básicos (sol y lluvia).	C
Conoce las estaciones del año.	C
Observa y explora algunos objetos de su entorno	C
Participa con la tutora en actividades relacionadas con el proyecto.	C
Conoce los números del 1 al 7.	C
Asocia el número con la cantidad con ayuda (del 1 al 7)	C
Escribe los números guiándole	C
Identifica y nombra las cualidades básicas.	C
Sitúa un objeto en el espacio siguiendo una instrucción.	C
Realiza operaciones lógicas de agrupar y seriar sencillas.	C
LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	1^{er} Trimestre
Comprende varias órdenes.	C
Su expresión oral puede ser adecuada aunque el uso del lenguaje es escaso.	C
Mantiene el contacto ocular ante interacciones sociales.	C

Responde ante interacciones verbales socialmente adecuadas y normas de cortesía (hola, buenos días, cómo te llamas...)	C
Reconoce palabras sencillas.	C
Escribe palabras sencillas.	ED
Muestra interés por cuentos.	TD
Realiza juego simbólico.	TD
Imita gestos sencillos en las canciones	C
Utiliza distintas técnicas plásticas básicas con ayuda.	D
Dibuja la figura humana con detalle con ayuda.	D
Utiliza las tecnologías básicas de la información y la comunicación.	C
INGLÉS	1^{er} Trimestre
Comprende y utiliza de forma oral fórmulas básicas de relación social.	TD
Entiende lo esencial de instrucciones y mensajes básicos relacionados con la actividad del aula.	TD
Participa y se siente motivado.	TD
RELIGIÓN	1^{er} Trimestre
Domina los contenidos del área.	D
Realiza las actividades adecuadamente.	D
Mantiene una actitud positiva y de interés.	D

C: conseguido **D:** en desarrollo **TD:** tiene dificultad

HÁBITOS Y ACTITUDES

Su adaptación al centro y nueva clase es positiva.
Se va mostrando más relajado en el aula. Ya no precisa mordedor.
Va conociendo a sus compañeros y sus nombres.
Colabora en las actividades de grupo dirigido por el adulto.
Permanece sentado en tareas de mesa, y a veces en la asamblea.
Se deja dirigir y sigue instrucciones.
Han disminuido las conductas disruptivas (morder, pegar, pica...).
Permite a los niños que se acerquen a él, que le ayuden y le agarren de la mano.
Es querido y aceptado por sus compañeros.
Participa en juegos colectivos (ej: el corro).
Muestra mejor tolerancia ante la frustración.
Colabora en hábitos de autonomía.
Comparte con los compañeros experiencias con ayuda de la agenda de comunicación, fotografías y preguntas guiadas por la tutora.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación desarrollado me ha permitido validar la hipótesis de partida sobre la optimización de recursos y conocimientos entre dos personas con discapacidades diferentes. A través de la metodología empleada he podido reflejar toda la intervención que he realizado con el alumno TEA en concreto, quien en el poco tiempo trabajado, ha experimentado una gran evolución en su proceso de enseñanza aprendizaje.

La profundización del Trastorno de Espectro Autista, desconocido para mí, me ha aportado un gran conocimiento sobre esta discapacidad. Entrar en contacto con un alumno con estas características, me ha llevado a pensar cuáles son sus necesidades, los apoyos y la intervención que necesita desde un centro ordinario.

Dada mi discapacidad he podido constatar la facilidad de empatizar con otra persona que experimenta necesidades a nivel educativo, y en este caso en concreto, el intercambio de información en el ámbito lingüístico. Asimismo he podido comprobar que la figura del tutor de aula es de gran importancia en la detección e intervención con alumnos de tan temprana edad, sin olvidar la formación e información que todo el equipo docente debe poseer para actuar en estos ámbitos y proporcionar la mejor educación que favorezca el desarrollo integral de todo el alumnado.

Por otro lado, tras mi primera experiencia con este alumno diagnosticado de TEA, considero acertada y beneficiosa la escolarización combinada, que ha permitido al alumno completar sus ámbitos de desarrollo de una manera conveniente, mejorando su déficit en relación social, permitiéndole disfrutar de sus iguales para superar su discapacidad, algo que facilita el estar en un centro ordinario.

Para finalizar, creo que he reflejado que mi discapacidad no es un impedimento para ejercer esta profesión, sino al contrario, puedo realizar aportaciones positivas tanto para el alumnado con necesidades educativas especiales como para aquellos que no presenten ninguna limitación. Para eliminar las barreras que provocan mi discapacidad debemos adaptar el entorno como si se tratase de cualquier otro trabajo o situación de la vida cotidiana. Y por ello, quiero finalizar esta investigación citando una frase de @Candidman *“Tus capacidades siempre serán más grandes que cualquier discapacidad.”*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

Alonso Franco, A.C., (2009) *Una propuesta para la intervención en comunicación y lenguaje en personas con TEA*. Escuela de Salud Pública.

American Psychiatric Association (2013) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 5ta Edición DSM-5*. España y Latinoamérica: Editorial Médica Panamericana.

Calvo Prieto, J.C., Maggio de Maggi, M., Ferrer Serrahima, I., Valdeolmillos, E., Marrero, V. (2015) *Mi hijo tiene una pérdida auditiva, audífonos e implantes cocleares. Guía para padres*. Alicante (Valencia): Programa Infantil Phonak

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre; por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Espinola Jiménez, A., (2015) *Accesibilidad auditiva. Pautas básicas para aplicar en los entornos*. Colección Democratizando la Accesibilidad Vol.7. La Ciudad Accesible 2015.

Fuentes-Biggi, J. et al. (2006). *Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista*. Revista de Neurología, 43 (7): 425-438.

García Pascual, R., Merino Martínez, M. (s.f) *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Federación Autismo Castilla y León.

Ley General 14/1970, de 4 agosto, de Educación y Financiación de la Reforma Educativa

Ley Orgánica de Ordenación General del Eistema educativo 1/1990, de 3 de octubre.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

López Justicia, M.A. y Polo Sánchez, M.T. (2015) *Trastornos del desarrollo infantil* (2ª ed.) Madrid: Ediciones Pirámide.

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria,

Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Salvadó, B., Palau Baduell, M., Montero Camacho, M., Hernández Latorre, M.A (2012). *Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista*. Revista de Neurología, 54, 63-71.

Sebastián Herranz, M., Noya Arnáiz, R. (2009) *Adaptación de puestos de trabajo*. CEAPAT.

WEBGRAFÍA

Autismo Burgos. Federación Autismo Castilla y León. <https://www.autismoburgos.es/el-autismo/> (Consultado: 10 de enero de 2018)

Cenjor Español, C., Zorita Díaz M.M., Martín Sastre, M.T. (s.f) *Capítulo 2. La deficiencia auditiva*. <http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/capitulo02.htm> (Consulta: 3 de febrero de 2018)

Centros para el control y la prevención de enfermedades. <https://www.cdc.gov/spanish/index.html> (Consulta: 16 de enero de 2018)

Cochlear España. <https://www.cochlear.com/es/home> (Consulta: 3 de febrero de 2018)

Cochlear España. *Dispositivos Cochlear True Wireless*. <https://www.cochlear.com/es/home/support/cochlear-wireless-accessories> (Consulta: 3 de febrero de 2018)

Confederación Autismo España. <http://www.autismo.org.es/> (Consulta: 13 de enero de 2018)

Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía (2011) Trabajo por rincones en Educación Infantil. *Temas para la educación*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8583.pdf> (Consulta: 15 de mayo de 2018)

Fiapas. Confederación española de familias de personas sordas. www.fiapas.es/FIAPAS/index.html (Consulta: 28 de enero de 2018).

Hazelden, K. (2010). *Introducción básica de PECS*. <http://www.autismoaba.org/contenido/introduccion-basica-de-pecs> (Consulta: 5 de febrero de 2018)

INE. Instituto Nacional de Estadística.

http://www.ine.es/dyns/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=12547359765

95 (Consulta: 20 de mayo de 2018)

Pujol Maura, M. A. (s.f) *Los rincones, una forma de organizar el aula.*

https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M04/web/html/WebContent/u4/media/rincones_forma_organizar_aula_1_.pdf (Consulta: 15 de mayo de 2018)

Sociedad española para el desarrollo de Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos. <http://www.esaac.es/> (Consulta: 22 de enero de 2018)

Youtube (2013). *El laberinto autista.* <https://www.youtube.com/watch?v=zgpqcaIa5bE>

(Consulta 20 de enero de 2018).