



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Departamento de Sociología y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

## **EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS TEA EN EDUCACION INFANTIL.**

Presentado por Rebeca Martín Villahoz para  
optar al Grado de Educación Infantil  
por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por:

Carmen Merino Merino.

## **GLOSARIO DE SIGLAS.**

ACNEE: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

AL: Audición y Lenguaje.

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico y Estático de Trastornos Mentales).

LGE: Ley General de Educación.

LISMI: Ley de Integración Social de los Minusválidos.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOMLOE: Ley Orgánica de la modificación de la LOE.

NEEP: Necesidades Especiales Permanentes.

NEES/NEE: Necesidades Educativas Especiales.

NEET: Necesidades Especiales Transitorias.

ODS: Objetivos del Desarrollo Sostenible.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PTP Pedagogía Terapéutica.

TEA: Trastorno del Espectro Autista.

TEACCH: Treatment and Education of Autistic and related Communication – handicapped Children.

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

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>2. JUSTIFICACION</b> .....	<b>6</b>
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	<b>7</b>
<b>4. METODOLOGÍA</b> .....	<b>8</b>
<b>5. MARCO TEORICO</b> .....	<b>10</b>
<b>5.1. De la educación especial al Trastorno del espectro autista en los niños con necesidades educativas</b> .....	<b>10</b>
<b>5.2. El Trastorno del espectro autista: Concepto y evolución</b> .....	<b>15</b>
<b>5.3. Indicios del Trastorno del espectro autista recomendaciones en la etapa de Educación Infantil</b> .....	<b>19</b>
<b>5.4. Los principales métodos pedagógicos con los alumnos con Trastorno del Espectro Autista</b> .....	<b>25</b>
<b>6. RESULTADOS</b> .....	<b>30</b>
<b>6.1. La percepción de los profesionales del centro sobre la integración de niños con trastorno del espectro autista en al aula</b> .....	<b>30</b>
<b>7. PROPUESTA EDUCATIVA</b> .....	<b>35</b>
<b>7.1. Justificación</b> .....	<b>35</b>
<b>7.2. Objetivos</b> .....	<b>36</b>
<b>7.3. Contenidos</b> .....	<b>36</b>
<b>7.4. Atención a la diversidad</b> .....	<b>36</b>
<b>7.5. Temporalización</b> .....	<b>37</b>
<b>7.6. Metodología</b> .....	<b>38</b>
<b>7.7. Actividades</b> .....	<b>38</b>
<b>7.8. Recursos materiales</b> .....	<b>44</b>
<b>7.9. Evaluación</b> .....	<b>44</b>
<b>8. CONCLUSIÓN</b> .....	<b>45</b>
<b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	<b>48</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Rúbrica de evaluación. ....	45
--------------------------------------	----

## ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Distribución de perfiles de los entrevistados. ....	8
Figura 2. Distribución del alumnado NEE durante el curso 2019 – 2020.....	14
Figura 3. Proceso de la clasificación del TEA en las diferentes ediciones del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM).....	18
Figura 4. Clasificación del Trastorno del Espectro Autista (TEA). ....	18
Figura 5. Organización del aula en la metodología TEACCH. ....	26
Figura 6. Calendario de la temporalización.....	37
Figura 7. Tarjetas con emociones y sentimientos.....	39
Figura 8. tarjetas con emociones y sentimientos junto al texto.....	39
Figura 9. Situación para adivinar las emociones. ....	40
Figura 10. Situación para adivinar las emociones. ....	40
Figura 11. Situación para adivinar las emociones. ....	41
Figura 12. Situación para adivinar las emociones. ....	41
Figura 13. Situación para adivinar la emoción. ....	41
Figura 14. Situación para adivinar la emoción. ....	41

## 1. INTRODUCCIÓN.

En el presente trabajo se pretende definir como un niño con Trastorno del Espectro Autista en las edades comprendidas entre los 0 y 6 años socializa, para ellos hay que entender que el Trastorno Espectro Autista (en adelante TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por tener dificultades en la comunicación y la interacción social del niño, además de tener una serie de patrones en su comportamiento, estos suelen ser repetitivos y restringido. Y su nivel de seriedad varían con el tiempo dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentre y de sus contextos ambientales. Durante los tres primeros años de vida es donde, generalmente, hay más evidencias de este trastorno.

Kanner en su ensayo publicado en 1943 llamado “*Autistic disturbances of affective contact*” describió 4 características que definen a una persona con Trastorno del Espectro Autista: dificultades en el desarrollo comunicativo (a nivel comprensivo y expresivo), incapacidad en las relaciones con otras personas para hacerlo de forma adecuada, permanente necesidad de rutinas y por ello cierta resistencia a los cambios.

Un año después Hans Asperger (1944), médico de profesión, definió la “Psicopatía autística” como un caso que solo se daba en varones con una serie de características (conductas estereotipadas, no grandes relaciones interpersonales, no buena conducta motriz...) y en cuanto a las habilidades lingüísticas opinaba al contrario que Kanner, es decir, estas eran adecuadas.

No fue hasta el año 1979 que Lorna Wing y Judith Gould realizan un estudio con el que observan el déficit que mostraban las personas con TEA en las áreas previamente establecidas por Kanner y Asperger. Estas áreas eran la capacidad simbólica e imaginativa, la comunicación tanto verbal como no verbal y la interacción social. El déficit se daba de diferente forma según la persona TEA por lo que el trastorno se establece como un “espectro” y su actual denominación, ya que se pudo observar que en un mismo trastorno hay diferentes dimensiones distintas en cada persona afectada.

Para que estos alumnos llegasen a estar presentes en la misma escuela que el resto primero pasaron por diferentes fases establecidas por Tomasevsky (2002). En un primer momento, se les dio derecho a la educación dándoles acceso en las llamadas escuelas especiales, o con programas diferenciados. Es decir, estaban excluidos de las escuelas ordinarias. En

un segundo momento se les integró en las escuelas comunes sin contemplar un proceso de adaptación en función de sus necesidades, aunque se les daba una atención, pero individualizada del grupo ya que eran estas ellos quienes se tenían que adaptar a estos modos de educación independientemente de su necesidad. La última fase es en la que se consigue que la educación adapte esta enseñanza a la diversidad de necesidades educativas. Es la escuela la que se adapta a las necesidades para facilitar la educación en este grupo de personas con NEES, pasando así de una integración a una inclusión de estos alumnos.

Teniendo en cuenta estas fases la primera vez que en España se habla de adaptación curricular surge con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE, 1990) perdurando hasta las posteriores leyes. Siendo la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) la que habla de esta diversidad como un principio fundamental.

## **2. JUSTIFICACION.**

El proceso de socialización en los niños es un tema estudiado a lo largo del tiempo ya sea dentro de las escuelas o fuera de ellas. En concreto, este trabajo pretende centrarse en la problemática y las dificultades que tienen los niños TEA a lo largo de su proceso de socialización durante la etapa de Educación Infantil dentro del aula en un centro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Ya que el proceso de socialización, entendido como proceso en el que el niño aprende e interioriza la cultura en su personalidad y le permite integrarse en la sociedad, es diferente para cada niño; aunque presente aspectos comunes, los niños con este trastorno tienen diferentes maneras de llevarlo a cabo sobre todo en función de cómo la comunidad educativa les ha ido incorporando a lo largo del tiempo. De hecho, este perfil de alumnado antes de estar dentro de los colegios ordinarios con una educación inclusiva ha pasado por no estar dentro de estos colegios o hacerlo a través de una educación integradora.

Durante mi etapa universitaria en distintas asignaturas, destacando “Intervención educativa en dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo”, se ha hablado de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEES) y fue en esta asignatura mencionada donde comenzó mi interés por este perfil de alumnado. También aumentó mi interés después de realizar mis prácticas curriculares en un centro educativo en el que trabajé en el aula con niños con trastorno del espectro autista. De ahí que haya querido centrar el trabajo y la investigación en esta necesidad educativa.

### **3. OBJETIVOS.**

El objetivo general del Trabajo Fin de Grado pretende identificar los retos y las necesidades de un centro educativo ubicado de la Comunidad Autónoma de Castilla y León con el fin de abordar las dificultades del proceso de socialización de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante la etapa educativa de educación infantil.

Para ello se seguirán una serie de objetivos específicos que serán trabajados con un orden determinado para facilitar la adquisición del objetivo general:

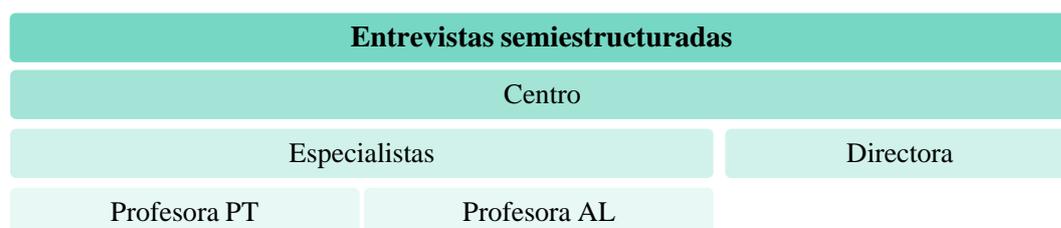
- Describir los métodos pedagógicos de intervención en el aula usados con los niños TEA en el centro.
- Identificar la percepción que tienen los profesionales del centro sobre los procesos de integración en el aula llevados a cabo con los niños TEA en un centro de educación infantil determinado.
- Elaborar una propuesta de intervención en el aula orientada a favorecer la integración de los alumnos TEA en el centro.

#### 4. METODOLOGÍA.

La metodología utilizada para la consecución de los objetivos propuestos está basada en el método cualitativo. Este método implica un procedimiento analítico que permite la utilización de distintas técnicas de investigación. La técnica a utilizar en este TFG será la entrevista personal semidirigida. Este tipo de investigación se lleva a cabo a través del diálogo entre entrevistador y entrevistado sobre el tema de investigación, con el fin de transcribir la conversación y los comportamientos observados generando, así, una serie de datos descriptivos que serán objeto de interpretación (Berríos, 2000). Según Taylor y Bogdán (1998) esta metodología quiere capturar ese proceso de intervención visto desde la perspectiva de cada persona que está presente en diferentes situaciones.

Este diseño metodológico implica una forma de hacer más abierta, cíclica y flexible, llevándose a cabo de tal forma que pueda adaptarse a las distintas fases de la investigación según se va añadiendo conocimientos al objeto de estudio (Bisquerra, 2004). En cuanto a la técnica de investigación utilizada, como se ha mencionado, será la entrevista y, concretamente, la entrevista personal semiestructurada. Kahn y Cannel (1977) definieron la entrevista como “una situación construida o creada, con el fin específico de que un individuo pueda expresar una conversación, de su pasado, presente o futuro” (p. 66). La entrevista semiestructurada es adecuada para aquellas investigaciones en las que se va a entrevistar a personas que controlan del tema a investigar. En el caso de este trabajo se han diseñado un total de 3 entrevistas personales dirigidas tanto a familiares de niños TEA como a perfiles profesionales del centro expertas como son: las profesoras de pedagogía terapéutica (PT), profesoras de audición y lenguaje (AL), que aportarán diferentes puntos de vista y situaciones respecto al alumnado (ver Figura 1).

**Figura 1. Distribución de perfiles de los entrevistados.**



Nota: Elaboración propia.

Alonso (1999) define la entrevista semiestructurada como un instrumento con el que se construye el sentido social de la conducta, tanto individual como del grupo, que la persona entrevistada tiene como referencia a través de un conjunto de saberes privados provenientes de su experiencia. Así, se ha elegido como técnica idónea ya que el tema a estudiar se ha dado en un entorno determinado pudiendo adaptar cada entrevista a cada perfil del entrevistado aportando su experiencia y conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista.

## **5. MARCO TEORICO.**

### **5.1. De la educación especial al Trastorno del espectro autista en los niños con necesidades educativas.**

La educación especial cobra importancia a partir del siglo XX y, por tanto, se empieza a llevar a cabo a mayor nivel a partir de esta. Es durante esta época cuando hay una mayor generalización de distintas programaciones para trabajar con los alumnos NEES, lo que hace que se diferencie la educación generalizada de la educación especial naciendo así las escuelas especiales.

En 1945 surge la Ley de Educación Primaria en la que se apoyaban a esas escuelas especiales y con la que se crean las Escuelas de Educación Especial para aquellos niños deficientes.

La ONU crea 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde, en el artículo 26, se establece que todo el mundo tiene derecho a la educación. A partir del año 1955 el Servicio Danés para el Retraso Mental plantea el derecho de las personas con déficit a desarrollar una vida normal que, junto a las ideas de Nirje y Wolfensberger, en los años 60 y 70 establecen el concepto de necesidades educativas especiales junto a la igualdad en los derechos y objetivos, aunque se lleven a cabo diferentes procesos y recursos. Con ello piensan que la opción necesaria es una escolarización de los alumnos NEE dentro de una escuela ordinaria atendiendo a sus necesidades para conseguir su desarrollo integral. Finalmente, estas ideas se extienden por Europa por lo que se pusieron en práctica, aunque de manera diferente, es decir, unos llevaron la educación especial dentro de la escuela ordinaria mientras que otros prefirieron separarlas.

La educación especial tiene una serie de principios detallados en el Informe de la UNESCO (1968), aunque en España estos principios se definieron a través de un Real Decreto (1965) con el que se establecen estos principios de la Educación Especial. Aunque no es hasta el año 1970 en el que, después de que se hiciera una petición por una integración afectiva, se establece con la Ley General de Educación (LGE) la educación especial como una parte dentro del sistema educativo. En esta ley se define esta educación y, además, en el artículo 51 se establece la educación de los menores deficientes en centros especiales o en una nueva aula específica en los centros que sean ordinarios. Estas

aulas o estos centros van a depender del grado de discapacidad tuviesen los alumnos tal y como marcar el artículo 51:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible (LGE, 1970, p. 12532).

Otro artículo a destacar de esta ley es el número 93 con el que se establece que los centros especiales facilitaran en medida de lo posible la integración de sus alumnos en los centros ordinarios y entre ellos trabajaran de forma conjunta (LGE, 1970).

Los derechos de las personas con discapacidad y, por tanto, los de las personas TEA comienzan a tener más aceptación en España y en el resto del mundo. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) también apoya a estas personas en este momento con dos declaraciones: la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971) con la que internacionalmente estos individuos tengan una protección de sus derechos basadas en unas medidas y con la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), esta protección se daba nacional e internacionalmente. Entre estos derechos estaban el de la educación.

En España el 6 de diciembre de 1978 entra en vigor la Constitución Española con la que se vuelve a establecer y confirma de nuevo el derecho a la educación de todos los ciudadanos, y con ello aquellos con autismo, y las medidas que tienen que llevar a cabo las instituciones públicas para estas personas y que puedan ser tratadas, rehabilitadas e integradas, e incluso se puedan prever estas discapacidades. Para que estas ideas de la constitución se desarrollasen se creó la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) en 1982, con ella también hay una aceptación de una realidad integradora con la que se mejora la calidad de vida de estas personas. Con esta nueva ley se hace diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía y las medidas de esta son aplicadas en la escolaridad obligatoria hasta el año 1990. En este año mencionado entra en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con la que se les

considera centros de integración a todos los centros escolares. Además, destaca el artículo 36:

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanente, 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 (LOGSE, 1990, p. 8).

Otro artículo de la ley LOGSE es el 37 con el que se complementan los anteriores puntos señalados. En este artículo se obliga al sistema educativo a tener profesores de las especialidades correspondientes y cualificados, así como unos medios y materiales adecuados. Los centros también deberán tener una organización con las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias, y se les dará desde el momento de la detección la atención requerida a los alumnos NEES siendo las administraciones educativas garantizarán su escolarización. Todos los alumnos NEES serán atendidos en los centros ordinarios a no ser que sus necesidades no puedan ser atendidas en estos, por lo que estarán escolarizados en centros de educación especial revisando la situación periódicamente para que cuando sea posible se les dé acceso a los otros centros, de esta forma se favorecerá la integración del alumno. Estas decisiones que afectan a los alumnos NEES se regularan entre las administraciones educativas y los padres (LOGSE, 1990). Esta Ley sustituye y emplea el término necesidades educativas especiales, ya que el anterior utilizado, educación Especial, mantenía connotaciones negativas.

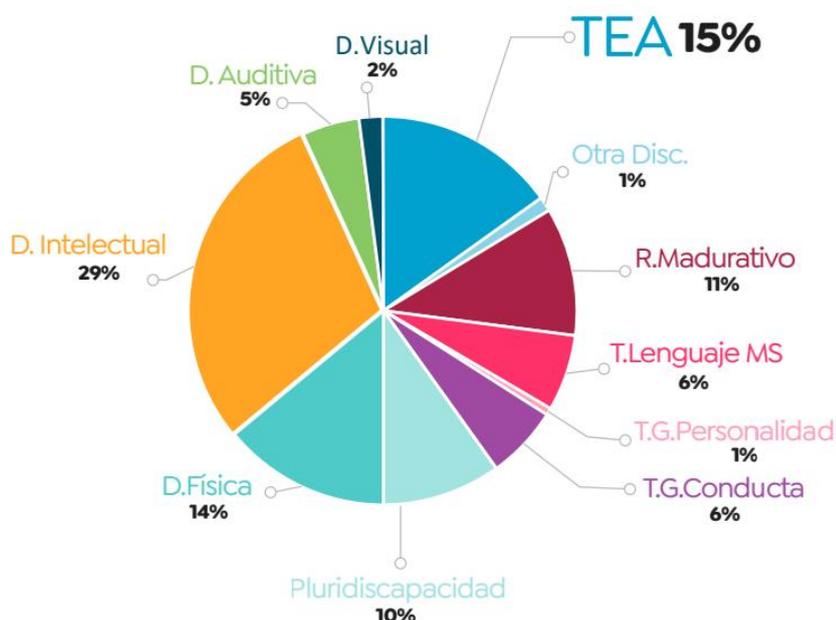
Por parte de la UNESCO se establecen una serie de conferencias con las que se defienden derechos de estas personas NEES. En el año 1990 se crea la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, se crea la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1995) y en el 2000 se lleva a cabo el Foro Mundial sobre Educación siendo este el primero con el que se planifica una educación inclusiva. También cabe destacar que en la Agenda 2030 uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), concretamente el número 4, pretende establecer un compromiso mundial en el que se busca una educación inclusiva, de calidad y equitativa para todas las personas y entre ellas las personas TEA.

En el año 2006 entra en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la que se establece una inclusión e integración plena para el alumnado NEE con la atención adecuada y con los recursos que fuesen necesarios. De esta forma surge el nuevo termino de Escuela Integradora e Inclusiva, haciendo que en educación se acoja el termino de inclusión con el que, desde este momento, es el sistema el que se adapta a la diversidad de los alumnos, es decir, en este caso es el centro escolar el que tendrá que adaptar sus recursos al niño TEA para que este tenga un desarrollo integral.

Actualmente, la ley que legisla el sistema educativo de España desde 2020 es la Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE), previamente en el 2013 legislaba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la ley que en la actualidad esta modificada es la LOE (Ley Orgánica de Educación) del año 2006. En estas leyes mencionadas ya se considera la existencia de esos alumnos con unas necesidades específicas de apoyo educativo y, por tanto, haciendo que los centros educativos tengan todos los recursos materiales, humanos y técnicos que sean necesarios para que estos alumnos tengan un desarrollo máximo.

Según un estudio descriptivo del alumnado TEA en Castilla y León (Federación Autismo Castilla y León, 2021), basándose en los últimos estudios de la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León que proporcionan datos del año 2019 – 2020, del total de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) de esta comunidad autónoma los alumnos TEA representan un 15%, es decir, están en segundo lugar dentro de estos alumnos (ver Figura 2).

**Figura 2. Distribución del alumnado NEE durante el curso 2019 – 2020.**



Nota: Federación Autismo Castilla y León (2021).

Viendo estos datos se observa la gran importancia que tiene que las personas TEA, o cualquier alumno NEE, reciban ayuda a través de un sistema educativo que le ayude al desarrollo de su persona y de sus habilidades al máximo posible, ya que son muchos los alumnos que requieren de estas medidas y, gracias a que están reguladas mediante leyes y diferentes asociaciones pueden acceder a los mismos recursos que el resto de las personas. Además, gracias a la escolarización de estos niños se puede ayudar a las familias a tener una detección temprana del TEA y trabajar con ellos con medidas e instrumentos ya adecuados para ellos. Con estos cambios en las legislaciones también ha hecho, y son producto, del cambio en la sociedad y que se vea de la diversidad de personas existentes que conviven.

En las escuelas, actualmente, existe gran diversidad de individuos gracias a la atención a la diversidad y a la creación de escuelas flexibles con diferentes tipos de modalidades educativas diferentes. Todo esto también es posible por la colaboración y comunicación por parte de las instituciones, familias... para formar personas a través de un desarrollo integral. La atención a la diversidad y la inclusión han hecho posible que muchas personas mejoren su calidad de vida y se evite en mayor medida las situaciones de exclusión y acoso escolar en el aula.

Llegado a este punto, conviene tener en cuenta que no es lo mismo la integración que la inclusión. En este sentido Sinisi (2010), a partir del origen etimológico de los conceptos, diferenciando el término *integrar* proveniente del latín “integrare”, que significa construir las partes de un todo, o en ese todo alguien forma parte de él, frente al término *incluir*, del latín “includere” y que implica poner algo dentro de otra cosa. Observando las diferencias entre estas definiciones se podría entender la integración como lo más adecuado, pero la educación inclusiva es vista como un proceso de formación que abarca la capacitación en relación a la atención de las NEES por parte del sistema educativo.

Visto de esta forma, Durán y Giné (2011) establecen tres ideas necesarias a tener en cuenta para comprender lo que es actualmente la educación inclusiva. Por un lado, la inclusión concede importancia a la capacidad del centro educativo de valorar, acoger y responder a las necesidades del alumnado, es decir, la atención se centra en el contexto y no en el alumno con sus condiciones y características. Por otro lado, la inclusión no se limita a los alumnos NEES, sino que también mejora las oportunidades del grupo – clase. Y, por último, se debe entender la inclusión como un proceso continuo de mejora de condiciones y oportunidades para los alumnos.

Por todo ello, la educación inclusiva implica avanzar hacia una educación de calidad y, por tanto, como mencionan Durán y Giné (2011), parafraseando a Hopkins y Stern (1996), requiere de múltiples modelos de enseñanza que integren afecto, compromiso, conocimiento de la didáctica de la materia enseñada, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje.

## **5.2. El Trastorno del espectro autista: Concepto y evolución.**

El proceso de socialización se podría definir como un proceso en el que un individuo adquiere e interioriza una cultura integrándola en su personalidad a lo largo de toda su vida. Este proceso se da desde niños en el medio físico y, visto desde la especie humana, se puede entender también como un medio social.

El proceso de socialización primaria se lleva a cabo, inicialmente por la familia, sobre todo la madre, y la escuela durante la infancia y abarca normalmente toda la etapa de educación infantil de 0 a 6 años. Finalizada esta fase se inicia a continuación una segunda

etapa llamada proceso de socialización secundaria en el que intervienen otros agentes de socialización. Son estas experiencias socializadoras las que le ayudan en los aspectos sociales y son necesarios para que la persona descubra su autoconcepto. Por ello, es importante la educación de los niños durante esta etapa, aunque no todos consiguen aprender lo mismos logros durante este proceso. Se considera que un alumno es NEES (Necesidades Educativas Especiales) cuando tiene dificultades en los aprendizajes considerados para su edad respecto a los de sus compañeros. Estas dificultades se equilibran a través de apoyos especializados. Dentro de las necesidades de estos niños pueden incluirse: discapacidades mentales, físicas sensoriales, cognitivas, sociales... que dificultan sus aprendizajes.

Según López y Valenzuela (2015) la visibilización de los alumnos con NEES ha ido aumentando con el tiempo gracias a diferentes factores como son la tendencia de inclusión en las nuevas sociedades; hay más conocimiento y reconocimiento de estas necesidades ya sean transitorias o permanentes, las demandas sociales ante la especialización para una vida laborar, etc.

En España comienza a conocerse la adaptación curricular, necesaria para estos alumnos, a través del artículo 36.11 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) en la que se menciona que “el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro de un mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (p.28934).

Las NEES se pueden dividir, según el Libro Blanco de la Atención Temprana (2005), en transitorias (NEET) o permanentes (NEEP).

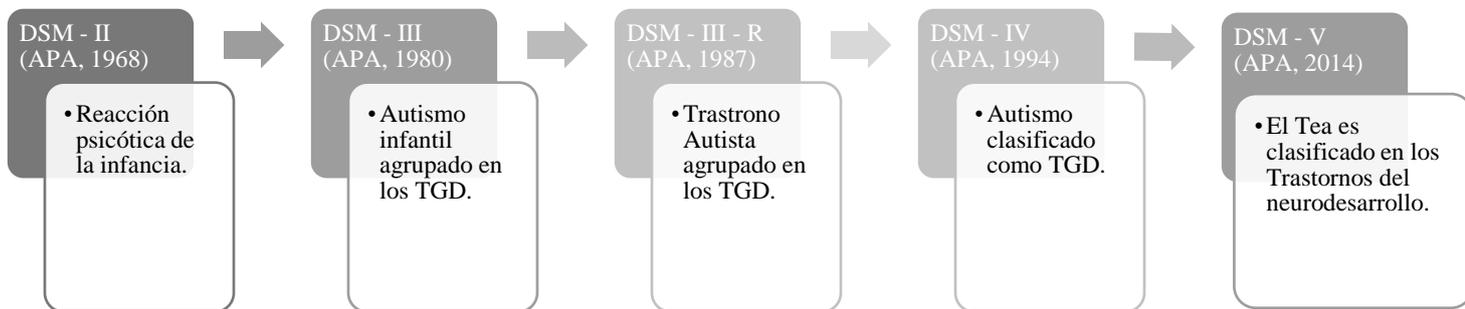
- Las NEET son definidas como aquellas necesidades que hay que atender durante un periodo de la etapa escolar. Entran dentro de este grupo el Trastorno Especifico del Lenguaje, del Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención, etc.
- En cambio, las NEEP requieren de atención durante toda su época de escolarización y, probablemente, a lo largo de su vida. Las cuales son la discapacidad intelectual y sensorial, la discapacidad múltiple y la que corresponde a este trabajo el Trastorno de Espectro Autista (TEA).

En la historia de la Psicopatología el TEA ya aparecía en documentos científicos durante los siglos XVIII – XIX cuando se describían algunas características de individuos que coincidían con la definición de este (Frith, 2004, Wing, 1997). Y desde que Kanner (1943) lo descubrió, dicho trastorno ha sido estudiado por muchos científicos, pudiendo clasificar las aportaciones científicas en diferentes épocas. Según Revière (2001), citado por García (2006), existen varias etapas: La primera etapa que iría desde 1943 a 1963 y en la que el autismo se percibe como un trastorno emocional que los padres han creado a sus hijos y, en consecuencia, la forma correcta de asistirles era mediante terapias dinámicas. Estas aportaciones han sido muy cuestionadas posteriormente, puesto que el TEA es un trastorno con alteraciones biológicas y este tipo de terapias no resultaron de gran utilidad. La segunda etapa abarca desde 1963 hasta 1983 y en ella comienza a verse el TEA como un trastorno neurobiológico, por lo que se vería afectado sería lo cognitivo. En una última etapa, tal y como se entiende hasta la actualidad, el TEA es visto como un trastorno del neurodesarrollo con una gran variedad de características y consecuentemente de perfiles diferentes (Brioso, 2012).

A lo largo del tiempo la definición y la clasificación del TEA ha ido cambiando, aunque distintos autores están de acuerdo en que es un trastorno generalizado del desarrollo, con el que conviven durante toda su vida y que sus primeras apariciones se dan en la infancia, antes de los 3 años.

Gracias a Albores et al. (2008) se pueden observar los diferentes cambios que se han ido produciendo respecto a la evolución del concepto en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales* (Ver Figura 3). En el DSM – II (APA, 1968) el trastorno del autismo se define como una reacción psicótica de la infancia. Es en el DSM – III (APA, 1980) donde se agrupa en una nueva categoría denominada trastornos generalizados del desarrollo (TGD) y pasa a llamarse autismo infantil, adquiriendo el nombre de trastorno autista en el DSM – III – R (APA, 1987). En el DSM – IV (APA, 1994) no se refleja ningún cambio y es a partir del DSM – V (APA, 2014) donde todos aquellos trastornos que se inician en la infancia, niñez o adolescencia dentro del DSM – IV – TR (APA, 2000) pasan a ser clasificados como trastornos del neurodesarrollo, empezando a conocerse como TEA (Trastorno del Espectro Autista).

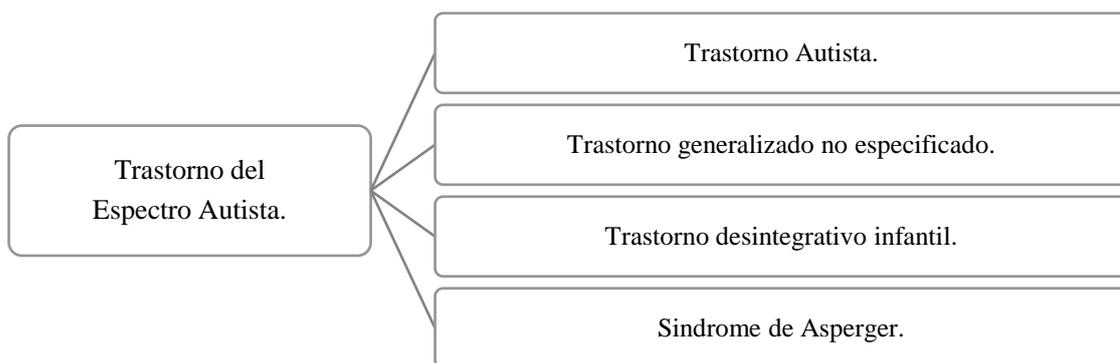
**Figura 3. Proceso de la clasificación del TEA en las diferentes ediciones del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM).**



Nota: Elaboración propia a partir de Albores et al. (2008).

Hay que tener en cuenta que, según la clasificación del DSM – V (APA, 2014), dentro del TEA existen cuatro tipos de trastornos (Ver Figura 4) que se diferencian entre sí.

**Figura 4. Clasificación del Trastorno del Espectro Autista (TEA).**



Nota: Elaboración propia a partir de DSM – V (APA, 2014).

En este sentido, el *Trastorno autista* se va a caracterizar por patrones de comportamiento, interés o actividades que son repetitivos o restringidos entre los que se pueden destacar las estereotipas motoras, el habla repetitiva o el uso de un objeto de forma repetitiva. Por otro lado, el *Trastorno generalizado no especificado* se va a entender como una dificultad generalizada y severa en el desarrollo de habilidades comunicativas tanto verbales como no verbales, con conductas estereotipadas y problemas en la interacción social. Por el contrario, el *Trastorno desintegrativo infantil* se manifiesta de forma diferente puesto que, el desarrollo del niño aparentemente es normal durante los primeros años hasta que aparece una regresión variable en distintas áreas del desarrollo, según lo indica el DSM - V (APA – 2014). Según López y Rivas (2014) aunque este trastorno tiene similitudes con

el autismo, está centrado en la pérdida que se produce de habilidades que habían comenzado a desarrollarse o que ya estaban adquiridas. Por último, el *Síndrome de Asperger*, del cual se destacan las pocas habilidades sociales y una baja coordinación y concentración. Álvarez–Alcántara (2007) añade que aunque tienen intereses limitados, usan un lenguaje considerado normal y poseen una inteligencia normal o superior a la media.

### **5.3. Indicios del Trastorno del espectro autista recomendaciones en la etapa de Educación Infantil**

Los niños con TEA son considerados alumnos NEES y es por ello por lo que presentan una serie de necesidades educativas. Estas necesidades Fernández (2016) las relaciona con la atención, la percepción y las funciones ejecutivas.

Tras unos experimentos de Courchesne, citado por Fernández (2016) vieron que los niños que sufren este tipo de trastorno presentan un conflicto a la hora de mantener la atención o cambiarla de forma rápida entre diferentes estímulos, también tienen la dificultad cuando intentan cambiarla de un estímulo a otro pero con distintas cualidades sensoriales. En cuanto a la atención conjunta, es decir, que preste atención así mismo junto a otra persona y un objeto, el niño TEA lleva su atención a donde los ojos de la segunda persona este mirando. Del mismo modo ocurre cuando él mismo quiere que se preste atención a algo, él desvía la mirada a ese foco (Fernández, 2016).

Por otro lado, en cuanto a la percepción de los alumnos TEA, destaca la sensibilidad inhabitual a la estimulación sensorial y a la ambiental ya que no son niños receptivos completamente. También muestran distintas estereotipias motoras y, por todo esto, a veces se ha llegado a confundir con niños con una parcial ceguera o sordera. Fernández (2016), parafraseando un artículo de James y Barry de los años 80, afirma que hay estudios que avalan que, en cuanto a la estimulación sonora, los alumnos con TEA tienen una menor sensibilidad a esta siendo la causa por la que tardan en responder o no lo hacen a la primera. En relación con la estimulación visual, presentan mayor sensibilidad al estudio por lo que también tienen dificultades para acostumbrarse a este y la información que da.

Fernández (2016), siguiendo a Wels y Pennington, destaca también como las personas que sufren este trastorno presentan unos síntomas conductuales que afectan a la función ejecutiva, como puede ser mantener una conducta rígida, la dificultad en cuanto a la alternancia de respuestas, la dificultad de no aprender a través de la experiencia, la falta de iniciativa o la incapacidad para la adaptación en los ambientes constantemente cambiantes. Por lo tanto, presentan determinados déficits dentro de ciertas habilidades que se encuentra relacionadas con las funciones ejecutivas de las personas.

Además de todos estos indicios, la Federación de Autismo de Castilla y León (2016) marca otras señales a las que habría que prestar atención en función de la edad, como por ejemplo de los 18 a los 36 meses estos niños no muestran interés por otros iguales, ni utilizan el índice para señalar. Cuando llegan a los 5 años no suelen responder a las llamadas de los adultos, no soportan los cambios de rutina ni lleva a cabo el juego simbólico, entre otras señales. A partir de los 5 años suele estar solo en situaciones sociales y si no lo está abandona rápidamente esas situaciones, presentando dificultades a la hora de compartir intereses con los demás.

Dentro del aula, además de las señales mencionadas anteriormente, pueden observarse otro tipo de signos como pueden ser:

- Leguaje literal. Se muestran dificultades para entender frases hechas, ironías, conceptos abstractos, etc.
- Anomalías en el habla. Como puede ser las ecolalias, inversión pronominal (“tu/yo” o “el/ella o con yo”).
- Dificultades en las habilidades pragmáticas del lenguaje, es decir, para mantener una conversación recíproca en las que dan datos irrelevantes, escasa participación, los temas para esta son limitados normalmente a los de su interés.
- Escaso interés hacia los iguales y los adultos.
- Conflicto en la comprensión de reglas y normas sociales.
- Estereotipias motoras como puede ser el balanceo, deambular, etc.
- Alteraciones sensoriales ya sea a estímulos táctiles, auditivos, ... o al dolor, la temperatura, etc.

El alumno diagnosticado de TEA tiene unas necesidades educativas que es necesario conocer para poder atender su diversidad y sus necesidades de la manera más eficaz posible. Los profesionales y el profesorado cercano al alumnado TEA deben trabajar de una manera colaborativa y cooperando entre ellos y con una perspectiva de inclusión para abordarlas de una forma adecuada dentro de la escuela. Durante la etapa de Educación Infantil se consiguen ciertas habilidades y competencias que estos niños no tienen y que hay que trabajar de especial manera (Federación de Autismo de Castilla y León, 2016).

En este sentido, la Federación de Autismo de Castilla y León (2016) identifica una serie de ámbitos o problemas a trabajar y proponer determinadas estrategias de actuación en cada uno de ellos. En este sentido, destacan las estrategias propuestas para trabajar la comunicación lingüística, las matemáticas, el entorno, la información, las artes entre otras.

El primer ámbito por trabajar es la comunicación lingüística, tal y como se ha visto anteriormente.

### **PROBLEMAS POR TRABAJAR: LA COMUNICACIÓN**

Rutinas de trabajo (estar sentado, concentrarse en periodos breves...)

Imitación.

Utilizar gestos y sonidos.

La atención conjunta (objeto – adulto)

Utilizar los juguetes de forma funcional el momento de jugar.

### **PAUTAS DE ACTUACIÓN**

Utilizar lenguaje sencillo y frases cortas.

Para interactuar con el primero lograr su atención.

Denominar las acciones que él hace de forma que las relacione.

Utilizar diferentes refuerzos (objetos de interés) junto a los refuerzos sociales como chocar la mano.

Aprovechar los contextos y situaciones reales.

Apoyar el lenguaje con gestos.

Utilizar material real.

En relación con la competencia matemática, trabajada de distintas maneras durante la Educación Infantil como por ejemplo las clasificaciones, las seriaciones y la resolución

de problemas adecuados para su edad. Las recomendaciones para trabajar esta competencia son las siguientes:

### **ESTRATEGIAS MATEMÁTICAS**

Utilizar el “encadenamiento hacia atrás”. Esta técnica consiste en ofrecer toda la ayuda posible en la realización de una tarea y en los pasos finales ir retirando esta de forma progresiva.

Realizar un aprendizaje sin error, es decir, enseñar la respuesta correcta sin dar lugar al ensayo – error.

Dar instrucciones claras y sencillas para así trabajar los conceptos de uno en uno.

Las secuencias de actividades tienen que ser cortas y poco a poco ir incrementando esta duración según aumenta la atención del alumno.

Las actividades deben tener un principio y fin claro.

El conocimiento del entorno y la interacción con este puede llegar a generar estrés por una posible hipo y/o hipersensibilidad a algunos estímulos. Por lo que para trabajar este ámbito también se deben tener unas estrategias.

### **ESTRATEGIAS/RECOMENDACIONES PARA TRABAJAR EL ENTORNO**

Si el alumno rechaza algún material no obligarle a utilizarlo.

Tener información en cuanto al perfil sensorial del niño (familia).

Si es sensible a un estímulo ir realizando acercamientos de manera progresiva.

Vigilar el umbral del dolor frente a caídas o golpes ya que podría no quejarse al tener un alto umbral.

Otra de las competencias a tener en cuenta es la digital o la forma de conseguir y tratar la información ya que estos alumnos debido a su proceso cognitivo y su forma de aprender hace que se necesite tener en cuenta la adaptación a la hora de presentar la información, la forma en la que acceden a esta y cómo la comprenden.

### **ESTRATEGIAS PARA LA INFORMACIÓN**

Hay que presentar los horarios y las secuencias de las actividades a través de objetos, imágenes...

Esta rutina o horario se debe presentar en una zona clara, de acceso para el niño y estable para que él pueda ir y obtener la información necesaria.

Estos horarios se deben trabajar de manera progresiva:

- Al principio el horario tendrá que montarse varias veces al día con los pictogramas significativos y en secuencias cortas.
- Las transiciones se deben hacer inmediatamente según la indicación del horario marcado para que se asocie visualmente a la actividad.
- Se le dará la vuelta al pictograma para indicar que ha pasado mientras que el presente se hará con una flecha de color rojo.
- Las transiciones se pueden asociar a objetos utilizados para esto únicamente.

Los alumnos con este trastorno pueden tener dificultades con la competencia artística debido a sus problemas con la motricidad fina y la comprensión del contexto cultural. Para ello necesitará de estrategias que, según vaya avanzando y consiguiendo cada uno de los hitos, irán desapareciendo.

## **ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR LO ARTISTICO Y CULTURAL**

Trabajar la discriminación auditiva con sonidos conocidos por el alumno como puede ser del entorno o de su vida diaria (microondas, coche...) y asociarlos a la imagen.

Dar posibilidad de experimentar técnicas y materiales artísticos. Y con aquellos que le produzca estrés realizar acercamientos de manera progresiva y sin forzarle.

Enseñar a usar su propio cuerpo para transmitir emociones a través de este junto a gestos.

Trabajar los ritmos sencillos generados con el cuerpo.

En los acontecimientos culturales o actividades de este estilo que estén programadas hay que anticipar al niño TEA con apoyos visuales, explicarle que se va a hacer y cuándo se realizará.

En las representaciones teatrales o bailes se le debe explicar cada paso con secuencias visuales de los movimientos y acciones. Junto al adulto mediador en forma de apoyo.

Hay que tener en cuenta que estos alumnos, debido a la falta de comprensión del entorno y de ciertas habilidades junto a la baja tolerancia a la ansiedad y frustración, necesitan una determinada organización espacial del aula que debe ser ordenada y en la que existan apoyos visuales que puedan identificar.

### **ESTRATEGIAS PARA TOLERAR SU FRUSTRACIÓN Y ANSIEDAD**

Espacios diferenciados.

Materiales etiquetados y ordenados. Y los materiales que no se utilizan para una actividad se apartan.

La zona de trabajo no debe tener una estimulación sensorial para el niño.

Ser sistemático a la hora de permanecer en una zona para hacer la actividad correspondiente hasta que él lo haga de forma autónoma.

Tener pautas secuenciadas en las actividades:

- De izquierda a derecha.
- Tareas manipulativas.

Con guías para que sepa qué hacer.

Estos niños a lo largo de la vida también necesitan de una autonomía e iniciativa personal que empiezan a conseguir durante la etapa de Educación Infantil. Para llegar a conseguir esta autonomía volvemos a estrategias de rutinas y de cambios de actividad. Los conceptos como *cambiar* o *terminar* se deben ir introduciendo poco a poco y de manera planificada, junto a los apoyos visuales necesarios para que lo comprendan.

### **ESTRATEGIAS DE RUTINAS (Autonomía e iniciativa personal)**

Rutina de asamblea.

Rutina de almuerzo.

Rutina de entrar o salir del aula.

## TRABAJAR EL “CAMBIO” (Autonomía e iniciativa personal)

Hacer el cambio de actividades con una secuencia:

- De una actividad poco atractiva para el niño a una de gran interés para él.

Con este cambio no lo asociará a algo negativo.

- Después hacer el cambio de una de interés neutro a una de interés.
- Posteriormente cambiar a una de su interés a otra de también de este.
- Una de interés a otra de neutro.
- Por último, una de gran interés a otra de poco.

De esta forma el concepto de cambio lo integraran de manera positiva.

Una vez conseguido lo anterior, se empieza a trabajar con el término de *terminado* para organizar al niño TEA.

## TRABAJAR EL TERMINO “TERMINADO” (Autonomía e iniciativa personal)

Las actividades se realizan una sola vez.

Aprendizaje sin errores. No borrar algo para que la repitan al momento.

Todas estas estrategias diseñadas para Educación Infantil una vez han ido consiguiendo se adaptarán para la educación primaria e ir trabajando todas estas competencias en esta nueva etapa y consiga así los objetivos de cada curso y ciclo. Las intervenciones tienen que seguir una continuidad desde la Educación Infantil hasta los fines de su educación.

### 5.4. Los principales métodos pedagógicos con los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

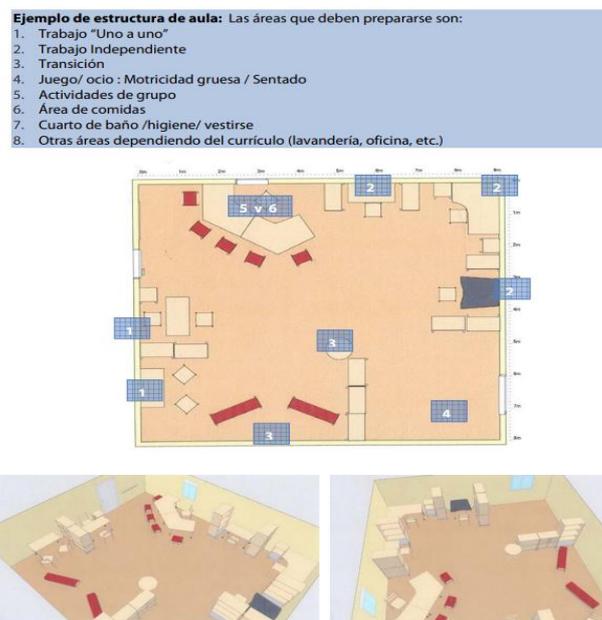
La metodología utilizada con los alumnos es muy importante para facilitar su aprendizaje y su desarrollo personal, ya que va a ser la forma en la que estos alumnos consigan los objetivos de la etapa facilitando también su integración en el aula (Pagazaurtundua, 2022). Las principales metodologías, basadas en gran medida en el trabajo por rincones, para atender las necesidades que presentan este perfil de alumnado son las siguientes:

#### 5.4.1. Metodología TEACCH

Esta metodología (*Treatment and Education of Autistic and related Communication – handicapped Children*) consiste en un sistema de enseñanza para los niños TEA aunque,

según De Goñi (2015), citando a Mesibov y Howley (2010), sirve para cualquier edad y con cualquier nivel de desarrollo. Este programa pretende desarrollar unos aprendizajes funcionales en estos niños para que los puedan llevar a todos los contextos de la vida. La metodología tiene una base en el espacio y en cómo se organiza, utilizando el cambio de actividades con agendas para facilitar el proceso y el material organizado de manera que estimule su independencia (García, 2008). Pretende trabajar el contacto visual con un ambiente estructurado (Ver Figura 5).

**Figura 5. Organización del aula en la metodología TEACCH.**



Nota: De Goñi (2015).

Los primeros centros que aplicaron esta metodología surgieron en Carolina de Norte, aunque en la actualidad está implantada por distintos países. En España son ya distintos centros escolares (Colegio CEPRI, CEIP Fernán González de Aranda de Duero) y asociaciones de autismo (Asociación Navarra de Autismo) trabajan a través de este método para intervenir con los alumnos TEA.

La finalidad de esta metodología es dar una asistencia y apoyo a los alumnos y familias dentro del Trastorno del Espectro Autista a lo largo de la vida. García (2008) y Mesibov y Howley (2010), ambos citados por De Goñi (2015), marcan unos objetivos concretos dentro de esta metodología:

- Desarrollar sus habilidades y su adaptación.
- Restructurar el entorno para que se adapte a estas personas.
- Rebajar el estrés de las personas en contacto con estos alumnos.
- Dar una mayor estimulación al TEA.
- Prestar unos servicios de claridad tanto a los niños como a sus familias.
- Trabajar la motricidad fina y gruesa para llegar a tener menos dificultades.
- Fomentar la mayor autonomía posible.

Por lo tanto, esta metodología quiere adaptar el entorno a sus necesidades, partiendo de la comprensión de las dificultades neurológicas y teniendo en cuenta a la familia.

El método TEACCH también sigue una serie de principios aportados por Gándara y Mesibov (2014):

- a. Aprendizaje de las características definitorias del TEA. Es importante que quienes trabajan con estas personas conozcan el trastorno para favorecer la intervención y el desarrollo.
- b. Coparticipación entre padres y expertos. En el TEACCH los padres son el núcleo principal de la participación por ser quienes más tiempo pasan con el niño y más información tienen de él.
- c. Optimización de la adaptación al ambiente. Hacerles entender los ambientes y mostrarles como desenvolverse en ellos.
- d. Valoración educativa específica. Esta evaluación tiene que ser individualizada para que se adapte a cada persona por lo que cada uno tiene un perfil propio.
- e. Enseñanza estructurada. La organización del aula (Figura 1), los horarios para tener orden, el sistema de trabajo, los apoyos visuales...
- f. Teorías cognitivas y conductuales. Hay que saber cómo estas personas entienden, piensan y se comportan para llevar a cabo las evidencias empíricas
- g. Desarrollo de capacidades y aceptación de las dificultades. Saber cuáles son los puntos fuertes y cuales los débiles de cada uno.
- h. Orientación holística. Las personas TEA son ayudadas de manera multidisciplinar para que la intervención y su mejora sean coherentes y completas. Algunos profesionales son terapeutas, educadores, psicólogos...

- i. Atención persistente y apoyada en la comunidad. Hay que educarles con sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, ampliar los recursos y fijar relaciones con otras instituciones que les sirva a lo largo de su vida.

Este método se da sobre todo en centros ordinarios donde no hay aulas especiales para niños TEA en la etapa de Educación Infantil y tiene ventajas para el desarrollo tanto para los que sufren de este trastorno como para el resto de los alumnos del aula.

#### **5.4.2. Metodología Montessori**

Esta metodología (Pagazaurtundua, 2022) nace a través de María Montessori, conocida médico y psiquiatra que traslada sus conocimientos a la pedagogía, con su primera “Casa Dei Bambini” en la que los alumnos que tenían comportamientos antisociales y agresivos necesitaban educarse a través de la estimulación, con aprendizajes constructivos, basándose en la orientación y orientada al desarrollo de las habilidades sociales básicas. Por lo que esta metodología está creada para llegar a satisfacer las necesidades de los niños con estas NEE.

Algunos criterios (Pagazaurtundua, 2022) de esta metodología que tiene en común con la educación especial son:

- Fomentar la comunicación a través de distintas situaciones.
- Trabajar esta comunicación a través de la imitación, el refuerzo, el moldeado...
- Llevar a cabo el aprendizaje en un ambiente natural para una mejor comprensión y que los niños generalicen los aprendizajes haciéndolo un aprendizaje funcional.
- Partir de los intereses y motivaciones.
- Trabajar el aprendizaje sin error.
- Crear y fijar rutinas.
- Eliminar los elementos que distraigan en el aprendizaje.
- Usar lenguaje claro y sencillo.

Aunque existen otros que el método Montessori no trabaja a pesar de que, actualmente, son considerados muy importantes como pueden ser los apoyos visuales o los sistemas alternativos para la comunicación.

Este tipo de educación se basaba en la observación de aquellos niños con NEE y, como consecuencia, el método está basado en la estimulación, en el apoyo y en el respeto de los ritmos para llegar a la integración de los niños en las aulas ordinarias. Busca un aprendizaje individualizado donde se consiga la autonomía del niño y para ello trabaja a través del principio de la libre elección y el aprendizaje por descubrimiento. En definitiva, es una metodología fundamentada por el modelo constructivista en el que no hay una instrucción del docente y las actividades son prácticas y sensoriales (Pagazaurtundua, 2022).

Esta metodología trabajada con los alumnos TEA pretende motivarles para mejorar la socialización y comunicación, saber trabajar en diferentes contextos y dar respuesta a los estímulos de este, llevando a cabo los aprendizajes sociales en contextos libres. Todo ello a través de actividades claras, dotándoles de ayuda cuando les sea necesario, trabajando la motivación junto al interés del niño y conociendo su desarrollo para poder planificar correctamente la intervención. En el caso de los alumnos TEA es necesario conocer su desarrollo comunicativo y lingüístico, social, intelectual, las alteraciones en la conducta y su inflexibilidad cognitiva y conductual para así crear las dinámicas que puedan facilitar su aprendizaje e integración. Otra de las dinámicas que es necesario tener en cuenta se centra en el control del error para fomentar la autonomía.

Los materiales utilizados en esta metodología son manipulativos para favorecer el desarrollo de habilidades sensoriales y funcionales y, junto a las rutinas de la estructura espacial y temporal, parte del respeto por los ritmos de aprendizaje y de desarrollo del alumno no pretendiendo forzarles.

#### **5.4.3. Metodología Waldorf.**

Aunque en las escuelas con esta metodología, para el trastorno del que se habla en el trabajo, no hay un programa específico sí se trabaja a través de las diferencias y dificultades individuales de cada alumno. Según Gurrea (2015) este método tiene por objetivo ayudar y fomentar al alumno a ser capaz de percibir la realidad de una manera suprasensible, ya que su autor Steiner la educación y la enseñanza tienen por base el conocimiento de distintas leyes que fomentan un libre desarrollo. Además, Gurrea (2015) parafraseando a Steiner, considera que según el niño crece sus cualidades anímicas van

cambiando y por ello hay que dar cierta atención a las fuerzas del alma que afectan al organismo físico. Steiner contemplaba las diferencias entre los niños y sus posibles retrasos evolutivos por lo que el niño se observaba desde una forma global y respetando su naturaleza, aunque para el TEA no hay un programa específico. En esta pedagogía, según Moreno (2010), dan importancia a las artes como la música, las prácticas artísticas..., no hay calificaciones, sino que su evolución está dirigida a través de una secuencia de aprendizajes dotándose en la etapa de preescolar con la imitación, el juego creativo, actividades prácticas...

Pero al trabajar las diferencias de cada alumno lleva a las llamadas *Clases Extras* de Audry McAllen que consisten en clases externas a las habituales para aquellos niños con problemas pedagógicos (temperamentales, psicológico, moral o constitucional). En estas clases se trabaja con ejercicios específicos de movimientos corporales, dibujo de formas, pinturas, geometría etc. que también puede trabajar el profesor de la clase ordinaria.

#### Método Padovan.

Basándose en la atención a la diversidad que se daban en las escuelas Waldorf, en los años 70, la pedagoga Beatriz Padovan instauró el método Padovan, para llevar a cabo con los niños que tienen trastornos del desarrollo. Dicho método consistía en la interdependencia entre los procesos de hablar, pensar y andar. Es decir, relacionaba el desarrollo motor y el sistema nervioso de forma que a través de movimientos específicos pretendía desarrollar el lenguaje, los aspectos cognitivos, etc. Por lo tanto, partía de la reorganización del sistema neuro-funcional para conseguir su principal objetivo, el de fomentar y ayudar al niño a ser capaz de comprender la realidad (Gurrea, 2015).

## **6. RESULTADOS**

### **6.1. La percepción de los profesionales del centro sobre la integración de niños con trastorno del espectro autista en el aula.**

Desde hace unos años los centros educativos apuestan, también a partir de la legislación, por una educación inclusiva y por tanto se necesitan centros con unos instrumentos y con una formación específica para poder llevar a cabo esta educación. Es por ello por lo que se ha realizado entrevistas personales a diferentes profesionales y especialistas de un

centro educativo para conocer cómo se trabaja con los alumnos TEA y cómo se organiza un colegio para poder enfrentarse a los retos que ello implica.

En este sentido, las profesionales del centro educativo coinciden en que los alumnos TEA tienen unas características distintas, ya que ven el mundo de una manera diferente al resto de alumnos. En la misma línea, consideran que

“Son alumnos con un desarrollo madurativo y pensamiento distinto al resto y cuyas características y necesidades específicas no encajan en otro tipo de discapacidades” (E – 1: mujer, 42 años, formación en alumnos con NEES y con 16 años de experiencia profesional).

“Para mí el TEA es... pues una neurodivergencia, una manera de entender el mundo, de estar en el mundo, de entender la realidad, de relacionarte con otras personas, con tus semejantes y de procesar la información y de sentir. Eso es para mí el TEA” (E – 2: mujer, 42 años, magisterio y audición y lenguaje y con 20 años de experiencia profesional).

“Para mí el TEA es un trastorno bastante complejo, porque con la experiencia que tengo y conociendo distintos casos, podría decir que no hay dos parecidos y el espectro abarca más de lo que parece” (E – 3: mujer, 29 años, grado en educación especial, menciones y máster).

A pesar de que consideran que cada vez hay más información, existe consenso entre ellas sobre que todavía no hay la suficiente para poder abordar correctamente este tipo de trastorno:

“No hay suficiente información, creo que seguimos dando palos de ciego. Efectivamente, ahora, hay mucha más información que antes, pero creo que tampoco está clara la manera que tienen de procesar la información ni cómo es la mejor manera de responder a sus necesidades. Claro que necesitamos más información y más formación”. (E – 2: mujer, 42 años, magisterio y audición y lenguaje y con 20 años de experiencia profesional)

Es decir, consideran que hay instrumentos y técnicas para desarrollar al individuo lo máximo posible pero aun así todavía son necesarios una serie de conocimientos que facilitarían entender su forma de ver la vida, las relaciones personales, sus conductas...

En el centro escolar de las personas entrevistadas hay un total, entre las dos etapas escolares y durante el curso 2022–2023, de 5 alumnos diagnosticados TEA perteneciendo 3 de ellos a educación infantil.

“Hay 3 en educación infantil y 2 en educación primaria. Y hay alumnos TEA creo recordar que desde el curso escolar 2010–2011” (E – 1: mujer, 42 años, formación en alumnos con NEES y con 16 años de experiencia profesional).

Es decir, en dicho colegio hace poco más de 10 años que hay escolarizados en este centro ordinario y se da esta inclusión e integración en la que se hablaba en la LOE en 2006. Por tanto, que para que se de esa inclusión y al ser un alumno con ciertas necesidades en el colegio hubo pequeños cambios relacionados con la organización de espacios o el uso de diferentes materiales para cubrir estas necesidades. El centro cuenta con dos alumnos TEA en educación infantil.

“Fundamentalmente, en la organización de espacios del centro como el aula y las zonas comunes. Se colocaron pictogramas por todo el centro, además de pelotas de pádel en algunas mesas, sillas... para reducir el ruido, atención dentro del aula, sistemas de comunicación alternativos, más conocimiento y participación por parte de todo el equipo docente”. (E–1: mujer, 42 años, formación en alumnos con NEES y con 16 años de experiencia profesional)

“En este centro trabajo con 2 alumnos en infantil, uno de 4 años y otro de 3, pero hay que tener en cuenta que yo trabajo en más centros [...], en los 5 colegios públicos que hay. Y en cada uno de ellos hay un número distinto, en total trabajo con casi 11 alumnos TEA [...]”. (E – 2: mujer, 42 años, magisterio y audición y lenguaje y con 20 años de experiencia profesional)

Los recursos humanos especializados con los que cuenta el centro están compartidos con otros colegios en el caso de AL, aunque también cuenta con una profesora especializada que sí trabaja únicamente con los alumnos de este centro dentro del aula.

“Trabajo con ellos dentro del aula ordinaria, de forma que se facilita su inclusión. Además, los apoyos dentro del aula siempre son enriquecedores para todo el alumnado” (E – 3: mujer, 29 años, grado en educación especial, menciones y máster).

“La manera que tengo de trabajar, simplemente te voy a contestar sobre los dos de este centro, normalmente trabajo con ellos dentro del aula. Es verdad que dentro del aula trabajo muchas veces con ellos en una mesa, rinconcito que tienen a parte siguiendo la metodología TEACCH”. (E – 2: mujer, 42 años, magisterio y audición y lenguaje y con 20 años de experiencia profesional)

De esta forma están favoreciendo la inclusión del niño junto a sus compañeros, sobre todo si trabajan con este alumno incluyendo en la actividad a alguno de los compañeros.

“Dependiendo del caso y de lo que se esté trabajando, pero en muchas ocasiones sí” (E – 3: mujer, 29 años, grado en educación especial, menciones y máster).

“[...] y con el objetivo de que en otras situaciones puedan relacionarse con sus compañeros y jugar pues a través de unos cuentos que los hacemos interactivos pues jugamos con dos o tres compañeros... con los que tiene más confianza y con los que tiene más afinidad y hacemos actividades que tienen que ver con el libro. [...] de tal manera que lo que se intenta es que en un rato que estén ellos solos sepan jugar con el alumno en cuestión.” (E – 2: mujer, 42 años, magisterio y audición y lenguaje y con 20 años de experiencia profesional)

Además, se considera que incluyendo a los compañeros se les enseña a estos niños sin TEA a saber tratar y comunicarse con un compañero TEA, a desarrollar esas habilidades sociales, comunicativas, etc.

“[...] No hay solo que entrenar al alumno TEA para que aprenda a jugar con sus compañeros, sino que a sus compañeros también hay que entrenarles para que aprendan a jugar con sus compañeros.” (E – 2: mujer, 42 años, magisterio y audición y lenguaje y con 20 años de experiencia profesional)

A la hora de trabajar con estos alumnos en este centro se trabaja de forma conjunta los profesores que forman parte del equipo de orientación junto a los especialistas del centro (PTs, ALs, orientadora...) y la tutora del alumno. Se estableció entre ellas que la forma de trabajar con los alumnos TEA iba a ser a través de la metodología TEACCH sobre todo para elaborar materiales según el alumno avanza en sus necesidades y cambian sus centros de interés. Con esta metodología son de gran importancia los pictogramas y la secuenciación de las actividades que se van a hacer a lo largo del día. Esta secuencia se

hace con una serie de pictogramas desde que empieza la mañana, de esta forma ellos conocen cual va a ser la rutina. En el momento en el que tienen apoyo de PT o AL tienen una fotografía de la profesora con una mesa. En esta mesa se trabaja actividades que están enumeradas del 1 al 3 y con un premio final, este puede ser el número 4 o premio de la actividad 3. Están ubicadas de izquierda a derecha y cuando se terminan se ponen a la derecha donde habrá un pictograma que señala finalización de la actividad.

El equipo de orientación, especialistas y tutores se reúnen también una vez cada trimestre con el equipo directivo y los tutores legales de los alumnos, esta es la única directriz que mantiene el equipo directivo puesto que el resto las va a llevar a cabo el equipo de orientación junto a especialistas y equipo docente como ya se ha visto dependiendo de las características y necesidades de los alumnos.

Teniendo en cuenta que cada persona es distinta y por lo tanto cada alumno TEA lo es y tiene unas características y necesidades diferentes, de ahí que se defina como espectro. Dentro de los alumnos de infantil de este centro escolar nos encontramos con una serie de similitudes entre ellos características de los TEA.

[...] Los dos tienden a, en muchas ocasiones, a querer estar solos, tienden a querer la calma más que estar solos. A tener su momento de sosiego y alterarse en mayor o menor medida cuando hay gritos de por medio o cuando hay caos. Caos puede ser caos físicos, ruido visual porque hay muchos objetos en la mesa o en las paredes o caos y desorden de palabras, de ambiente, gritos... [...] La inflexibilidad mental, pues que están acostumbrados a hacer una determinada actividad después de otra y les cuesta cambiar esa rutina. También tienen pues fijación con algunos objetos y especial predilección por objetos redondos y brillantes (E – 2: mujer, 42 años, magisterio y audición y lenguaje y con 20 años de experiencia profesional)

Junto a estas similitudes se destacan también las diferencias entre ellos

“[...] me gustaría destacar la escasa intención comunicativa.” (E – 3: mujer, 29 años, grado en educación especial, menciones y máster).

“[...] el alumno de 4 años, aunque posee un lenguaje muy ecolálico, al menos tiene lenguaje oral, sin embargo, el alumno de 3 años utiliza el lenguaje oral en

muy, muy, muy contadas ocasiones” (E-2: mujer, 42 años, magisterio y audición y lenguaje y con 20 años de experiencia profesional).

Es decir, ambos tienen la habilidad comunicativa, aunque no desarrollada al completo, pero la utilizan de forma diferente si es que la usan, como es el caso del alumno de 3 años.

Finalmente, se preguntó a ambas especialistas si consideraban que en el centro educativo debería haber ciertas mejoras para conseguir una mayor evolución de estos alumnos NEES y entre sus respuestas destacó una mayor formación en el alumnado TEA y, en general, a todo alumno NEES ya que es una realidad que se da en el aula y sería una forma de fomentar esa integración de la que se habla en la ley educativa. Hacer esta formación tanto en profesores como en compañeros puesto que también son estos quienes están con el alumno y se relacionan todos los días. Otra de las mejoras que plantean es añadir un mayor número de especialistas para dar apoyos a los alumnos TEA y todos aquellos que los necesiten.

## **7. PROPUESTA EDUCATIVA.**

### **7.1. Justificación.**

Esta intervención ha sido pensada para llevarla a cabo en el centro educativo donde estuve realizando las prácticas del Prácticum II para trabajar con el niño TEA que se encuentra en el aula.

El aula es un aula ordinaria que se compone de 20 alumnos del segundo curso de la etapa de Educación Infantil, es decir, de 4 años y, como ya se ha mencionado, con un alumno TEA en ella, con sus propias necesidades educativas especiales. Algunos de los alumnos saben escribir y la gran mayoría están en la fase silábica y los mismos que saben escribir saben también leer, una de las personas que sabe todo esto es el alumno TEA.

En esta aula tiene ciertas horas a la semana en la que hay apoyo de especialistas de profesoras de audición y lenguaje (AL) o una profesora de pedagogía terapéutica (PT)

que trabajan junto al alumno TEA. Y hay otra profesora de inclusión PT/AL que trabaja con el grupo entero.

El tema que se trabajará en la propuesta didáctica serán las emociones y sentimientos ya que es una buena manera de trabajar las habilidades sociales y con ello el proceso de socialización puesto que considero que las emociones es una parte importante para que se dé una socialización con el resto.

### **7.2. Objetivos.**

- Comprender emociones y sentimientos básicos.
- Expresar emociones y sentimientos básicos.
- Reconocer emociones y sentimientos de los otros.
- Desarrollar la escucha activa.
- Identificar sus propias emociones.
- Regular sus propias emociones.

### **7.3. Contenidos.**

- Las emociones.
- Comprensión de las emociones propias y ajenas.
- Reconocimiento de emociones a través de situaciones.
- La escucha activa.

### **7.4. Atención a la diversidad.**

Como ya se ha mencionado en el aula hay un niño TEA que presenta las siguientes señales dentro del aula:

- Necesidad de pictogramas a la hora de establecer una rutina (asamblea, trabajo en mesa, cuento...)
- No aguanta demasiado sentado en un sitio haciendo lo mismo si esta él solo.
- Corretea por el aula, deambula...
- A veces distorsiona el ritmo de la clase.
- No entiende frases largas y difíciles.

Por ello, la intervención llevada a cabo será enseñarle el pictograma correspondiente dependiendo si la actividad se va a llevar a cabo en la asamblea o en la mesa de trabajo.

El alumno sabe leer y escribir por lo que no habrá problema en este sentido en las actividades que se necesite de ello. Y en cuanto a las actividades en las que se le tenga que preguntar directamente cosas como puede ser “¿cómo estás?” se le cambiara la pregunta a tercera persona, es decir, sería ¿(nombre del alumno) cómo está? Ya que entiende mejor las preguntas dirigidas hacia él de esta manera.

Si la actividad es en la asamblea se intentará que su turno sea de los primeros o en el momento en el que se empieza a distraer más y tiene ganas de levantarse. De esta forma nos aseguraremos de que antes de levantarse haya participado en la actividad y en la socialización que conlleva, aun así, se intentará llamar su atención lo máximo posible para que este en la actividad presente.

Por otra parte, si la actividad se lleva a cabo en la mesa de trabajo se le enseñara dicho pictograma. Si es en grupos se le pedirá a su grupo que cuente con él haciéndole más participe para así llamar su atención. Otra forma es que si es posible la profesora este con él guiándole o preguntando cosas con las que se lleve a cabo finalmente la actividad. En cambio, si es individual hay dos opciones. La primera es esperar a que el resto del grupo haya empezado la actividad y no tenga dudas para así ponerse con él a trabajar. La segunda es ver si le es de gran interés para él de forma que intente hacerla solo, aunque finalmente acabaríamos como en la primera opción que es ayudándole, estando al lado.

### **7.5. Temporalización.**

Las actividades se llevarán a cabo las tres primeras semanas de marzo poniendo la actividad 1 y la actividad 2 el mismo día ya que son dos actividades que se complementan una a la otra, de la misma forma sucede con la 5 y la 6 que, además, una vez hechas se alargarán en el tiempo (ver Figura 6).

### **Figura 6. Calendario de la temporalización.**

## Marzo 2023

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3 <i>Actividad 1:</i> Reconozco emociones y sentimientos. <i>Actividad 2:</i> Cómo estoy.	4	5	6	7
8	9 <i>Actividad 3:</i> Creamos nuestro cuento.	10	11 <i>Actividad 4:</i> Nuestro álbum de emociones.	12	13	14
15	16	17 <i>Actividad 5:</i> Me siento así. <i>Actividad 6:</i> El rincón de las emociones.	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	1	2	3	4

Nota: elaboración propia.

### 7.6. Metodología.

La metodología que se llevará a cabo se basará en el trabajo individual junto al trabajo cooperativo a través de un aprendizaje activo adaptándose a las necesidades de los alumnos y sus ritmos de aprendizaje.

Además, se combinará con la metodología TEACCH ya que en el centro escolar es el método con el que trabajan los especialistas junto al alumno. Este método consiste, en parte, en que las actividades estas secuenciadas y el alumno conoce esta secuencia y puede ver el horario del día de manera más visual. Una vez terminada la actividad se marca como finalizada con un pictograma que marque esto o, como es en el caso en el que se da en el aula, dando la vuelta al pictograma.

### 7.7. Actividades.

*Actividad 1. RECONOZCO EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.*

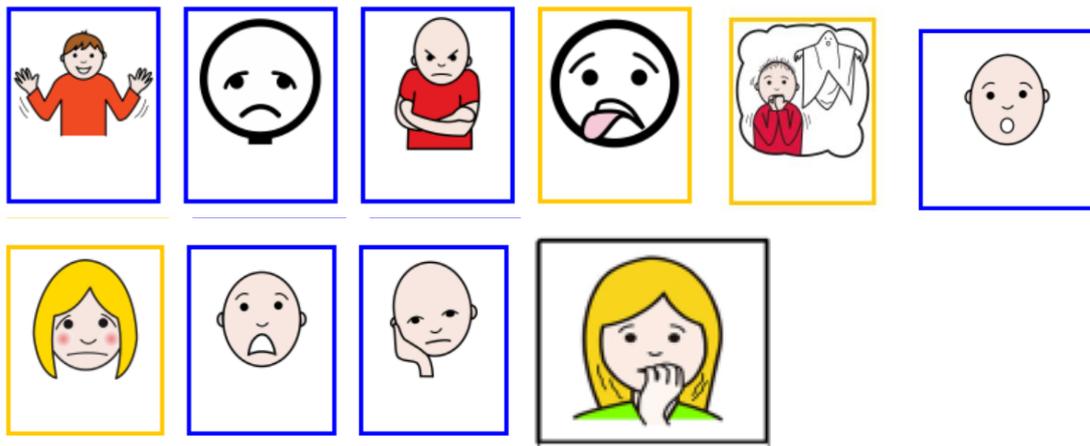
Temporalización: 15 min.

Desarrollo:

Esta actividad consistirá en saber que conocimientos tienen ellos de las emociones. Para ello, en la asamblea, se les preguntará si saben qué es una emoción y un sentimiento. Una vez contesten se les enseñará unas tarjetas con algunas emociones y sentimientos para que las identifiquen.

Las tarjetas de las emociones se harán a través de pictogramas de forma que ayude al niño TEA y por detrás el mismo pictograma (ver Figura 7), y por detrás el mismo, pero con el texto (ver Figura 8) de la emoción para que aquellos de la clase sepan leer lo puedan hacer una vez adivinado y quienes no empiecen a identificar las letras que tienen cada palabra.

**Figura 7. Tarjetas con emociones y sentimientos.**



Nota: ARASAAC.

**Figura 8. tarjetas con emociones y sentimientos junto al texto.**



Nota: ARASAAC.

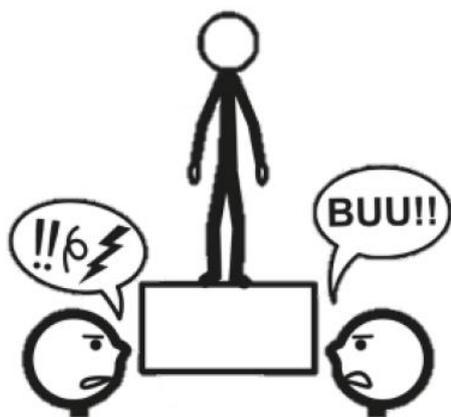
*Actividad 2: CÓMO ESTOY.*

Temporalización: 20 min.

Descripción:

Estando todos sentados en la asamblea se les describirá situaciones o se les enseñará fotografías (ver Figuras 9 – 14) en las que tengan que identificar de que sentimiento/emoción se trata o representa. Para saber entre que emociones pueden elegir se usaran las tarjetas de la actividad 1.

**Figura 9. Situación para adivinar las emociones.**



Nota: ARASAAC.

**Figura 10. Situación para adivinar las emociones.**



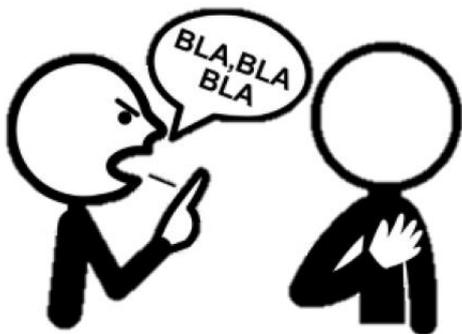
Nota: ARASAAC.

**Figura 11. Situación para adivinar las emociones.**



Nota: ARASAAC.

**Figura 12. Situación para adivinar las emociones.**



Nota: ARASAAC.

**Figura 13. Situación para adivinar la emoción.**

*Cuando te sientes bien, te gusta lo que haces*

Fuente: ARASAAC.

**Figura 14. Situación para adivinar la emoción.**

*Cuando te sientes mal por algo que te han hecho y no te gusta*

Nota: ARASAAC.

### *Actividad 3: CREAMOS NUESTRO CUENTO.*

Temporalidad: 30 min.

#### Descripción:

Estando todos en la asamblea se les explicara que entre todos crearemos unaa historia y para ello se les dirá que para que salga bien necesitamos: estar muy atentos al compañero que este hablando y mirarle mientras habla para estar entender mejor lo que dice. Con esta actividad se pretende que el alumno TEA, y el resto, mantenga la mirada cuando se habla y se trabaje la escucha activa. Según vaya creandose el cuento se les enseñara una emociion con los pictogramas de la actividad 1 y tendrán que crear alguna situacion para que se de esa emociion o sentimiento.

Se les dirá que tiene que tener sentido ya que se estará grabando la voz o apuntando lo que dicen para posteriormente escribirlo y tener un libro con su propia historia. Una vez terminado y se vaya a pasar a escrito para tenerlo en e aula meterá también algún pictograma para que les sea más sencillo de entender.

### *Actividad 4: NUESTRO ÁLBUM DE EMOCIONES.*

Temporalización: 30 min.

#### Desarrollo:

Para esta actividad en un primer momento se hablará en el lugar de la asamblea sobre cosas que les hagan sentir una de las emociones vistas, por ejemplo que les tiren arena en el patio les hace sentir tristes. Una vez se ha hablado en la asamblea se les hará una foto a cada uno representando las 5 emociones que ellos prefieran de las vistas anteriormente y se les pedirá que escriban situacioines como las que han comentado en la asamblea en distintos trozos de papel.

Tanto las fotos como las situaciones serán pegados en unas hojas para finalmente crear un libro que podremos tener en el aula.

Para ayudar al niño TEA a la hora de las fotos se le pedirá que imite el pictograma que esta viendo, y para que cuente la situacion que le hace sentir así se le ayudará dandole

ejemplos como ¿(nombre del alumno) esta contento cuando va al parque?, ¿(nombre del alumno) tiene miedo con los fantasmas?

#### *Actividad 5: ME SIENTO ASÍ.*

Temporalización: La primera parte 20 min aprox. El resto se hará todos los días.

#### Desarrollo:

Se le pedirá a los alumnos que en pequeños rectangulos de cartulina de distintos colores, cada uno representará una emoción, escriban la emoción feliz, triste, enfadado, vergüenza y miedo. Después cada uno tendrá que pintar una pinza de madera de los mismos colores que las cartulinas y cuando se sequen pegaran cada cartulina en cada pinza.

En cada pinza también habrá un trozo de velcro y cada alumno tendrá una foto de su cara plastificada con velcro por detrás. Y todas las pinzas estarán colgadas en un trozo de lana y pegadas un rincón con fácil acceso para ellos.

Esta actividad, una vez terminado lo anterior, se hará por la mañana todos los días, es decir, podrán poner su cara en la emoción con la que estén en ese momento y a lo largo de la mañana se podrán ir a cambiarlo cuando cambie su emoción de forma que como maestras se podrá identificar cómo se sienten y se les hará más fácil mostrarlo.

Para trabajarlo con el niño TEA se le pondrá al lado de la pinza con la emoción el pictograma correspondiente y se le irá preguntado a lo largo del día como se siente hasta que coja la costumbre de ir a cambiar la pinza cuando cambia su emoción.

#### *Actividad 6: EL RINCÓN DE LAS EMOCIONES.*

Temporalización: 10 min para que estén en el rincón con el objeto a no ser que les sea necesario un poco más.

#### Desarrollo:

Esta actividad complementará con la actividad 5 y trata de que cada uno traiga de casa algo (peluche, foto...) que:

- Le haga feliz cuando esta triste.
- Le tranquiliza cuando se enfada o tiene miedo.
- Le haga sentir seguro cuando pasa vergüenza.

Con esto se pretende que cada uno tenga una caja con sus cosas y cuando tenga alguno de estos sentimientos despues de cambiar su foto en la pinza pueda ir a este rincon y estar sentado con el objeto que necesite un tiempo para cambiar esta emocion.

### **7.8. Recursos materiales.**

Los materiales que se utilizarán en las actividades son los siguientes:

#### Actividad 1.

- Tarjetas de las emociones.

#### Actividad 2.

- Laminas con las situaciones.
- Tarjetas de las emociones.

#### Actividad 3.

- Tarjetas de las emociones.
- Grabadora/papel y lápiz para tener lo que dicen y poder crear el cuento.

#### Actividad 4.

- Cámara.
- Papel y lápiz.
- Trozos de papel.

#### Actividad 5.

- Rectángulos de cartulina.
- Pinzas de madera.
- Lápices.
- Fotografías de los alumnos.
- Lana.
- Pictogramas.

#### Actividad 6.

- Objetos de los alumnos.
- Cajones/cajas para guardar los objetos.

### **7.9. Evaluación.**

La evaluación será principalmente global y continua a través de la observación directa y sistemática. La maestra también se realizará una autoevaluación con la que se observará

se han trabajado y conseguido los objetivos planteados o, en cambio, hay actividades que habría que desarrollar de otra forma para conseguir llegar a las metas propuestas.

Se contará con una rúbrica en la que se conocerá si se han cumplido los objetivos de cada alumno o no (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Rúbrica de evaluación.**

CRITERIOS	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	CONSEGUIDO	OBSERVACIONES
Reconoce las emociones y sentimientos de los demás.				
Expresa sus propias emociones/sentimientos.				
Se autorregula las emociones/sentimientos				
Participa en las actividades grupales.				
Se interesa por como sus acciones afectan al resto.				

Nota: elaboración propia.

## 8. CONCLUSIÓN.

Actualmente, cada vez es mayor la información que hay sobre el Trastorno del Espectro Autista y el alcance al que esta hace que sea más sencillo de conseguir. Además de los instrumentos que existen hace que sea más sencillo tanto para las familias como para los profesores desarrollar todas sus habilidades lo máximo posible.

Este trastorno del neurodesarrollo es complejo y aunque muchos autores a lo largo del tiempo han investigado sobre él y se ha ido descubriendo más información de manera que se pueda dar un diagnóstico y unas características más concretas aún queda mucho por descubrir. Es por ello por lo que el estudio realizado con los años se podrá completar e

incluso cambiar a medida que haya más información sobre lo que es, cómo tratarlo, de dónde viene concretamente...

Como se ha podido observar el alumnado TEA presenta una serie de características y necesidades, pero no hay que olvidar que, como cualquier persona, no todos presentan las mismas características ni son iguales. Es decir, hay una gran heterogeneidad entre ellos y a su vez similitudes con otros trastornos. Debido a esto, tal y como se ha mencionado, es el centro el que se tiene que adaptar a sus necesidades y ritmos de aprendizaje. Gracias a la educación de estos alumnos junto a su inclusión en el aula hace que su desarrollo sea lo más integral posible y se desarrollen en las habilidades sociales, habilidades comunicativas... Añadiendo el papel del tutor y los especialistas del equipo de orientación ya que entre sí colaboran para trabajar de una manera más eficaz y conseguir dicho desarrollo.

Actualmente, se defiende una educación inclusiva con la que, siempre que sea posible, los alumnos NEES y, por tanto, los alumnos TEA, tienen que acudir al centro escolar ordinario. Aunque considero, al igual que se menciona en el marco teórico que esta inclusión se dé cuando sea beneficioso para el alumno ya que hay veces que para trabajar con el alumno es mejor sacarle del aula hasta que se pueda trabajar con él de forma beneficiosa inclusivamente con el resto. Dentro de la escuela hemos podido observar que sí que se da una esta integración/inclusión de los alumnos TEA, pero aún queda cosas por mejorar para que se dé totalmente, todo esto sin hacer al alumno TEA dependiente completamente de un apoyo sino todo lo contrario, hacerlo poco a poco más independiente para su vida cotidiana presente y futuro.

En cuanto a la propuesta educativa el tema elegido de las emociones ya que corresponden a demás de una parte de su desarrollo considero que forman parte de las habilidades sociales y es un tema que tratar con muchos de los alumnos autistas, sobre todo teniendo en cuenta que está basada para el niño TEA que estaba en mi aula de prácticas. Trabajando este tema y las actividades desarrolladas también se fomenta en el niño autista, y en los demás, la capacidad de interpretar las emociones y las actitudes del resto. Por tanto, se fomenta la inteligencia emocional tratando las dificultades que tienen estas personas de expresar, comprender e incluso percibir estas emociones.

Finalmente, considero que mediante la investigación de diferentes autores se han logrado los objetivos establecidos y se ha reflejado la información de forma adecuada para llevar

a cabo este trabajo, aumentando así mis conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista para mi futuro.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Albores, L., Hernández, L., Díaz, J. A. y Cortes, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud Mental*, 31(1), 37 – 44.
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa. En Delgado, J. y Gutiérrez, J., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225 - 239). Síntesis.
- Álvarez – Alcántara, E. (2007). Trastornos del espectro autista. *Revista Mexicana de Pediatría*, 74(6), 269 – 276.
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Second Edition)*.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Third edition)*.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Third edition – revised)*.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fourth edition)*.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fourth edition – Text revision)*.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fifth edition)*.
- Asperger, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Neuenkrankheiten*, 117. 76 – 136.
- Berríos, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1 – 17.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guide and resource (3ª ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Brioso, A. y Del Campo M. E. (2012). *Alteraciones del desarrollo y discapacidad*. UNED: Sanz y Torres.
- Constitución española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, sec. I, de 29 de diciembre de 1978, 29313 a 29424.
- De Goñi, A. (2015). *El método TEACCH en educación infantil* [Trabajo fin de Grado]. Universidad de Navarra.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación de Inclusiva*, 5(2), 153 – 170.

- Federación Autismo Castilla y León. (2016). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Federación Autismo Castilla y León.
- Federación Autismo Castilla y León. (2021). *Estudio descriptivo. Situación del alumnado con TEA en Castilla y León*. Federación Autismo Castilla y León.
- Fernández, A. D. (2016). El mundo del autismo. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*, 2(2), 132 – 139.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma (2ª ed.)*. Alianza.
- Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa TEACCH: filosofía y servicios. En García – Sánchez (Coord.), *Prevención en dificultades del desarrollo y aprendizaje* (pp. 44 – 56). Ediciones Pirámide.
- García Tabuena, P. (2016). Trastorno del espectro autista (TEA). *Anuario del centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, (22), 149 – 162.
- García, A. (2008). *Espectro autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Junta de Extremadura.
- Gobierno de Aragón. (2023). ARASAAC. Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Recuperado el 7 de junio de 2023 de <https://arasaac.org/>
- Grupo de Atención Temprana. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Kahn, R. L. y Cannell, C. F. (1977). Entrevista. Investigación social en Sills, D, *Enciclopedia internación de las ciencias sociales* (pp. 266 - 276). Aguilar.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2. 217 – 250.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. (1982). *Boletín Oficial del Estado*, 103, sec. I, de 30 de abril de 1982, 11106 a 11112. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, sec. I, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (1945). *Boletín Oficial del Estado*, 199, Jefatura del Estado, de 18 de julio de 1945, 385 a 416.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, sec. I, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, sec. I, 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- López, S. M. y Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42 – 51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- López, S. y Rivas R. M.<sup>a</sup>. (2014). El trastorno del espectro del autismo: retos, oportunidades y necesidades. *Informes psicológicos*, 14(2), 13 – 31.
- Matesanz, A. (2019). *Trabajar las ciencias experimentales con niños con trastorno del espectro del autismo* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 203 – 209.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas. (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*.
- Organización de las Naciones Unidas. (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*.
- Pagazaurtundua, A. (2022). *Propuesta de intervención didáctica para niños con TEA a través de la metodología Montessori* [Trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid.
- Real Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. (1965). *Boletín Oficial del Estado*, 248, sec. I, de 16 de octubre de 1965, 14064 a 14065.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, (1), 11 – 14.
- Tomasevsky, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. En San José, C. R. *Cuadernos pedagógicos* (p. 26). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNESCO. (1968). *International Conference on Educational Planning (Paris)*.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- UNESCO. (1995). *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación*.
- Wing, L. (1997). The history of ideas on autism: legends, Myths and reality. *Autism*, 1(13), 13 – 23. 10.1177/1362361397011004

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11 – 29. 10.1007/BF01531288