



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

**INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL
AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

Presentado por:

D^a Anna Borja Guillem

Dirigido por:

Dr. Pedro Senabre Perales

Valencia, a 18 de mayo de 2022

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Infantil



Resumen

El objetivo es hacer frente a las necesidades educativas del alumnado TEA, mediante una educación inclusiva, en una escuela ordinaria, usando métodos cooperativos como la herramienta de su inclusión en el aula en general y concretamente en el patio. A través de esta metodología proporcionaremos habilidades para mejorar su sociabilización y fomentaremos su inclusión. A la vez que facilitaremos su participación en los juegos en el recreo, también produciremos cambios actitudinales en sus compañeros porque desarrollarán conjuntamente actividades y juegos que precisarán la colaboración de todos, a fin de conseguir una meta en común. Para conseguir estos objetivos, presentamos primeramente un marco teórico que analiza el Trastorno del Espectro Autista y diferentes propuestas educativas para su inclusión. A continuación, planteamos el objetivo general, los específicos y la metodología para su ejecución. Por último, exponemos una propuesta de intervención para llevar a cabo en una clase ordinaria del Segundo Ciclo de Educación Infantil.

Palabras clave: TEA, inclusión, intervención educativa, trabajo cooperativo, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Educación Infantil.



Resum

L'objectiu és fer front a les necessitats educatives de l'alumnat TEA, mitjançant una educació inclusiva, en una escola ordinària, utilitzant mètodes cooperatius com l'eina de la seua inclusió en l'aula en general y concretament en el pati. A través d'aquesta metodologia proporcionarem habilitats per a millorar la seua sociabilització i fomentarem la seua inclusió. Al mateix moment facilitarem la seua participació en els jocs del pati, també produïrem canvis actitudinals en els seus companys perquè desenvoluparan conjuntament activitats i jocs que precisaran la col·laboració de tots, a fi d'aconseguir una meta en comú. Per a obtenir aquests objectius, presentem prèviament un marc teòric que analitza el Trastorn del Espectre Autista i diferents propostes educatives per a la seua inclusió. A continuació, plantegem l'objectiu general, els específics i la metodologia per a la seua execució. Per últim, exposem una proposta d'intervenció per a portar-se a terme en una classe ordinària del Segon Cicle d'Educació Infantil.

Paraules clau: TEA, inclusió, intervenció educativa, aprenentatge cooperatiu, jocs cooperatius, patis, Necessitats Específiques de Suport Educatiu, Educació Infantil.



Abstract

The objective is to address the educational needs of ASD students, through inclusive education, in a mainstream school, using cooperative methods as the tool for their inclusion in the classroom in general and specifically in the playground. Through this methodology we will provide skills to improve their socialization and encourage their inclusion. While facilitating their participation in playground games, we will also produce attitudinal changes in their classmates because they will jointly develop activities and games that will require the collaboration of all, in order to achieve a common goal. In order to achieve these objectives, we first present a theoretical framework that analyzes the Autistic Spectrum Disorder and different educational proposals for its inclusion. Next, we set out the general objective, the specific objectives and the methodology for their implementation. Finally, we present an intervention proposal to be carried out in an ordinary class of the Second Cycle of Infant Education.

Key words: ASD, inclusion, educational intervention, cooperative work, Specific Educational Support Needs, Early Childhood Education.



Índice

1. INTRODUCCIÓN	8
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. INCLUSIÓN	11
2.1.1. <i>Definición de Inclusión</i>	11
2.1.2. <i>Evolución de la Inclusión en el Aula</i>	11
2.1.3. <i>Normativa Legal</i>	13
2.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	14
2.2.1. <i>Definición</i>	14
2.2.2. <i>Clasificación</i>	16
2.2.3. <i>Detección Precoz</i>	19
2.2.4. <i>El Autismo en el Aula</i>	20
2.2.5. <i>La Familia y el Autismo</i>	23
2.3. DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO EN EDUCACIÓN INFANTIL	25
2.3.1. <i>Desarrollo Físico</i>	25
2.3.2. <i>Desarrollo Cognitivo</i>	26
2.3.3. <i>Desarrollo Emocional</i>	27
2.4. OTRAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	28
2.4.1. <i>Método TEACCH</i>	28
2.4.2. <i>Método ABA</i>	28
2.4.3. <i>Método Denver</i>	29
2.4.4. <i>Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS)</i>	29
2.4.5. <i>Técnicas de Musicoterapia</i>	30
3. OBJETIVOS	31
4. METODOLOGÍA	32
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	34
5.1. INTRODUCCIÓN	34
5.2. CONTEXTUALIZACIÓN	34
5.3. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA	35
5.4. ACTIVIDADES	38
5.5. EVALUACIÓN	52
6. CONCLUSIONES	54
7. REFERENCIAS	56
8. ANEXOS	62



1. Introducción

La elección del tema del TFG, se debe, en parte gracias a las prácticas realizadas durante estos cuatro años, al observar diferentes alumnos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo incluidos en las aulas, sobre todo me motivó conocer a un niño con Trastorno del Espectro Autista, este último año, conociendo sus características y dificultades.

Del mismo modo, he observado el funcionamiento de diversas metodologías usadas en los colegios y cómo los alumnos las llevan a la práctica. Todo ello, me ha llevado a reflexionar sobre cómo estos favorecen la inclusión de los alumnos NEAE y en concreto los niños TEA y qué métodos son los más idóneos.

La parte práctica de mis estudios se ha compaginado con una parte teórica realizada en la universidad, resultando esta combinación de práctica y estudio muy beneficiosa porque permite la aplicación de los conocimientos aprendidos, esto nos aporta una mayor experiencia. Así pues, nos permite mantener un contacto directo con los niños en sus aulas y observar sus necesidades. En especial me he sentido más interesada por los alumnos con NEAE, en particular me ha preocupado un alumno TEA, en el cual he centrado todo mi interés.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, la propuesta se ha diseñado teniendo en cuenta sus necesidades a fin de proporcionarle habilidades interactivas en los momentos de juego en el recreo. Intentando que sea lo más útil posible para convertirse en una alternativa a tener en cuenta en caso de tener niños TEA en el aula.

Es interesante mencionar que la propuesta de intervención no se ha llevado a la práctica. Se ha programado con el propósito de exponer un pensamiento personal de cómo incluir a los alumnos TEA en un aula ordinaria del segundo ciclo de Educación Infantil. La motivación es encontrar los mejores métodos para incluir a estos niños con sus compañeros en contextos educativos y luego, trasladar las habilidades aprendidas a todos sus entornos, produciendo un aprendizaje significativo. A la vez, puede ser utilizada por los docentes de cualquier centro educativo.

Se trata de una propuesta dinámica y flexible, adaptable a todos los niños entre tres y seis años, en general, y en particular a los niños TEA. Basada en el respeto a la diversidad, promueve una buena convivencia en los colegios, ya que precisa de la implicación de todos los profesores, motivándolos en su formación y participación en programas innovadores. Por otro



lado, ofrece actividades cooperativas para apoyar al juego de los niños TEA. Estos niños juegan con sus compañeros de clase si se les explica previamente el juego mediante soportes visuales y se les apoya a lo largo del mismo. Por esta razón, se le aportan estrategias para mejorar su socialización, desarrollar habilidades comunicativas y disfrute junto a sus compañeros.

En líneas generales, la educación inclusiva en la que me he centrado en primer lugar, promueve una educación para todos, dando respuesta a las necesidades que se encuentran en los colegios. En este proceso los maestros han de ser conscientes de las dificultades de sus alumnos para acceder a la educación y establecer los recursos pertinentes a fin de superarlas.

Por consiguiente, los docentes han de poner en práctica metodologías que tengan en cuenta a todos los niños de su aula, y mantener una buena coordinación con todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, los métodos educativos que dan respuesta a la inclusión y en los que el TFG se fundamenta, se centran en el aprendizaje significativo, en los que el alumno participa activamente y es el protagonista del proceso educacional. Proporcionándole estrategias que fomenten su autonomía, pensamiento crítico y le ayuden a integrarse en sus relaciones sociales. Es decir, una adecuada intervención que atienda las necesidades de cada niño para potenciar su desarrollo personal y social; remarcando la importancia de diseñar y llevar a cabo una buena intervención para la inclusión de los niños TEA, haciéndoles partícipes de las mismas tareas que sus compañeros dentro de la clase y recibiendo los apoyos necesarios para su desarrollo.

En segundo lugar, me he basado en proponer el aprendizaje cooperativo porque permite trabajar la convivencia y la aceptación de la diversidad, resultando beneficioso en los niños TEA porque contribuye a desarrollar positivamente sus interacciones sociales.

El espacio y el momento que he considerado más conveniente para llevar a cabo la propuesta de intervención es el tiempo del recreo, puesto que es el sitio donde los niños interactúan entre ellos de manera más espontánea y mostrándose cómo son. Es un buen momento para que los niños hagan amistades, se sientan seguros y disfruten a través del juego. Es el lugar en el que se desarrollan las aptitudes sociales.

En cambio, los niños TEA tienen dificultades para participar de forma natural en el juego, suponiendo un gran reto pues se aíslan y tienen problemas para interactuar con sus iguales. Surgiendo conflictos que convierten ese momento que debe ser divertido para él en



momentos desagradables. En definitiva, la propuesta tiene la finalidad de que los niños TEA jueguen, se relacionen, aprendan y se lo pasen bien promoviendo la cooperación, el trabajo en equipo y la empatía.

También, me ha parecido interesante estudiar y observar la existencia de múltiples trastornos en los niños del segundo ciclo de Educación Infantil. Y como cada uno de ellos tiene unos síntomas, características y causas, se ha de estar informados para poder tratarlos correctamente. Los más frecuentes son trastornos del lenguaje, de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, Trastorno del Espectro Autista y discapacidad auditiva o visual. Siendo el TEA uno de los que más se ha incrementado últimamente, causado por variaciones en los criterios de diagnósticos, políticas educacionales, existencia de más servicios, nuevos métodos de evaluación y un mayor entendimiento por parte de profesionales, familiares y docentes.

De este modo, el tratamiento en edades tempranas favorece su desarrollo en contextos escolares y familiares. Puesto que son los dos ámbitos en los que el niño interactúa con mayor frecuencia de forma que se precisa una coordinación fluida entre el profesor y la familia para satisfacer todas sus dificultades.



2. Marco Teórico

2.1. Inclusión

2.1.1. Definición de Inclusión

El punto de partida para definir y promover la inclusión se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) concretamente en el artículo 26 donde dice que toda persona tiene derecho a una educación gratuita.

Para Booth et al., (2000) la inclusión es un conjunto de actuaciones con la finalidad de minimizar o suprimir los obstáculos que impiden el aprendizaje y la implicación de los alumnos. La inclusión hace referencia a la existencia de niños que no tienen las mismas oportunidades educativas o una educación que atienda a sus características y necesidades personales.

La diversidad enriquece a la sociedad, porque estas diferencias entre las personas son positivas debido a todo lo que aportan tanto en el trabajo, en la educación, en la vida familiar y en la sociedad. Por tanto, es importante la inclusión (UNESCO, 2005).

Así pues, basándonos en esta definición de inclusión, la educación inclusiva tiene como finalidad atender dentro de las clases a la diversidad porque según Pujolàs y Lago (2006) en el colegio solo hay alumnos con sus necesidades y características, no existen alumnos normales y alumnos especiales; lo normal es que seamos todos diferentes. Como consecuencia, en la sociedad es imprescindible una educación inclusiva, en la que todas las personas se sientan aceptadas, incluidas y reconocidas (Ríos, 2013).

2.1.2. Evolución de la Inclusión en el Aula

Según Sánchez (2009), la diversidad se ha tratado de diversas maneras en el sistema educativo. En las décadas anteriores a los años cincuenta existía un modelo de escuela selectiva, en la escuela ordinaria no atendía a la diversidad. Los alumnos con dificultades en el aprendizaje eran segregados, escolarizados en centros especializados. De este modo aparecen los centros de educación especial.



Seguidamente, en los años cincuenta y sesenta aparece la escuela compensadora, la escuela ordinaria atiende por primera vez a los niños que les cuesta seguir el ritmo “normal”. Centrándose en las deficiencias socioculturales, se crean agrupamientos flexibles, apoyos a tiempo parcial, técnicas de individualización de la enseñanza y programas de desarrollo individual (Sánchez, 2009).

En los años setenta, en la escuela integradora, la educación se centra en el principio de comprensión y diversidad, los niños diferentes se atienden en una escuela común. A continuación, en los años posteriores aparece la escuela inclusiva en la que se apoya la idea de que, si todos los alumnos son incluidos en la escuela ordinaria, esta se enriquecerá y avanzará (Sánchez, 2009).

Las directrices internacionales europeas están a favor de una educación para todos y de calidad. La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 2020) acordaron una agenda educativa hasta el 2030 en la que la educación ha de garantizar la inclusión y la igualdad educativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos a lo largo de su vida.

Lillo y Villaescusa (2019) en la misma línea defienden que son los centros educativos los que finalizarán con las desigualdades sociales porque favorecerán la igualdad de posibilidades entre todos los alumnos de la comunidad escolar. Así pues, se le da especial importancia a la labor del profesorado para realizar una educación inclusiva. Además, en un estudio que realizan de la legislación educativa y basándose en su experiencia educativa, analizan cómo hemos ido pasando de la segregación a la inclusión.

Los autores afirman que la segregación separa a los alumnos que son diferentes, se escolarizan en instituciones especiales, las cuales atienden sus necesidades. Por ello no se relacionan con otros alumnos de su edad. Después aparece el concepto de integración, según van cambiando las leyes y normativas, es el momento en el que aparece el concepto de necesidades educativas especiales. Estos alumnos están escolarizados en un centro educativo ordinario, pero salen del aula o están en ella realizando actividades adaptadas a sus necesidades.

Por último, en la inclusión el alumno no sale de su aula, participa como los demás en todas las actividades programadas, de este modo el apoyo se ejecuta dentro del aula. Los profesores especialistas PT, AL trabajan dentro del aula atendiendo a todo el alumnado y colaborando con el profesor tutor.



2.1.3. Normativa Legal

En el sistema educativo español se han elaborado diferentes normativas desde el año 1990 hasta hoy en día con la finalidad de garantizar el derecho a la educación a todas las personas y garantizar la inclusión en todas las etapas educativas.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), publicada en el año 1990, fue la primera ley que hizo referencia a la educación especial en el capítulo V, concretamente en el artículo 36. Se determinó que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), temporales o permanentes dispondrán de los recursos necesarios para lograr los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Se crearán planes de actuación relacionados con las necesidades educativas de los alumnos, para ello se identificarán y valorarán las NEE por equipos profesionales.

Los principios que rigen su atención son integración escolar y normalización. Se realizará una evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos. En el artículo 37 establece la disposición de profesorado, profesionales cualificados y de los materiales y medios didácticos necesarios para estos alumnos. También se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros. Cuando un centro ordinario no pueda atender las necesidades del alumno, su escolarización se realizará en unidades o centros de educación especial. Y, por último, se favorece la participación de padres o tutores en las decisiones escolares.

En la normativa de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) de la normativa anterior se denominará alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y compensatoria. La administración asegurará los recursos necesarios para que alumnos con NEAE con dificultades específicas de aprendizaje, con altas capacidades intelectuales, de incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales puedan alcanzar los objetivos de carácter general para todo el alumnado. Los principios de intervención son normalización, equidad e inclusión. Además, se dotará a los centros escolares de autonomía con el fin de favorecer la inclusión de los alumnos.

En cuanto a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) es una modificación de la LOE, teniendo en cuenta los mismos principios, la normalización, la inclusión y la equidad. Su finalidad es lograr la educación integral del alumnado. Los alumnos de NEAE son NEE por discapacidad o trastornos graves de conducta, altas capacidades, compensatoria, TDA-H Y DEA.



La ley vigente es la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020) remarca los principios de la inclusión, la equidad y la normalización sin discriminar por razones de discapacidad, enfermedad o sexo. Estos alumnos están incluidos en los centros escolares mediante la sociabilización y la participación. Siendo de vital importancia la intervención temprana en la Educación Infantil, para llevar a cabo la utilización de metodologías que mejoren su aprendizaje. Se ha pasado de clasificarlos en cinco en la LOMCE a clasificarlos en nueve en la LOMLOE.

En la Comunidad Valenciana, la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte aprobó el *DECRETO 104/2018, de 27 de julio*, donde se establecen los principios de equidad e inclusión del sistema educativo valenciano y las actuaciones a fin de llevar a buen término la inclusión de todos los alumnos. Siendo los colegios ordinarios los encargados de dinamizar la equidad social y la inclusión de todos. A continuación, en el año 2019 publicó la *ORDEN 20/2019, de 30 de abril*, con la finalidad de regular las actuaciones educativas en los centros de aprendizaje, haciendo posible la inclusión de los alumnos en los centros escolares mantenidos con fondos públicos.

2.2. Trastorno del Espectro Autista

2.2.1. Definición

Autismo proviene del griego autos, significa *sí mismo*, haciendo referencia a la expresión de “ausente o perdido”. En 1911, Eugen Bleuler (citado en Garrabé, 2012) fue el primero en utilizar el término autista, cuando observó en pacientes esquizofrénicos un trastorno del pensamiento. Pero este síntoma no es posible aplicarlo al autismo infantil.

Leo Kanner (1943, citado en Artigas, 2012) después de las observaciones hechas en niños, se dio cuenta de que padecían unas conductas no especificadas. Fue el primero en afirmar que el autismo no es una enfermedad, sino un síndrome relacionado con el comportamiento. Según este científico, los niños sufrían de alteraciones en el lenguaje y la comunicación, en las relaciones sociales y son inflexibles ante un cambio en el ambiente que le rodea, repitiendo siempre las mismas actividades y juegos hasta convertirlos en un ritual, con poca imaginación y flexibilidad tanto en su conducta como mentalmente.



A partir de este momento las investigaciones se hacen más complejas, el término ha tenido muchos cambios y ha evolucionado. Por ello, a la hora de definir el autismo varía según el enfoque teórico desde donde se investigue. Hans Asperger (1944, citado en Artigas, 2012) explicaba unas características identificadas en sus pacientes a las que denominaba “pequeños profesores”. Estos niños eran capaces de hablar exhaustivamente y con grandes detalles de sus temas favoritos, sin embargo, tenían poca habilidad para comunicarse, hacer amigos, lenguaje repetitivo, torpeza motora. Así pues, descubrió el Síndrome de Asperger.

Bettelheim (1967, citado en Artigas, 2012) incorporó otras teorías como Epistemología Genética desarrollada por Piaget para la comprensión del autismo. Pensaba que el niño autista tenía un problema de comunicación debido a que este no interpretaba los mensajes de las personas de su entorno.

Por otra parte, a partir del año 1952 para unificar criterios de diagnóstico y estandarizar la definición de los trastornos mentales se elaboraron los manuales diagnósticos (DSM). Confeccionando varios DSM:

- Autismo según el DSM-IV (1995) y DSM-IV-TR (2000):

Estos manuales incorporan dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo al autismo, así como los trastornos del aprendizaje, comunicación, madurez intelectual, motores y déficit de atención con hiperactividad. Cambiándose su denominación, anteriormente “Autismo” a “Trastorno Autista”, estableciendo cinco clases de autismo “Trastorno de Rett”, “Trastorno de Asperger”, “Trastorno Desintegrativo Infantil”, “Trastorno de Autista” y “Trastorno generalizado del desarrollo no especificado” (Artigas, 2012). También se cambiaron los criterios de diagnóstico siendo menos restringidos, de dieciséis criterios pasaron a seis.

- Autismo según el DSM-V (2014):

Esta última edición del manual sustituye el término de “Trastorno Autista” por el de “Trastorno del Espectro Autista (TEA)” incorporándose el Trastorno de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil y los TGD-NOS; se excluye el Trastorno de Rett porque solo coincide en algunos síntomas y no se considera una enfermedad genética específica, al no tener bastante conocimiento sobre ella (Artigas, 2012). La diferencia entre ellos se determina por el nivel intelectual, la afectación del lenguaje y otras manifestaciones ajenas al núcleo autista. También,



modifica las áreas afectadas por este trastorno, considerándose sólo dos: la socio-comunicativa y la de intereses fijos y conductas repetitivas.

Finalmente, según Alda (2022), jefe de sección de psiquiatría Infanto-Juvenil del Hospital Sant Joan de Déu, de Barcelona, los Trastornos del Espectro Autista (TEA) se encuadran dentro de los trastornos del neurodesarrollo y se caracterizan por las alteraciones relacionadas con la comunicación y la interacción social, así como por presentar intereses fijos y conductas repetitivas. Distingue los diferentes tipos de autismo en función de su gravedad y de las habilidades a las que afectan, valorando si hay discapacidad intelectual. También evalúa si existen problemas del lenguaje y si hay una afección médica asociada. Suele aparecer durante los tres primeros años de vida y se prolonga a lo largo de toda esta.

2.2.2. Clasificación

Después de mucho tiempo debatiendo la definición de autismo y, por tanto, hacer una clasificación de sus funciones, características y síntomas, por fin se ha llegado a un acuerdo y se puede considerar la existencia de dos sistemas de clasificación diagnóstica, por una parte, contamos con el manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM) creado por la Asociación Psiquiátrica Norteamericana. Por otra parte, tenemos la clasificación internacional de enfermedades (CIE) elaborada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). A partir de estos manuales se realizan los dictámenes, ya que están legalizados.

Las diversas clasificaciones y modificaciones son debidas a cómo entender y tratar la salud-enfermedad y, por supuesto, también, a las innovaciones tecnológicas que dan lugar a modernizar la forma de establecer las teorías. Siendo de vital importancia revisar los criterios diagnósticos con el fin de mejorar la comprensión del autismo.

Además, Baron (2010), considera la existencia de seis subgrupos de espectro autista, los cuales muestran dificultad de comunicación social, intereses obsesivos y acciones repetitivas, considerando un coeficiente intelectual superior a 85, los cuales son:

- El Síndrome de Asperger (el coeficiente intelectual está por encima de 85 y no hay retraso en la adquisición del habla).
- El autismo es de alto funcionamiento (el coeficiente intelectual está por encima de 85 y hay retraso en la adquisición del habla).



- El autismo de medio funcionamiento (el coeficiente intelectual está entre 71 y 84, con o sin un retraso en la adquisición del habla).
- El autismo de bajo funcionamiento (el coeficiente intelectual está por debajo de 70 con o sin retraso en la adquisición del habla).
- El autismo es atípico (debido a que sólo se da uno de los dos rasgos típicos o se manifiesta tarde).
- El trastorno generalizado del desarrollo no especificado (los síntomas son muy leves, entonces es difícil diagnosticar autismo o síndrome de Asperger).

En primer lugar, el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM) es utilizado por muchos profesionales con la finalidad de realizar una valoración psicopatológica, investigar y hacer estadísticas de la salud poblacional. Desde su creación en 1952 se han publicado cinco ediciones, en mayo de 2013 apareció el DSM-V con el fin de actualizar el DSM-IV.

Los criterios diagnósticos del TEA actuales en el DSM-V están caracterizados por dificultades en la comunicación, en la interacción social, reciprocidad socio-emocional: van cambiando mucho, desde un fracaso para mantener una conversación normal. También socialmente se produce un acercamiento anormal, manifiesta pocos intereses, emociones y afectos que se puedan compartir con otras personas, y no responde o fracasa en las interacciones sociales. Igualmente, presentan déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales.

El manual destaca los patrones repetitivos de conducta, intereses o actividades manifestadas en dos de los síntomas siguientes, la repetición de movimientos, habla (ecolalia) y manipulación de objetos estereotipados. Además, siempre quiere realizar las mismas rutinas, tiene una conducta verbal y no verbal basada en patrones ritualizados, y se resiste en exceso a los cambios. Tienen intereses anormales e intensos en ciertos temas, objetos poco usuales que suelen ser fijos y muestran hiperreactividad a los estímulos sensoriales o se interesan en aspectos sensoriales del entorno que normalmente son inusuales.

Según el DSM-V (2014) se ha de especificar si:

- Hay deficiencia intelectual o no.



- Si existe deficiencia de lenguaje.
- Si va acompañado de una dolencia médica o genética, o conocidos factores ambientales.
- Asociado a una alteración del neurodesarrollo, del comportamiento o mental.
- Acompañado de una catatonía.

Es necesario destacar la existencia de numerosos niveles y grados del Trastorno del Espectro Autista debido a que este trastorno puede expresarse de diversas maneras; por ejemplo, se pueden observar niños muy aislados socialmente y no interactúan. Pero, sin embargo, existen otros con alteraciones leves. Debido a esto, teniendo en cuenta la severidad del trastorno, el DSM-V expone tres niveles:

Nivel 1. Necesita ayuda.

El niño manifiesta un autismo leve, sobre todo al principio, porque no tiene retraso en el desarrollo del lenguaje y tampoco discapacidad intelectual. Presentan una gran capacidad de retención memorística, pero sus ideas son obsesivas, rigidez mental y torpeza motora.

Normalmente, estos casos se identifican cuando llegan a la edad escolar, pueden asistir a un colegio ordinario y necesitarán ayuda del profesorado y de los especialistas.

Nivel 2. Necesita ayuda notable.

Se trata de un autismo que no aparece a lo largo de los primeros años de vida del niño, ya que durante este tiempo su desarrollo transcurre de forma normal, pero en un momento determinado sufre una pérdida de las capacidades y habilidades logradas. Esto suele suceder antes de que se cumplan los diez años. En un principio los síntomas son muy leves, pero poco a poco empieza a no relacionarse, olvidar el lenguaje aprendido y otras capacidades. Va alejándose de su entorno, tiene conductas repetitivas y estereotipias motoras.

Nivel 3. Necesita ayuda muy notable.

En este caso el niño no desarrolla el lenguaje, se aísla del mundo, no se interesa por otras personas, tiene la mirada perdida, déficit de la comprensión, no expresa emociones y sus actividades e intereses son escasos. Se trata pues del nivel más severo.

Por último, a la hora de establecer un diagnóstico diferencial, según Aránzazu et al. (2019). El DSM-V dice “será la presencia de comportamientos repetitivos o intereses



obsesivos las que se consideren esenciales en el establecimiento de un diagnóstico diferencial de Trastorno del Espectro del Autismo”.

En segundo lugar, la clasificación del TEA llevada a cabo por la Organización Mundial de la Salud, es así mismo empleada por muchos profesionales. A partir del mes de mayo de 2018 se publica la CIE-11 sustituyendo a la CIE-10. Después de ser aprobada se empieza a utilizar a partir del 1 de enero de 2022. En la cual se sigue utilizando la misma definición de trastorno y el mismo concepto de autismo. Se encuentra incluido en los Trastornos del Neurodesarrollo.

Comparando los dos manuales vemos que siguen el mismo camino, el mismo concepto de autismo. Sus dictámenes se refieren al término TEA. Incluso señalan como decisivos en el TEA: dificultades en la interrelación y la comunicación social, con unos intereses limitados y conductas reiteradas. Las dificultades del lenguaje se suprimen y enfatizan la necesidad de evaluar las sensibilidades sensoriales raras. A su vez, entre CIE-11 y DSM-V existen unas diferencias; esta primera diferencia el autismo con y sin capacidad intelectual, y tiene en cuenta, para hacer un diagnóstico, el hecho de perder las habilidades anteriormente conseguidas.

2.2.3. Detección Precoz

La identificación precoz de los niños con TEA es de vital importancia para poder empezar un tratamiento lo antes posible. Por tanto, el niño recibirá de sus profesores estrategias y técnicas educativas idóneas de acuerdo con sus necesidades (Woolfenden et al., 2012).

A su vez los profesionales, la familia, los profesores recibirán la ayuda y formación imprescindible para realizar la intervención precoz. Así, estos niños recibirán las ayudas que les permitirán progresar en su maduración. Por otra parte, ayuda a los padres a enfrentar el trastorno disminuyendo la angustia generada al no saber qué le sucede a su hijo.

Los primeros síntomas del TEA pueden aparecer entre los seis meses y los tres años y medio, consiguiendo un diagnóstico fiable a partir de los dos años (Woolfenden et al., 2012) Las señales que se detectan durante su primer año o antes son: “en especial alteraciones en las habilidades de comunicación social y el contacto visual. De tal forma, se pueden aumentar los logros en las habilidades funcionales, la comunicación y en el funcionamiento intelectual.” (Sampedro et al., 2013, p.457).



Pero normalmente la edad en la que se suele diagnosticar es entre los tres y los seis años, ya que sus síntomas son muy variados y cambian con la edad. Además, cada niño manifiesta unos síntomas o algunos, no es necesario tenerlos todos. También, el retraso en la comunicación y las interacciones sociales tal vez no sean detectados antes de que el niño empiece a socializar con sus compañeros en la Escuela Infantil. Tampoco existe una prueba médica, los especialistas estudian la evolución y la conducta del niño.

2.2.4. El Autismo en el Aula

En la Comunidad Valenciana, el Decreto 104/2018, de 27 de julio, y la Orden 20/2019, de 30 de abril, así como la LOMLOE, a nivel nacional, regulan y establecen la importancia de la inclusión en las aulas de los colegios ordinarios del alumnado con NEAE con la finalidad de que se integren en la sociedad con la máxima autonomía. Así pues, sus intereses y necesidades se deben atender incluyéndolos en aulas ordinarias, asegurando las mismas oportunidades para acceder, aprender y participar.

Los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, según la Orden 20/2019, en el artículo cuarenta y cinco, ordenan que los servicios especializados de orientación realizarán pruebas sociopsicopedagógico y un informe de acuerdo con sus resultados. Su escolarización puede hacerse en alguna de las tres modalidades: ordinaria, específica o combinada específica y ordinaria en aula ordinaria. Los centros donde se realizará su escolarización son sostenidos con fondos públicos. Las decisiones y acciones tomadas han de ser coordinadas con las familias o tutores legales. Además, se efectuará un seguimiento continuado por parte de los centros docentes y por los servicios educativos.

“La escuela debe ser la avanzadilla de cualquier transformación social y en este caso debe dar lugar a una sociedad inclusiva. Por todo ello es tan importante la implicación y sensibilización de todo el colectivo docente” (Rubio, 2017, p. 262).

Así mismo, Tamarit (2016) destaca la importancia de que el alumnado con NEAE se relacionen y aprendan en centros inclusivos para poder adquirir estrategias significativas en sus relaciones sociales y de este modo tener una vida plena.

Las medidas de respuesta educativa para la inclusión, según la Orden 20/2019, en el capítulo IV, son las actuaciones educativas cuyo fin es la educación inclusiva. Se organizan en



cuatro niveles: las medidas de acceso para lograr que los alumnos tengan acceso y participen en todas las experiencias educativas del centro. Las medidas de aprendizaje se refieren a la organización de las medidas curriculares. En cuanto a las medidas de participación, tiene la finalidad de llevar a cabo en las actuaciones educativas la cultura y los valores de la educación inclusiva. Por último, las medidas de flexibilización de las etapas educativas.

Strain y Bovet (2011) después de haber realizado un trabajo en el que comparan alumnos con TEA atendidos en centros de educación especial y alumnos autistas escolarizados en aulas inclusivas, concluyen que es importante la intervención y formación de los profesionales, pero el sitio donde tiene lugar es primordial. Destacando los avances de los alumnos TEA en las aulas inclusivas. Por tanto, las buenas prácticas educativas no solo se pueden realizar en los centros específicos. En la misma línea, Martins et al., (2014) destacan que en las primeras edades se producen los mejores resultados si el niño autista se encuentra incluido en un aula de Educación Infantil.

La intervención educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista en el aula ha de garantizar sus necesidades. Debido a la gran heterogeneidad del trastorno, hay niños que seguirán el currículo ordinario al igual que sus compañeros. Pero también existen otros que necesitan un currículo más adaptado.

Hernández (2012) defiende la importancia de combinar el mismo currículo académico que sus compañeros con un currículo significativo, con el fin de que adquiera las habilidades donde tiene más dificultades.

Por otro lado, Alcantud y Alonso (2013) matizan el currículo específico centrándose en las áreas primordialmente alteradas: comunicación y lenguaje, interacción social y patrones de comportamiento, manías, estereotipias.

Con la finalidad de dar una respuesta educativa idónea en los centros escolares al alumnado con TEA se ha de tener en cuenta unas técnicas educativas y unas metodologías específicas. Se ha de tener en cuenta las aportaciones de distintos autores:

En las primeras edades las técnicas y estrategias más eficientes, según Ruiz (2011), son: aprendizaje funcional y sin error; crear series y estructuras de aprendizajes; ensayos para realizar la tarea; modelamiento físico; la imitación; la anticipación; explicaciones visuales; la espera estructurada y auto-instrucciones dirigidas.



Por otra parte, un estudio señala la individualización y personalización en el aprendizaje; colaboración de las familias; establecer relaciones positivas con el alumno; adaptar el entorno y las actividades; la motivación; aprendizajes funcionales; objetivos generales de aprendizaje y la inclusión educativa (Frontera, 2012).

Rivière (2001) expone como se ha de estructurar el centro educativo y que características ha de tener para poder escolarizar al alumnado con TEA: los centros escolares han de ser pequeños y con un número reducido de alumnos, con la finalidad de que se produzcan interacciones sociales complejas, y así serán centros tranquilos y con personalidad; centros con estilos didácticos directivos y organizados para facilitar la anticipación de la jornada escolar; centros en los que el claustro de profesores se comprometan; es primordial tener recursos complementarios y en especial un psicopedagogo con funciones de orientación y logopedia; centros que doten a los alumnos claves para comprender y apoyar los aprendizajes y relaciones de sus compañeros con TEA.

La inclusión de un niño autista suscita entre los profesores una serie de sentimientos como, por ejemplo, temor por no sentirse seguros de poder atender bien sus necesidades. Otros docentes sienten rechazo porque creen que estos alumnos deben estar en centros especializados. Y, sin embargo, son muchos los que desde un principio piensan que un niño con TEA en su aula es un reto para seguir creciendo como docente y ayudarlo en su aprendizaje. (Gaviria et al., 2010)

Según Rangel (2017), el trabajo en el aula de los docentes es una labor que necesita la creatividad de las personas implicadas, flexibilidad en sus dinámicas y una actitud positiva. Además de ser reflexivos y críticos, han de trabajar en equipo, ya que todos los profesionales que intervienen, tanto el tutor como los especialistas, han de trabajar coordinadamente. Y estar dispuestos para seguir formándose y aprender métodos nuevos, recursos, con el fin de llevar a cabo la inclusión del alumno TEA en el aula ordinaria.

Gallego (2012) Del mismo modo que el profesor conoce las características de sus alumnos, así mismo deberá comprender las particularidades de los niños con TEA. Para ayudarlo a entender y aceptar su comportamiento en el aula, de esta forma podrá ayudarlos con el fin de que tengan una conducta lo más adecuada posible.

El ambiente idóneo en el aula ha de tener una estructura estable y previsible con la finalidad de anticiparse para que las novedades o variaciones no los alteren. Por último, es



importante situar al niño lo más cerca posible de la pizarra y del maestro. Así, se evitarán distracciones y se favorecerá su atención Rangel (2017).

2.2.5. La Familia y el Autismo

A lo largo del embarazo e incluso antes, se conciben fantasías, esperanzas y deseos que fulminan en el momento de nacer el niño (Raphael-Leff, 2007). Como bien afirma Guillem Salvador (1998): “al nacer, el niño real decepciona las expectativas narcisistas de los padres y los ayuda a reinventar una familia más real”. Las adaptaciones hechas por los padres, serán más confusas y angustiosas si el bebé sufre una enfermedad. Porque han perdido al hijo ideal y al hijo sano. Y como también acertadamente asegura: “todas estas circunstancias producen, como es natural, una fuerte regresión en la organización emocional de la familia”.

Los padres cuando identifican en sus hijos pautas de desarrollo no apropiadas quieren saber lo que les sucede, el por qué y la causa. (Benites, 2010). El proceso de diagnóstico del niño es un instante primordial y determinante en los que ha de participar la familia. Porque aportan una información detallada del desarrollo de su hijo, formando parte activa del proceso de valoración y son, por supuesto, los que piden y reciben el diagnóstico (Arnáiz y Zamora, 2012). Siendo primordial la detección temprana para obtener mejoras del pronóstico de estos niños (Peralta, 2011). En este punto, los progenitores necesitan profesionales que les orienten y les informen (Schopler y Mesibov, 2014).

Milena et al (2007), por su parte, afirman que, con la finalidad de ofrecer una ayuda en esa situación difícil, para que poco a poco sus emociones se adapten a la nueva situación, exponen las reacciones más normales de los padres. Piensan en su utilidad, pues así entenderán mejor sus propias emociones: confusión, impotencia, ira y rabia (se sienten responsables, se culpan entre ellos o incluso al pediatra o al maestro al no detectar antes el trastorno), sensación de perder el control de la vida diaria (no saben qué hacer o quién les puede ayudar).

Después de toda esta serie de emociones, la familia busca apoyo para enfrentarse lo mejor posible a esta nueva situación, entendiendo que el hecho de aceptar y comprender sus sentimientos será un primer avance con el fin de adaptarse a su nueva realidad. Aparte de los profesionales, los familiares, amigos, otros padres con el mismo problema, las asociaciones son muy útiles para que se sientan apoyados y puedan aceptar mejor esta circunstancia.



Polaino et al., (1997) especifican la existencia de diferentes formas de reaccionar, no todos tienen las mismas reacciones, porque depende de la estabilidad psicológica de los padres y de la ayuda recibida.

Por otra parte, Milena et al., (2007) aportan una serie de orientaciones y recursos para aceptar y afrontar la nueva realidad: hablar de lo que les sucede para que las personas de su entorno entiendan sus sentimientos y actuaciones; cuidarse física y psicológicamente para poder afrontar los momentos difíciles; tener ideas y actitudes positivas para hallar la solución óptima; buscar apoyo social, es decir, personas de su entorno cercano; buscar servicios y recursos profesionales e institucionales para los padres y su hijo, los cuales les ofrecerán opciones y estrategias; ser pacientes con los hijos y con los de los demás, necesitan tiempo para comprender y asumir lo que está pasando; asociarse es fundamental porque estás en contacto con otras familias, las cuales aportan sus experiencias, apoyos y consejos.

Algunas orientaciones para las familias según Martínez y Cuesta (2012) son:

Acomodar la casa donde viven, eliminando estímulos innecesarios, sobre todo visuales, que dispersen la atención del niño, y se pondrán pictogramas que le ayuden a comunicarse. También, es importante crear zonas de trabajo y utilizar una agenda con las tareas a realizar. Por otro lado, se hace hincapié en la utilización de métodos de comunicación específicos como la utilización de gestos, señalar y ante todo emplear un lenguaje sencillo que el niño pueda entender. Los padres le ayudarán a obtener estrategias que le permitan relacionarse con los demás. Además, les enseñarán a tener una buena alimentación y buenos hábitos de higiene, al igual que otros niños. Para hacer que el niño se sienta seguro se ha de utilizar la anticipación de situaciones nuevas no controladas por el niño. Conocer lo que le gusta y estimular sus cualidades posibilitará su desarrollo. Es recomendable la utilización de técnicas de ayuda conductual positivas con el propósito de solucionar su comportamiento.

Y, por último, han de admitir el hecho de que su hijo tenga esas dificultades y lo que conlleva en su vida diaria, les aportará vivencias positivas y negativas, han de encaminarse hacia las cosas buenas para compensar las malas. De este modo se estimularán sus puntos fuertes.

En la misma línea, Hortal (2014) plantea unas pautas dirigidas a los padres. En primer lugar, recibir orientaciones, ayuda de los especialistas (psicopedagogos, médicos, logopedas...), ya que les facilitarán técnicas de intervención, orientándolos en este camino. En



segundo lugar, la familia debe colaborar con los profesores y especialistas del centro con el objetivo de que en casa se sigan las mismas directrices que en el colegio donde está escolarizado. En tercer lugar, estar en contacto con otras familias que también tienen un hijo con esa problemática, para ello pueden acudir a asociaciones donde pueden encontrar personas especializadas y con recursos que les asesoren y les ayuden a mejorar su situación.

Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de conseguir que el niño sea lo más autónomo posible, a fin de conseguir esto, las rutinas diarias han de estar organizadas. Con respecto a mejorar sus relaciones sociales, el niño ha de tener conocimiento de diferentes personas y sitios. Otro punto relevante es disponer de tiempo para relajarse solo o junto a su pareja. Finalmente, es importante resaltar los beneficios que las familias obtienen cuando se forman asistiendo a charlas y cursos.

En relación con la familia y sus éxitos es relevante el apoyo, pero también la manera de percibir las ayudas. Así mismo, el tiempo y las propias experiencias contribuyen a que los padres recuperen su seguridad y controlen la situación, aprendiendo a no focalizar su atención en la discapacidad de su hijo y a conocerlo (Martínez y Cuesta, 2012).

Para finalizar, la educación emocional es fundamental trabajarla con la familia para adquirir las habilidades emocionales que le capacitará para la vida y le proporcionará riqueza social y personal (Bisquerra, 2009).

2.3. Desarrollo Evolutivo del Niño en Educación Infantil

2.3.1. Desarrollo Físico

Entre los tres y los seis años, los niños se desarrollan rápidamente, las extremidades y el tronco se alargan. Su cuerpo se va pareciendo al de una persona adulta, a excepción de la cabeza que continúa siendo un poco grande. En general, cada año llegan a medir entre cinco y siete centímetros y pesan entre 1,8 y 2,7 kilogramos más que el anterior. Poco a poco los niños van adquiriendo una complexión más recia gracias a su desarrollo muscular y de su esqueleto. Al endurecerse los huesos, el niño es más estable físicamente y todo ello le permite realizar una gran variedad de movimientos. También la capacidad de los sistemas circulatorio y respiratorio aumentan haciéndolos más resistentes. En esta etapa ya no contraen tantas enfermedades porque el sistema inmunológico está más desarrollado (Papalia et al., 2010).



La actividad sináptica en la corteza prefrontal alcanza el máximo de conectores a los cuatro años (Lenroot y Giedd, 2006). El cuerpo calloso cambia gradualmente, sus fibras se mielinizan progresivamente, permitiendo la transmisión más veloz de la información (Toga et al., 2006). De este modo se mejoran funciones como el habla y la audición, la memoria, la atención y la activación y la coordinación de los sentidos (Lenroot y Giedd, 2006). Las áreas frontales que gestionan la planificación y organización de las acciones efectúan una evolución rápida.

Este desarrollo cerebral permite incrementar las habilidades motoras. Tanto la psicomotricidad gruesa como la fina avanzan, pueden saltar y correr más rápido y lejos; también pueden abrocharse, dibujar, escribir, pintar, ya que han mejorado la coordinación óculo-manual. El desarrollo de sus capacidades motoras les permite combinar habilidades adquiridas con las que están aprendiendo para ejecutar otras de mayor complejidad (Papalia et al., 2010). En cuanto a los dibujos realizados por los niños, se observó que los niños de dos años garabatean siguiendo unos patrones, zigzag y líneas verticales. Dibujan formas y las combinan a los tres años. Y entre los cuatro y cinco años comienzan a pintar.

En torno a los tres años se hace patente la lateralidad manual, la mayor parte de las personas usa la mano derecha, aunque no todos realizan con una mano, derecha o izquierda todas las tareas (Papalia et al., 2010).

2.3.2. Desarrollo Cognitivo

De los dos a los siete años los niños no llevan a cabo operaciones mentales lógicas, porque se encuentran en una etapa preoperacional, cuya particularidad es la generalización del pensamiento simbólico. Según Piaget, los niños aún no usan la lógica. Las características principales de esta etapa son, en primer lugar, la utilización de símbolos o representaciones mentales a las cuales se les ha atribuido un significado (Piaget 1951, citado en Papalia et al., 2010).

Mediante los símbolos, los niños recuerdan y piensan cosas que no se encuentra presente físicamente. Piaget confirmaba que los niños en esta etapa no comprenden la casualidad porque relacionaban mentalmente dos sucesos, pero otros estudios naturalistas demostraron que los niños hacían un razonamiento causal flexible.



En segundo lugar, los niños entienden que, aunque las cosas y la gente varían la forma, la apariencia y el tamaño siguen siendo las mismas. Como el niño identifica diferencias y parecidos ya puede hacer clasificaciones. En cuanto a la comprensión del número, a los cuatro años tienen vocabulario para comparar cantidades. Y a partir de los tres años y medio cuentan del uno al seis. Y a los cinco ya lo cuentan hasta veinte o más.

Por último, los niños se concentran en un aspecto de la situación ignorando los otros elementos, por ello su pensamiento no realiza conclusiones lógicas. El egocentrismo y la conservación son maneras de manifestar este tipo de pensamiento (Piaget 1951, citado en Papalia et al., 2010).

Por otra parte, los niños solo recuerdan los hechos que más les han impactado y suelen ser efímeros. Según Nelson (1993, en Papalia et al., 2010) en la niñez existen tres clases de memoria: la genérica, se desarrolla a los dos años y produce un guion de un hecho familiar que se repite. Al cumplir los tres o cuatro años se produce la memoria episódica, recordando con más facilidad un hecho nuevo ocurrido en un momento y sitio determinado. Estos recuerdos desaparecen pronto si no se repiten en varias ocasiones. La memoria autobiográfica son los recuerdos de sucesos que componen la historia de la vida de una persona (Nelson, 2005, citado en Papalia et al., 2010).

Algunos investigadores condicionados por la teoría sociocultural de Vygotsky afirman que los niños elaboran los recuerdos autobiográficos junto a los padres y los adultos al hablar de los acontecimientos realizados en común (Papalia et al., 2010).

2.3.3. Desarrollo Emocional

La conciencia emocional es la habilidad para ser conscientes de nuestras emociones y de las de otras personas, también es la capacidad para percibir el clima emocional de un entorno concreto (Bisquerra, 2000). Siendo primordial, desde muy pequeños, promover el desarrollo de estas habilidades mediante el lenguaje verbal y no verbal para expresar las emociones. Los alumnos de Educación Infantil pueden expresar lo que sienten y a veces captan las emociones de los otros. Además, comprenden que los sentimientos tienen relación con deseos y experiencias, aunque no entienden la posibilidad de sentir emociones al mismo tiempo. Casi a los cuatro años empiezan a sentir vergüenza, orgullo y culpa, esto sucede cuando han desarrollado la



conciencia de sí mismo y han acatado las normas de conducta instauradas por la familia (Papalia et al., 2010).

Los niños aún no expresan correctamente sus necesidades y deseos, pero han de afrontar múltiples situaciones para afianzar su autonomía. Estas situaciones no son agradables para el niño y responden con enfados, rabietas... Ya que precisan desarrollar su autocontrol. Por esta razón, los niños de Educación Infantil han de ir desarrollando las capacidades necesarias para controlar las emociones, reconocerlas y expresarlas; y empatizar (Papalia et al., 2010).

2.4. Otras Propuestas de Intervención

2.4.1. Método TEACCH

El método TEACCH (Tratamiento y Educación de niños Autistas y con Problemas de Comunicación) es una combinación de dos métodos: conductual y evolutivo. Su creador fue el Dr. Schopler (1966). Sirve de apoyo a los familiares y a los niños con autismo de forma autónoma mediante agendas y organizando los espacios, favoreciendo su inclusión en el aula. Su punto de partida son las necesidades, habilidades e intereses de las personas con TEA. Se fundamenta en la identificación de las aptitudes del alumno. Resaltando que el aprendizaje puede tener lugar en diversos entornos, contando con la intervención de diferentes profesores. Su finalidad es mejorar las destrezas motoras, el razonamiento, la percepción, la comunicación y la imitación. Está basado en el aprendizaje estructurado, la utilización de recursos visuales, el uso de un sistema de comunicación a base de gestos, signos, imágenes.

Por otra parte, los padres, en el hogar, apoyan los aprendizajes utilizando idénticas estrategias y recursos. Actualmente, es el método más empleado porque los estudios realizados acerca de su efectividad demuestran la mejoría de las habilidades de comunicación y sociales del niño, a la vez las conductas disruptivas se disminuyen y contribuye a mejorar la calidad de vida familiar (Mulas et al., 2010).

2.4.2. Método ABA

El método ABA (Applied Behavior Analysis) mediante la aplicación de los principios de la teoría del aprendizaje se pretende impulsar, disminuir determinadas conductas como las habilidades comunicativas, sociales, académicas... Este método utiliza una técnica de



instrucción denominada entrenamiento en ensayos separados (Discrete Trial Training, DTT). Las habilidades se aprenden de forma gradual, comenzando con las más fáciles y conforme el niño progresa se aumenta la dificultad. Las conductas deseadas se fomentan a través de refuerzos positivos y se eliminan las no deseadas, suprimiendo consecuencias positivas. Las típicas técnicas del ABA han pasado a convertirse en intervenciones conductuales más naturales a fin de mejorar el aprendizaje de las habilidades. Su objetivo es mejorar el CI durante los primeros doce meses de tratamiento, luego se estabiliza y se producen cambios positivos en la conducta y el lenguaje (Mulas et al., 2010).

2.4.3. Método Denver

El modelo Denver (Early Start Denver Model) de atención temprana para niños con TEA se basa en las técnicas constructivistas y transaccionales. Su objetivo es establecer en el niño unos fundamentos con la finalidad de que pueda relacionarse y comunicarse. Se utiliza para mejorar cinco áreas esenciales en el desarrollo del niño: comunicación verbal y no verbal, juego, imitación y socialización. Los padres o tutores son relevantes porque están mucho tiempo con el niño. Aparte de la familia, a su vez interviene un equipo interdisciplinar, como terapeutas, profesores, especialistas. De este modo, el niño, al interactuar con diferentes personas y entornos, le ayuda a realizar su inclusión social. Se puede aplicar en niños con Trastorno del Espectro Autista de doce a sesenta meses. Refuerza los comportamientos positivos y suprime los negativos empleando un aprendizaje significativo y adecuado al niño (Rogers y Dawson, 2015).

2.4.4. Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS)

El Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS) está basado en el enfoque *Pyramid* de la educación, fundamentado en el análisis conductual aplicado, ABA. Se trata de una metodología conductista y se ha de implantar de forma muy estructurada, centrándose en estudiar los principales elementos indispensables para la creación de contextos educativos eficaces, con el fin de mejorar conductas, habilidades o capacidades sociales y significativas (Frost y Bondy, 2002). Es un método utilizado desde hace tiempo, puesto que es eficiente en la intervención con el niño TEA, sirve de apoyo para adquirir una comunicación espontánea a través de un sistema interactivo destinado a alumnos no verbales (Navarrete, 2018). Para



establecer la comunicación, un niño no hablante y su interlocutor intercambian un símbolo. Se trabajan acciones usuales como elecciones, peticiones y situaciones de comunicación social. Para trabajar esta técnica se han de seguir las instrucciones establecidas por Frost y Bondy. El sistema que en un principio es más sencillo, se va complicando conforme se van superando las seis fases diseñadas.

2.4.5. Técnicas de Musicoterapia

En las técnicas de musicoterapia el especialista utiliza la música y sus elementos, con la finalidad de mejorar el bienestar, la salud y la calidad de vida de las personas (World Federation of Music Therapy, 2011). Este método repercute favorablemente en las habilidades sociales porque las actividades se realizan junto a sus compañeros, lo cual favorece su progreso cognitivo y social (Garrote et al., 2018). Siguiendo esta dinámica, Overy y Molnar-Szakacs (2009), concluyen que los niños TEA después de realizar las clases de musicoterapia aumentan su intención comunicativa. También, es beneficiosa respecto a la motivación y atención.



3. Objetivos

El objetivo principal es desarrollar una propuesta de intervención con el fin de mejorar y facilitar la inclusión del alumno TEA en un centro educativo ordinario. Fomentar la interacción con sus compañeros y producir en ellos conductas de apoyo, amistad, colaboración hacia él y los demás. Cohesionar al grupo-clase y favorecer tareas participativas en todos los contextos, mediante la realización de juegos cooperativos.

Además, los objetivos específicos son:

- Desarrollar en el niño TEA una mayor seguridad, confianza y autonomía OE1.
- Fomentar la comunicación y sociabilización del alumno TEA a través del juego OE2.
- Dotar al niño TEA de habilidades para solucionar conflictos en el patio OE3.
- Promover capacidades y habilidades afectivas en el niño TEA OE4.
- Potenciar la participación y la diversión del niño TEA en los juegos de patio OE5.
- Fomentar la cooperación entre los miembros de la clase OE6.



4. Metodología

La metodología utilizada en el presente Trabajo de Fin de Grado consta de una propuesta de intervención con el propósito de favorecer la inclusión del alumnado TEA en el contexto escolar a través de juegos cooperativos realizados en el recreo. A fin de prevenir y evitar los problemas que estos niños desarrollan en el momento dedicado al juego libre junto a sus compañeros, motivando su participación y diversión. Para ello, me he basado en metodologías inclusivas y técnicas cooperativas desarrolladas durante la última década en centros educativos de la Comunidad Valenciana de acuerdo con la normativa vigente.

La elaboración del TFG trae consigo dedicar mucho tiempo para buscar información mediante la lectura de diferentes trabajos, libros, artículos interesantes hasta encontrar el tema adecuado en el que focalizar la tarea y la forma idónea de llevarlo a cabo.

Cuando ya se tiene claro el tema a desarrollar se eligen los puntos a tratar y a continuación, se procede a su explicación. Para esto, se precisa de una minuciosa búsqueda encaminada a encontrar información de calidad y, sobre todo, es primordial contar con la ayuda de personas que te dirijan, apoyen y motiven para poder realizarlo con éxito.

También es importante distinguir los datos y los informes apropiados de los que son irrelevantes, así como, conocer cómo y dónde localizar información fidedigna en la que defender el trabajo.

Las referencias bibliográficas se han indagado en Google Académico, Dialnet, EBSCO, la Biblioteca de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y la Biblioteca de Sueca. Por consiguiente, la propuesta de intervención se fundamenta en escritos de grandes e innovadores autores, guías, artículos, libros, decretos y normativas.

El trabajo empieza con una introducción del documento, seguida del marco teórico en donde se explica primeramente el significado de inclusión, su evolución en el aula y la normativa legal. A continuación, se centra en aclarar en qué consiste y las características del Trastorno del Espectro Autista, la importancia de su detección precoz, la forma de intervenir en sus aprendizajes y cómo colaborar con las familias conociendo sus dificultades. Además, se expone el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los niños en el Segundo Ciclo de Educación Infantil para entender su funcionamiento, la forma de procesar la información y cuáles son los elementos y medios necesarios para que un niño lleve a cabo el proceso de



aprendizaje con éxito en todos los contextos sociales. Por último, se detallan diversas metodologías a fin de conocerlas y aplicarlas para favorecer la educación del niño TEA.

Finalmente, se detallan el objetivo principal, los objetivos específicos y la metodología del TFG. Estos objetivos son diseñados para dar respuesta al trabajo, llevándose a cabo a lo largo de él y concretamente se desarrollan en las dieciséis sesiones elaboradas en mi propuesta de intervención educativa a través de actividades y metodologías inclusivas, participativas y cooperativas para ofrecer al niño TEA las mismas oportunidades que a sus compañeros a lo largo del proceso educativo.



5. Propuesta de Intervención Educativa

5.1. Introducción

El juego favorece el aprendizaje de los niños, contribuyendo en su desarrollo total. Buena parte de los niños pequeños intervienen en los juegos de forma natural. En cambio, los niños TEA tienen dificultades a la hora de desarrollar el juego. Concretamente, en el patio escolar presentan problemas de interacción con sus compañeros, se aíslan y muestran conductas estereotipadas. Por consiguiente, son lugares desagradables para ellos. Por tanto, es interesante e importante intervenir mediante la programación de actividades de juego cooperativo inclusivas con el fin de incluir y mejorar la participación de los niños TEA en el recreo escolar, haciendo que les resulte gratificante.

5.2. Contextualización

Esta propuesta de intervención educativa está diseñada para ponerla en funcionamiento en un aula de Segundo Ciclo de Educación Infantil en un centro educativo ordinario de la Comunidad Valenciana. Con la finalidad de dar una respuesta educativa a niños con Trastorno del Espectro Autista, de ayudar y mejorar su inclusión. Las sesiones programadas se centran en aprovechar el momento de salir al patio porque a estos niños les resulta difícil interactuar y jugar con sus compañeros. Además, juegan solos, aislándose y ejecutan acciones repetitivas. Así pues, se trata de crear un espacio y programar una intervención para favorecer la inclusión de los niños TEA mediante juegos cooperativos, en los que todos participen y se diviertan.

El alumno TEA, en el cual me he basado para planificar la propuesta de intervención, es un niño escolarizado en el centro desde los tres años. En el momento actual se encuentra en el aula de Educación Infantil cinco años, asistiendo un total de veintidós alumnos, dos menos que en la clase paralela.

Los síntomas que presenta son leves, es organizado, siempre juega con los mismos juguetes, le gustan mucho los animales y se interesa por ellos, a veces resulta obsesivo. Además, realiza ecolalias, dificultando su comprensión oral en determinados momentos, sobre todo cuando se pone nervioso. Empieza a leer y a escribir palabras sencillas en mayúscula. También, se irrita mucho cuando hay cambios en sus rutinas diarias y le cuesta interactuar con sus compañeros, aunque se relaciona más con dos de ellos, acercándose e imitándoles.



Asimismo, cuando se siente mal le cuesta mucho más mantener el contacto visual. En el patio casi siempre juega solo, a veces se balancea, aletea las manos y camina de puntillas. Por ello, la profesora interviene intentando que juegue con sus compañeros, pero comparte poco tiempo los juegos con ellos.

El niño TEA realiza las mismas actividades que sus compañeros adaptándose las que le resulten difíciles. Por tanto, su currículo es el mismo que el de sus compañeros, pero programado según sus necesidades específicas. Para eso, la profesora tutora cuenta más horas de atención en clase por parte de la profesora de refuerzo. Así mismo, cuenta con la atención especializada de las profesoras de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

De forma que en muchas sesiones se hallan dos profesoras trabajando juntas, porque así el niño TEA recibe su atención en el aula de acuerdo con una metodología inclusiva. Por esta razón se le adapta el tiempo para llevar a cabo las actividades programadas, el espacio, la metodología, los materiales y su evaluación.

5.3. Metodología de la Propuesta

Los juegos seleccionados se corresponden con una metodología de tipo cooperativa, en el que todos los niños participan, y no se excluye a nadie, porque su finalidad es divertirse jugando; nadie pierde ni es eliminado. Todos colaboran y se ayudan para conseguir una meta común. Todos sus componentes son protagonistas porque la base es el buen entendimiento entre ellos y la realización de conductas solidarias. De este modo, aumentan las relaciones positivas, creándose un buen clima en la clase, de confianza, respeto y seguridad; esto contribuye a aumentar la autoestima de los niños. Siendo beneficioso tanto para el niño TEA como para sus compañeros.

Al no existir competitividad, los niños se sienten más relajados, favoreciendo la convivencia y las buenas relaciones sociales. Se trata de conseguir la interiorización de las normas de los juegos y aprendan a jugar. Ofreciendo al niño TEA una serie de estrategias sociales básicas para que jueguen en el patio con sus amigos, habituando poco a poco a interactuar en esos momentos de diversión y alboroto, considerando siempre su estado de ánimo. En esta línea, los juegos cooperativos mejoran y facilitan la inclusión del niño TEA. Ya que sus compañeros aprenden conductas de ayuda, cooperación y solidaridad, respecto a él y a



los demás. A su vez, el niño TEA mejora su interacción con sus compañeros, todo ello unido al grupo.

El objetivo de la metodología es el aprendizaje a través del juego, utilizando estrategias inclusivas. El juego ayuda al niño a lograr nuevas enseñanzas, desarrollando su imaginación, memoria, atención, inteligencia, sociabilización, psicomotricidad, autonomía y autoestima. Es decir, es un apoyo para adquirir las capacidades fundamentales para su desarrollo integral, ya que el niño aprende jugando. Adaptándose a cualquier centro educativo ordinario y a todos los alumnos.

Las sesiones están programadas teniendo en cuenta las necesidades del niño TEA y sus compañeros y que les resulten motivadores. Las actividades se cambian si se observa que no cumplen con las expectativas deseadas. Si se percibe que el alumno TEA o sus compañeros no sienten interés a la hora de ejecutar la actividad, se analiza el por qué para proceder a su adaptación o cambiarla por otra. Por tanto, es importante ser flexible y adecuar la metodología a las necesidades y características del niño en todo momento.

Para este fin, se han de revisar y evaluar periódicamente los juegos a fin de comprobar si se consiguen los objetivos programados.

Antes de realizar las actividades en el patio, los niños y la profesora se reúnen en la asamblea para explicar y anticipar el juego. Como se pretende la participación del alumno TEA le facilitamos las explicaciones de las actividades y sus dinámicas a través de apoyos visuales (pictogramas, fotos, carteles...) y materiales específicos como una agenda visual que contenga las actividades diarias. Así, le anticipamos la tarea ofreciéndole seguridad, motivación y ayuda en su comprensión.

Por tanto, se le informa visual y verbalmente con frases cortas y claras con quién, dónde, a qué, cómo y el tiempo de duración, al igual que a sus compañeros. Es decir, las sesiones están bien estructuradas y la metodología se ajusta a las características de los niños, al espacio y al tiempo de juego.

En caso de producirse conductas inadecuadas, estereotipias... se resuelven mediante una intervención basada en el apoyo conductual positivo.

Los agrupamientos se deciden en la asamblea, son variados y flexibles. Se adaptan y modifican continuamente a fin de que los niños se conozcan y no coincidan siempre con los



mismos. En un principio el niño TEA es acompañado de un compañero con el que tenga más afinidad, según se sienta más seguro, cómodo, autónomo, se le sitúa con diferentes niños; y poco a poco vaya interactuando con todos.

La profesora también lo apoya para que lo realice con éxito y poco a poco se va apartando de forma que sean sus compañeros los que le ayuden y cooperen, hasta lograr que juegue sin ayuda y se divierta. Al finalizar cada actividad, su participación, logros, actitud se refuerzan mediante mimos, aplausos...

Al concluir el juego realizado en cada sesión nos volvemos a reunir en una asamblea, los profesores realizan una rutina de pensamiento, hacen preguntas a los niños, cómo: ¿Os habéis divertido? ¿Os ha gustado el juego? ¿Volverías a jugar otro día al mismo juego? ¿Habéis ayudado a algún compañero? ¿Cómo os habéis sentido durante el juego? ¿Qué habéis hecho para solucionar el problema?.

La intervención consta de dieciséis sesiones más una sesión cero dedicada a ejecutar una reunión informativa a las familias. Se llevan a cabo durante las cuatro semanas anteriores a pascua. Se realizan cuatro en una semana, dejando el miércoles para que jueguen libremente. Así, se verifica si el niño TEA y sus compañeros participan e interactúan en este tipo de juegos donde las profesoras no intervienen directamente. Observando y comprobando si los objetivos conseguidos en los juegos cooperativos dirigidos se trasladan haciéndose significativos en otros contextos. Es importante que el niño TEA transfiera las conductas aprendidas a otras situaciones de su vida diaria.

Las sesiones se desenvuelven en el huerto escolar y en el patio de Educación Infantil, en donde hay una zona de columpios y una pequeña pista deportiva.

Es interesante, por lo menos al principio, el hecho de que dos profesores sean los encargados de apoyar y vigilar las actividades durante el recreo. Cada día habrá unos responsables, e irán rotando.

Los profesores tutores, los de refuerzo, los especialistas de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y el psicólogo constituyen el personal idóneo para poner en práctica la propuesta. Siendo fundamental una buena coordinación entre todos ellos mediante una reunión semanal para realizar el seguimiento de la misma. Un buen trabajo en equipo es crucial para la consecución de los objetivos planteados.



5.4. Actividades

SESIÓN 0. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO PATIOS INCLUSIVOS

Materiales: pizarra digital, PowerPoint, vídeo inclusivo.

Espacio: salón multiusos del centro.

Duración: 1 hora y media.

Desarrollo: primeramente, se lleva a cabo la presentación y explicación del Proyecto Patios Inclusivos a través de juegos cooperativos, elaborado por los profesores del segundo ciclo de Educación Infantil; incluido en el PEC y aprobado por el Consejo Escolar. Mediante un PowerPoint se exponen los objetivos, los contenidos y la finalidad. A continuación, se visualiza un video inclusivo (Anexo 1). Para finalizar, se abre un turno de preguntas por si los padres tienen alguna duda y puedan hacer sugerencias.

- PRIMERA SEMANA

SESIÓN 1: LUNES: “VISITA AL HUERTO ESCOLAR”

Objetivos:

- Conocer, cuidar y respetar el huerto del colegio.
- Identificar verduras y frutas.
- Promover el trabajo en equipo.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1 y el OE2.

Materiales: los pictogramas, las tarjetas con la foto y el nombre de las plantas.

Espacio: huerto escolar.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: con la finalidad de situar a los niños, la primera actividad se centra en visitar el huerto. Se hace un recorrido guiado por profesores y alumnos mayores, porque son ellos los encargados, mayoritariamente, de cuidar el huerto. Les explican el tipo de plantas cultivadas y cómo las cuidan. Los niños lo observan y pueden hacer cuestiones y a la vez los profesores



también les preguntan si conocen esas verduras y frutas, si les gustan, si comen alguna de ellas, cuál les gusta más...

Seguidamente, en grupos de cuatro niños, se les reparten unas tarjetas con la foto y el nombre de las plantas. Cada equipo localiza y pone la foto en la planta adecuada. Si tienen dudas el profesor o los alumnos mayores les ayudan.

SESIÓN 2: MARTES: “JUEGOS TRADICIONALES”

Objetivos:

- Aprender a guardar su turno y a tener paciencia.
- Estimular la atención, la concentración, la coordinación y el equilibrio.
- Promover la confianza y seguridad aceptando el contacto físico.
- Favorecer la interacción social disfrutando de la experiencia.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE2, OE4 y OE5.

Materiales: los pictogramas, el Sambori pintado en el patio, una tella y un pañuelo.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: la clase se divide en dos grupos. Mientras uno de ellos está jugando con el Sambori, el otro lo hace a la Gallinita Ciega, y a los 15 minutos se intercambian.

Para ejecutar el juego del Sambori y todos puedan participar, previamente se han de pintar dos en el suelo. De este modo, este grupo se divide en dos pequeños equipos. El juego consiste en saltar a la pata coja, si no, lo hace con los dos pies juntos; ha de ir saltando por todos los cuadros, menos donde ha tirado la tella. El primer jugador de cada equipo lanza la tella, ha de caer dentro de la casilla número 1, intentando no tocar ninguna línea. Luego, salta a la segunda y así sucesivamente va saltando por todas ellas y vuelve al número 2, coge la tella y se la da al siguiente niño. Todos participan, uno detrás de otro, no gana ni pierde nadie. En caso de dificultad se colaboran y ayudan mutuamente.

En el juego de la Gallinita Ciega los niños se sitúan en un círculo, un alumno es elegido como gallinita, la profesora le pone un pañuelo en los ojos y verifica que no ve nada. Se le



ayuda a la Gallinita a dar tres o cuatro vueltas sobre sí misma a fin de que se desoriente un poco y no sepa dónde están sus compañeros. Mientras tanto estos cantan una canción:

Gallinita Ciega,

¿Qué se te ha perdido?

Una aguja y un dedal,

Da tres vueltas y lo encontrarás.

La gallinita debe atrapar a algún compañero y adivinar quién está tocándolo. Se ha de tener en cuenta que los niños se alejan un poco y cambian de sitio para que no los identifique. Si acierta, será la nueva Gallinita.

SESIÓN 3: JUEVES: “MUCHOS ABRAZOS”

Objetivos:

- Respetar y aceptar el contacto físico
- Respetar a los compañeros.
- Unirme al grupo.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, el OE4, el OE5 y el OE6.

Materiales: una canción, un altavoz y los pictogramas.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: los alumnos se sitúan libremente por el patio y la profesora pone una canción. El juego empieza en el momento que la música comienza a sonar y los niños han de bailar. En el momento en que la canción para, cada niño abraza a un compañero; ahora estos siguen unidos, cuando vuelva la música bailan juntos. Y cuando vuelva a parar el abrazo es de tres personas y así sucesivamente hasta lograr que todos los niños se unan mediante un abrazo.



SESIÓN 4: VIERNES: “CUENTACUENTOS”

Objetivos:

- Fomentar el respeto, la aceptación de todos, la amistad y el trabajo en equipo.
- Entender los sentimientos propios y de los demás.
- Aprender a superar las adversidades.
- Impulsar la participación de los padres en el colegio disfrutando de una experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE2, el OE3, el OE4 y el OE6.

Materiales: el libro *Cuatro esquinitas de nada* (Anexo 2), una cartulina, un papel continuo, unas tijeras y los pictogramas.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: para llevar a cabo esta sesión se cuenta con la colaboración de los padres de los alumnos. Por eso, previamente, las familias se coordinan con las profesoras para elegir el cuento y cómo desarrollar la sesión. En este caso, el cuento escogido se titula *Cuatro esquinitas de nada*, de Jérôme Ruillier. Los valores que se trabajan son respetar las diferencias, la diversidad, la autoestima, la superación de problemas, la amistad, la inclusión.

Los niños y las profesoras se sientan en el suelo del patio y el padre se sitúa delante de ellos, de forma que todos lo puedan ver y escuchar. El padre cuenta la historia apoyándose con las ilustraciones del libro.

A fin de facilitar la comprensión del cuento y además pretendemos la participación de los niños, el padre hace preguntas mientras lo va contando, por ejemplo: ¿Cómo se llaman los personajes del cuento? ¿Dónde entran los Círculos? ¿Qué le pasa a Cuadrado y cómo se siente? ¿Cómo os sentiríais vosotros si fuerais Cuadrado? ¿Cómo se sienten sus amigos? ¿Qué hace Cuadrado para entrar? ¿Qué haríais vosotros? ¿Qué quieren hacer los Círculos para que pueda entrar Cuadrado? ¿Pensáis que Cuadrado querrá cortarse las esquinitas, le parecerá bien? ¿Vosotros os cortaríais las esquinas? ¿Cuál creéis que sería una buena solución? ¿Qué



os parece la forma en que han resuelto el problema, os parece una buena idea? ¿Cómo os sentirías si no pudieseis jugar con vuestros compañeros? ¿Ayudáis a vuestros compañeros? ¿Los Círculos son buenos amigos?. También es importante, antes de contar lo que va sucediendo hacer preguntas para qué piensen e imaginen lo que puede ocurrir a continuación.

Cuando los niños terminen de responder y comentar el libro se escenifica mediante círculos y un cuadrado hechos con cartulina y papal continuo, donde hemos cortado un círculo simulando la puerta. El padre vuelve a contar el cuento y los niños lo van escenificando con ayuda de la profesora; uno de ellos será Cuadradito y los otros sus amigos los Círculos.

El cuento es elegido, en primer lugar, porque los personajes son figuras geométricas, un grupo de círculos y un cuadrado. Al ser símbolos, el niño TEA le resulta más fácil entenderlo. Todos son iguales menos el cuadrado, que en este caso representa al niño TEA. En la historia todos juegan juntos y se divierten, pero a Cuadradito se le plantea un problema cuando los Círculos entran en la casa y él no puede porque la puerta es redonda. Entonces, se entristece y sus amigos se unen y piensan entre todos una solución para que su amigo pueda entrar con ellos. En segundo lugar, por la historia que narra y los valores que se pueden trabajar.

- SEGUNDA SEMANA

SESIÓN 5: LUNES: “PLANTAMOS LECHUGAS”.

Objetivos:

- Motivar e implicar a los niños en actividades del huerto escolar.
- Fomentar y disfrutar del trabajo en equipo.
- Conocer el proceso de plantación.
- Realizar actividades al aire libre en contacto con la naturaleza.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE2 y OE6.

Materiales: la planta, la regadera, el agua, la tierra y los pictogramas.

Espacio: el patio de Educación Infantil y el huerto escolar.

Duración: 45 minutos.



Desarrollo: los alumnos se colocan por parejas y todos juntos se sientan en el patio haciendo un círculo. Se reparte una planta cada dos niños, observan las partes de esta: hojas, tallo... Durante la explicación la profesora utiliza los pictogramas a fin de que el niño TEA junto a sus compañeros lo entiendan. A continuación, se les describe, de forma clara y sencilla, cómo plantar las lechugas.

Por parejas van al huerto, al sitio donde han de realizar la plantación. Previamente, los niños mayores de sexto han preparado la tierra. Las parejas se sitúan delante de cada hoyo, entre los dos plantan la lechuga, con las manos la cubren de tierra y la riegan con una regadera.

El compañero del niño TEA es aconsejable que sea un niño con el que mantenga una buena relación.

SESIÓN 6: MARTES: “SILLAS COOPERATIVAS MUSICALES”

Objetivos:

- Reforzar la amistad y sociabilización.
- Aceptar el contacto físico.
- Estimular la concentración, la atención y habilidades visoespaciales.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, el OE2, el OE4 y el OE5.

Materiales: las sillas, una canción, un altavoz y los pictogramas.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: primeramente, las profesoras ponen en el patio tantas sillas como niños, pero quitamos una, estas se colocan en círculo en el centro del patio con los respaldos hacia dentro. Se ha de elegir una canción con ritmo, bailable, pero sin excitar a los alumnos. Los niños se sitúan rodeando las sillas y de pie, una maestra controla la música, al sonar la canción los jugadores bailan alrededor de las sillas siguiendo el ritmo de la música. Se ha de intentar que todos giren en la misma dirección.



Cuando el encargado pare la música, cada niño tiene que sentarse en una silla, el jugador que no pueda lo hará encima de otro. Poco a poco se van quitando sillas, con la finalidad de que se junten y compartan las pocas sillas que van quedando.

Al final, se unen todos formando una piña, un conjunto, y ya no queda donde sentarse. Así ganan todos, consiguiendo una meta en común. Se puede realizar un par de veces porque su duración es aproximadamente de unos 15 minutos.

SESIÓN 7: JUEVES: “DIRECTOR DE ORQUESTA”

Objetivos:

- Desarrollar la sensibilidad, imaginación, sentido musical.
- Colaborar y trabajar en equipo.
- Disfrutar de la experiencia compartida.
- Favorecer la comunicación y la expresión.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE3, OE5 y OE6.

Materiales: los pictogramas.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: los niños hacen un círculo cogiéndose de las manos y se sientan en el suelo. Se escoge a un alumno, al cual la profesora lo sitúa en un lugar donde no vea ni oiga lo que van a organizar. Inmediatamente, la maestra le pide a un niño la realización de unos movimientos o ritmos (palmadas, chasquidos, gestos, patadas al suelo...). Este niño es el director de la orquesta y el resto del grupo lo imitará, observándolo de forma discreta. Ahora la profesora trae de vuelta al niño que no ha visto ni oído lo que el grupo ha decidido.

Mientras tanto los alumnos intentan hacer los movimientos al mismo tiempo. A su vez, el director habrá de cambiar el ritmo sin que el que lo busca se dé cuenta, ya que este ha de adivinar quién es el director observando los movimientos de todos. Después de que lo adivine se cambian los roles.



SESIÓN 8: VIERNES: “TELA DE ARAÑA”

Objetivos:

- Fomentar que se conozcan mejor.
- Mejorar la autoestima.
- Promover la cohesión del grupo mediante el trabajo en equipo.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, el OE2, el OE4 y el OE6.

Materiales: un ovillo de lana y los pictogramas.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: los niños se sientan en el suelo haciendo un círculo. El profesor es el primero en jugar, cuenta a los alumnos las cosas que más le gustan hacer, cuando termina lanza el ovillo a un niño, sujetando la otra punta del ovillo a fin de que exista un hilo de lana entre los dos. Este a su vez explica las actividades que más le gustan, sostiene una parte de la lana y lanza el ovillo a otro compañero, y así sucesivamente. El juego termina cuando todos han contado lo que más les gusta hacer.

De esta manera se habrá tejido una telaraña, mediante la cual estarán todos unidos. La profesora y los niños reflexionan sobre la importancia de sostener la telaraña entre todos.

● TERCERA SEMANA

SESIÓN 9: LUNES: “¿SEMBRAMOS TOMATES?”

Objetivos:

- Motivar e implicar a los niños en actividades del huerto escolar.
- Fomentar y disfrutar del trabajo en equipo.
- Conocer el proceso de siembra.
- Realizar actividades al aire libre en contacto con la naturaleza.



Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE2 y OE6.

Materiales: unos vasos, las semillas de tomate, los semilleros, el sustrato, el agua, las cucharas, las regaderas y los pictogramas.

Espacio: huerto escolar.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: unos días antes de ir al huerto cada niño ha puesto semillas de tomate en remojo en unos vasos con agua, para hidratarlas y que germinen antes. En esta sesión ya se pueden sembrar los tomates. Por eso, los niños por parejas van al huerto.

Con una cuchara rellenan de sustrato cinco o seis huecos del semillero, dejando unos centímetros hasta el borde, a continuación, colocan unas tres semillas germinadas en cada hueco y ponen otra capa de sustrato por encima cubriéndolo totalmente y se riega. Luego, situamos los semilleros en un sitio del huerto que no haga mucho frío y reciba la luz solar. Se han de regar cada dos o tres días por los que iremos de tanto en tanto y también, los niños observarán cómo aparecen los primeros brotes y va creciendo la planta. Por último, se trasplantan en el huerto cuando sea oportuno.

Además, los niños también riegan las lechugas plantadas anteriormente. Observan y comprueban la diferencia entre sembrar con semillas y plantar un plantel, en el caso de las lechugas. Para ello, la profesora los motiva haciéndoles preguntas para implicarlos y que participen.

SESIÓN 10: MARTES: “¡A LA BÚSQUEDA DE HUEVOS DE PASCUA!”

Objetivos:

- Colaborar y trabajar en equipo.
- Aprender a tomar decisiones confiando en las ideas o soluciones de los compañeros.
- Promover la empatía.
- Disfrutar de la experiencia.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, el OE2, el OE5 y el OE6.



Materiales: los huevos de Pascua, la cesta, los pictogramas y las fotos de donde están escondidos los huevos.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: antes de realizar la actividad los Huevos de Pascua se han escondido por todo el patio de Educación Infantil, los escondites deben ser accesibles y no suponer un riesgo, evitando sitios altos, rincones... También hemos hecho fotos de los lugares donde se han escondido por si tienen dificultades en la búsqueda. Se forman grupos de tres niños, estos libremente y colaborando entre los tres deciden dónde buscar los huevos. Conforme los vayan encontrando los ponen en una cesta. A continuación, todos juntos, en un círculo, cantan y bailan la canción del “Xu-xua de l’ou” (Anexo 3). Cuando terminen se le reparte un huevo a cada niño y se lo llevan a casa.

SESIÓN 11: JUEVES: “UN PASEO POR EL LAGO ENCANTADO”

Objetivos:

- Cooperar y ayudar a los compañeros fomentando el trabajo en equipo.
- Respetar y aceptar el contacto físico.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE2, OE3, OE5 y OE6.

Materiales: una tiza, los aros de colores y los pictogramas.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: para empezar, se dibuja con tiza un lago en el patio y se sitúan dentro unos aros, simulando un camino que lo atraviesa. Se les explica a los niños que como el lago está encantado nadie lo puede pisar, porque si cae en él se congelará y no podrá moverse. Así pues, solo pueden poner los pies en el interior de los aros. Si alguno se cae al lago puede ser rescatado por un compañero mediante un abrazo o un beso. El grupo ha de lograr que no haya niños encantados en el lago, todos han de estar a salvo.



SESIÓN 12: VIERNES: “CUENTACUENTOS”

Objetivos:

- Fomentar el respeto, la aceptación de todos, la amistad y el trabajo en equipo.
- Entender los sentimientos propios y de los demás.
- Aprender a superar las adversidades.
- Impulsar la participación de los padres en el colegio disfrutando de una experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE2, el OE3, el OE4 y el OE6.

Materiales: el libro de *La cebra Camila* (Anexo 4), los pictogramas, las marionetas de los diferentes personajes, un disfraz de la cebra con el velcro para quitar las rayas.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: esta sesión se lleva a cabo gracias a la colaboración de las familias de los niños. Primeramente, el padre interesado en contar el cuento se reúne y coordina con las profesoras para escoger el cuento y acordar cómo realizar la actividad. El cuento elegido es *La cebra Camila* porque permite trabajar valores como la generosidad, la amistad, la empatía y la solidaridad. Los autores son Marisa Núñez y Óscar Villán.

Las profesoras y los niños se sitúan en el suelo del patio enfrente de los padres, que cuentan y escenifican el cuento, para facilitar la visualización y la escucha.

Un padre hace de narrador, se encarga de contextualizar y situar la historia, mientras tanto los otros padres la escenifican. Uno de ellos se disfraza de cebra, las rayas llevan un velcro para poder quitarlas y ponerlas cuando sea necesario. Los otros padres, cada uno con una marioneta para representar los otros personajes. De esta forma, ayudamos a todos los niños a comprender la historia y los sentimientos de Camila y demás personajes.

Al finalizar la representación los padres hacen preguntas para facilitar su comprensión y participen, por ejemplo: ¿Por qué Camila no sigue los consejos de su madre? ¿Cómo se siente Camila cuando pierde las rayas? ¿Por qué llora Camila? ¿Quién se ha llevado las rayas de



Camila? ¿Por qué Camila se ha quedado sin rayas? ¿Cómo os sentiríais si vosotros os quedaseis sin rayas? ¿La ayuda alguien? ¿Quién la ayuda? ¿Por qué la ayudan? ¿Cómo se siente Camila cuando recupera sus rayas? ¿Qué hace la madre de Camila cuando la ve por primera vez con las nuevas rayas? ¿Os ha gustado el cuento? ¿Qué os parece la ayuda de sus amigos? ¿Ayudarías a vuestros amigos?.

Este cuento se ha elegido porque es fácil de entender y es ideal para ser narrado y escenificado porque está bien estructurado, se repiten frases a lo largo del cuento y riman, dándole cierta musicalidad, por lo que los niños pueden aprenderlas de memoria.

Nos cuenta, de manera divertida y amena la historia de Camila, una cebra pequeña que desobedece los consejos de su madre y se quita los tirantes. Entonces el viento le arranca las rayas y se las lleva volando. Camila se apena y llora, pero se encuentra con unos personajes (una serpiente, un caracol, el arcoíris, una araña, un grillo y un pato) que con su generosidad la ayudan a recomponer su vestido, dándole cada uno una rayita y así, vencer su tristeza. Cuando regresa a casa su madre no la regaña porque comprende que la cebra está creciendo y madurando. Su madre decide apoyarla y le da un abrazo.

- CUARTA SEMANA

SESIÓN 13: LUNES: “LOS ZAPATOS VIAJEROS”

Objetivos:

- Favorecer la autoestima del niño TEA.
- Mejorar las relaciones de los niños.
- Unirme al grupo clase y disfrutar de la experiencia.
- Promover la cooperación.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE2, OE5 y OE6.

Materiales: un saco y los pictogramas.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 30 minutos.



Desarrollo: los alumnos se sitúan haciendo un círculo y se sientan. La maestra les explica que está cansada y le hace daño un pie, por eso se quita un zapato y lo pone dentro de un saco. Los niños también hacen lo mismo. Seguidamente, aparece un ladrón (otra profesora), llevándose el saco con todos los zapatos. Entonces, la profesora corre detrás del ladrón, lo atrapa y rescata el saco. Ahora saca uno de los zapatos y ha de encontrar a su dueño para dárselo. El niño que ya posee su zapato es el encargado de extraer otro y buscar a su dueño. Y así sucesivamente hasta que todos tengan su zapato.

SESIÓN 14: MARTES: “UNIDOS POR LAS MANOS Y CONSTRUIMOS UNA TORRE”

Objetivos:

- Incrementar la confianza y respetar a los compañeros.
- Fomentar la importancia del trabajo en grupo.
- Motivar la colaboración de todos.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE2, el OE3, el OE4, OE5 y el OE6.

Materiales: los pictogramas, una caja con objetos (bloques de construcción, cajas, libros..).

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 15 minutos aproximadamente cada juego.

Desarrollo: primer juego, Unidos por las manos: un niño elegido persigue a sus compañeros intentando pillarlos. En el momento que coja a uno, le agarra de la mano y los dos juntos intentan atrapar al otro. El juego continúa hasta que no quede ningún niño y todos se hallan cogidos de la mano.

Segundo juego, Construimos una torre: entre todos deben construir una torre, por eso cada jugador escoge un objeto, de los que las profesoras habrán puesto en una caja, y lo pone encima de otro. La maestra sitúa la primera pieza y a continuación uno detrás de otro, todos los niños, hacen lo mismo. Los niños colaboran y participan a fin de crear una torre, la aportación de cada uno ha servido para su construcción, haciendo que todos sean los protagonistas.



SESIÓN 15: JUEVES: “RECOLECTAMOS JUNTO A LOS PADRES”

Objetivos:

- Fomentar la participación de los padres y los alumnos en actividades escolares.
- Motivar a los alumnos.
- Reconocer el proceso de crecimiento y recolección de plantas.
- Promover el trabajo en equipo disfrutando de la experiencia.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE2, OE4, OE5 y OE6.

Materiales: una azada, la cesta y los pictogramas.

Espacio: huerto escolar.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: los alumnos, las profesoras y algunos padres visitan el huerto, observan cómo han crecido las plantas. Las maestras hacen preguntas: ¿Cómo son las plantas? ¿Han crecido, son más grandes o pequeñas? ¿Tienen frutos?... Las profesoras y los padres resuelven las dudas y seguidamente se centran en las lechugas plantadas (tamaño, forma, color...).

Seguramente hay plantas que están listas para recolectar, por ello la clase se divide en grupos de 4 y un padre, el cual les ayuda a realizar la actividad. Además, pondrán las frutas y verduras recogidas en una cesta. Finalmente, los padres se lo llevarán a casa y lo prepararán para el almuerzo del día siguiente.

SESIÓN 16: VIERNES: “ALMUERZO Y JUEGOS TRADICIONALES DE PASCUA”

Objetivos:

- Mejorar la convivencia.
- Promover las relaciones interpersonales entre padres, profesores y alumnos.
- Motivar a los padres en la importancia de colaborar en la educación de sus hijos.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, el OE2, el OE4 y el OE5.



Materiales: las verduras del huerto, los panecillos con tortilla de habas, el jamón, queso y salchicha de pascua, una cuerda, el Sambori pintado en el suelo, la música, un altavoz.

Espacio: patio de Educación Infantil.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: los padres y los profesores preparan el almuerzo utilizando las verduras recogidas en el huerto y otros alimentos. El menú está compuesto por una ensalada, panecillos con tortilla de habas, patatas recogidas del huerto escolar. Además, hay jamón, queso, y salchicha de pascua. Después de almorzar se retiran las mesas y se habilita el patio para jugar todos juntos a juegos pascueros, cuerda, Sambori, “la Tarara” (Anexo 5), “la Xata Merenguera” (Anexo 6).

Al final los niños obsequian a sus padres con un “capuchón” hecho en clase con anterioridad en una sesión de manualidades.

5.5. Evaluación

El profesorado implicado realiza una evaluación inicial para conocer las necesidades del niño TEA en el patio, las características de sus compañeros, a que les gusta jugar y las interacciones que se producen entre ellos. También, se tiene en cuenta el tiempo, los materiales disponibles y los recursos personales.

A lo largo de la intervención se lleva a cabo una evaluación continua, mediante la observación directa y diaria, se recoge la información sobre el desarrollo del juego y se registra en un dossier de aprendizaje (rúbricas) (Anexo 7). Los profesores encargados lo llevan a cabo cada día al finalizar la sesión, comprobando si se logran los objetivos programados. Si se observan dificultades se modifican las actividades.

Cuando termina cada semana, los profesores se reúnen a fin de coordinarse para organizar las actividades y realizar una puesta en común del funcionamiento de los juegos. La evaluación continua tiene la finalidad de comparar el antes y el después de la intervención.

Además, se realiza una reunión con los padres del niño TEA y otra conjunta con todos con el objetivo de conocer si se han producido una mejoría en las interacciones sociales de los niños.



Los profesores que han intervenido en la puesta en práctica de la intervención junto con el equipo de orientación y un miembro del equipo directivo hacen una evaluación final, revisando los datos obtenidos, comprobar los objetivos logrados haciendo una valoración del mismo, y así decidir si es interesante seguir con esta dinámica o no o si se han de introducir cambios.

Finalmente, los acuerdos tomados se trasladan al equipo directivo y al claustro de profesores.



6. Conclusiones

Al finalizar la propuesta y analizar todo lo que se ha llevado a cabo en el TFG, podemos determinar la importancia de conocer bien las necesidades educativas de los alumnos en general y en especial del alumnado TEA y cómo desarrollar las mejores prácticas en el aula para lograr su inclusión. Para ello, se ha realizado una investigación, que ha permitido informarme acerca de las características y necesidades del trastorno.

Con respecto al objetivo general, se estima que se ha conseguido a través de todo el trabajo realizado en el TFG y en concreto mediante el diseño de las dieciséis sesiones que desarrollan actividades encaminadas a mejorar y facilitar la inclusión del alumno TEA en un centro ordinario. El logro de este objetivo precisa de una serie de cambios importantes en metodologías, espacios, tiempo, organización y recursos materiales y personales. En relación con los objetivos específicos, pensamos que se han alcanzado acertadamente mediante la planificación de los diversos puntos del TFG. Sobre todo, haciendo hincapié en su consecución a través de las actividades propuestas en las sesiones de intervención.

A continuación, valoro la consecución detallada de los objetivos específicos planteados. Con referencia a los objetivos específicos OE1, “desarrollar en el niño TEA una mayor seguridad, confianza y autonomía” y el OE2 “fomentar la comunicación y la sociabilización del alumno TEA a través del juego”, los vemos cumplidos mediante el conocimiento del Trastorno del Espectro Autista y el análisis del desarrollo físico, cognitivo y emocional de los niños en el Segundo Ciclo de Educación Infantil a fin de entender y dar respuesta a su desarrollo integral atendiendo sus necesidades.

A través de la búsqueda de la información adecuada nos hemos formado para realizar el marco teórico logrando los objetivos específicos OE3, “dotar al niño TEA de habilidades para solucionar conflictos en el patio” y OE4 “promover capacidades y habilidades afectivas en el niño TEA”, lo vemos cumplido en el punto que revisa y estudia diversas metodologías usadas para tratar las necesidades educativas de los alumnos TEA en contextos de aprendizaje. Por ello las hemos analizado y desarrollado a fin de llevar a cabo una propuesta de intervención con éxito.

Los objetivos específicos EO5, “potenciar la participación TEA en los juegos de patio” y OE6 “fomentar la cooperación entre todos los miembros de la clase”, los damos por cumplidos concretamente en el apartado que hace referencia a la definición, evolución y



normativa de la inclusión. Así como, en el apartado del autismo en el aula, ya que hemos llegado a la conclusión de que la inclusión a través de metodologías cooperativas es una forma idónea de trabajar la diversidad y conseguir una educación de calidad y equitativa. Por medio de ellas alcanzamos que todos los alumnos participen porque promueve el trabajo en equipo para lograr metas comunes y cohesionar el grupo. Con razón de esto, los juegos cooperativos aplicados en el recreo atienden de forma práctica y efectiva las necesidades del niño TEA. Porque este alumno tiene más posibilidades de superar sus problemas a la hora de establecer relaciones sociales si está incluido en un centro ordinario, ya que puede relacionarse con sus iguales de forma natural y aprender habilidades junto a ellos. Si se encuentran incluidos en los colegios conseguirán una plena inclusión en la sociedad. Por lo que hemos conseguido estos objetivos específicos, así como nuestro objetivo general, la inclusión.

En consideración, hay que destacar la importancia de la participación de las familias en el ámbito educativo, ya que es beneficioso para los alumnos y el centro. Por ello, es necesario una buena coordinación entre el centro y las familias y motivarlas para implicarlas en el desarrollo educativo de sus hijos y también, para que colaboren en proyectos y actividades llevadas a cabo en el centro, como, por ejemplo, intervenir en sesiones de animación a la lectura, escenificación de un cuento, jornadas de convivencia... De este modo, hemos conseguido el objetivo general y el objetivo específico OE2 “fomentar la comunicación y sociabilización del alumno TEA a través de juego”, por ejemplo, actividades lúdicas.

Por tanto, es un trabajo adecuado para niños TEA y todos los niños que cursen el Segundo Ciclo de Educación Infantil. Nos ha proporcionado un entendimiento más amplio del Trastorno del Espectro Autista y la importancia de realizar buenas prácticas en el aula ordinaria y en un futuro me haría mucha ilusión contribuir a vencer sus necesidades y lograr su inclusión.



7. Referencias

- Alcantud, F. y Alonso, Y. (2013). Modelos y programas de intervención precoz en niños con TEA y sus familias. En F. Alcantud (Coord.), *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 207-228). Pirámide.
- Alda, J. A. (2022). Disrupción de los ritmos cardíacos en población infantil con Trastornos del Neurodesarrollo (TDAH y TEA) y su impacto sobre la salud y calidad de vida.
- Arnaiz, J. y Zamora, M. (2012). Detección y Evaluación Diagnóstica en TEA. En Martínez, M.A., y Cuesta, J.L. (Ed), *Todo sobre el autismo* (pp. 89-132). Altaria.
- Artigas, J.(2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)*, 4º Ed.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR)*, 4º Ed.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*, 5º Ed.
- Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 271-304). Altaria.
- A., & W. (2021). *World Federation of Music Therapy (WFMT)*. [<https://wfmt.info/>]
- Baron. (2010). *Inventario de Inteligencia emocional*, Obtenido de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/BarOn_extracto-web.pdf
- Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 24.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.



- Bohórquez, D. M., Alonso, J.R., Canal, R., Martín, M.V., García, P., Guisuraga, Z., Martínez, A., Herráez, M.M. y Herráez, L. (2007). *Un niño con autismo en la familia. Guía básica para familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo o hija*. Publicaciones del INICIO.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de los Estudios en la Educación.
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. DOGV núm. 8356, p. 33355 (2018).
- Frontera, M. (2012). Intervención: principios y programas educativos. En M. A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), *Todo sobre el Autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 221-270). Altaria.
- Frost, L., y Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual (2nd Edition)*. Newark: Pyramid educational consultants.
- Gallego, M. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. INICO.
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 2012, 25 (3), pp. 257-261.
- Garrote, D., Pérez, G. y Serna, R. M. (2018). Efectos de la Musicoterapia en los Trastornos de Espectro Autista. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (1), pp. 175-192.
- Gaviria, P., Sampedro, M. y Restrepo, E. (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con autismo. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).
- Hernández, J. (2012). Caminando hacia una educación de calidad para alumnos con TEA. En M. A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), *Todo sobre el Autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 271-304). Altaria.



- Hortal, C. (2014). *Trastorno del Espectro Autista: ¿Cómo ayudar a nuestro hijo con TEA?*. Medici.
- Lenroot, RK. Y Giedd, JN. (2006). Desarrollo del cerebro en niños y adolescentes: conocimientos a partir de imágenes de resonancia magnética anatómica. *Revisiones de neurociencia y biocomportamental*, 30, pp. 718-729.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238, p. 28927 (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, p. 17158 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, p. 12886 (2013).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, p. 122868 (2020).
- Martínez, M.A. y Cuesta, J.L. (2012) Mejorando la convivencia en las familias de personas con Trastorno del Espectro del Autismo. En Martínez, M.A., y Cuesta, J.L. (Ed), *Todo sobre el autismo* (pp.133-168). Altaria.
- Martins, M., Harris, S. y Handleman, J. (2014). Supporting Inclusive Education. En F.R. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul y K.A Pelpherey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 4, pp. 858-870.
- Mulas, F., Ros Cervera, G., Millá, M G., Etchepareborda, M. C., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50 (3), pp. 77-84.
- Navarrete, M. A. (2018). Tecnologías de la información y comunicación para niños con trastorno del espectro autista. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 14(32), 5-8.
- Núñez, M. y Villán, O. (2000). *La cebra Camila*. Kalandraka.
- O.M.S.: CIE-11. Trastornos Mentales y del Comportamiento. Undécima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico. Organización Mundial de la Salud, 2018.



ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. DOGV núm. 8540, p. 20853 (2019).

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2005).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Educación 2030.

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2020). América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO.

Overy, K. y Molnar-Szakacs, I. (2009). Being together in time: musical experience and the mirror neuron system. *Journal Music Perception*, 26 (5), pp. 489-504. 10.1525/mp.2009.26.5.489.

Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw Hill.

Peralta, F. (2011). Niños diferentes: Los trastornos del desarrollo y su intervención psicopedagógica. Eunete.

Poloiano, A., Doménech, E. y Cuxart, F. (1997). El impacto del niño autista en la familia. *Revista Complutense de Educación*, 9 (1), pp. 227.

Pujolàs, P. y Lago, J. (2006). *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo.

Ramírez, A., Sánchez J. M. y Quiroga, V. (2019). Nuevas categorías diagnósticas en trastorno del espectro del autismo (TEA). Evolución hacia DSM-V, CIE 11. *XX Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental*.

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19 (1), pp. 81-102.

Raphael-Leff, J. (2007). Signs of Autism in Infants: Recognition and Early Intervention. Stella Acquarone.



- Ríos Hernández, M. (2013). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, pp. 83-114.
- Rivière, Á. (2005). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.
- Rogers, S. J. y Dawson, G. (2018). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo: estimulación del lenguaje, el aprendizaje y la motivación social*. ESDM.
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 251-264.
- Ruillier, J. (2004). *Por cuatro esquinitas de nada*. Juventud.
- Ruiz, B. (2011). Los apoyos para aprender. Acción educativa. En J. Hernández, A. Martín, y B. Ruiz. *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela* (pp.57-92). Teleno ediciones.
- Salvador, G. (1998). La familia en riesgo. *Revista ACAP*, 11 (12), pp. 7-17.
- Sampedro, M. E., González, M., Vélez, S. y Lemos, M. (2013). Detección temprana en trastornos del espectro autista: una decisión responsable para un mejor pronóstico. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 70 (6), pp. 456-466.
- Sánchez, P. (2009). 10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro.
- Schopler, E. y Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in autism*. Plenum Press.
- Strain, PS. Y Bovey, EH (2011). Ensayo controlado aleatorizado del modelo LEAP de intervención temprana para niños pequeños con trastornos del espectro autista. *Temas de Educación Especial para la Primera Infancia*, 31 (3), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>
- Toga, AW., Thompson, PM y Sowell, ER. (2006). Mapeo de la maduración cerebral. *Tendencias en Neurociencias*, 29 (3).
- Villaescusa, M. I. y Lillo, M. C. (2020). Evolución de la atención educativa: de la segregación a la inclusión. *Sistema I+I. Didáctica, innovación y multimedia*, 38.



Woolfenden, S., Sarkozy, V., Ridley, G., y Williams, K. (2012). Una revisión sistemática de la estabilidad diagnóstica del trastorno del espectro autista. *Investigación en trastornos del espectro autista*, 6 (1), pp. 345-354.

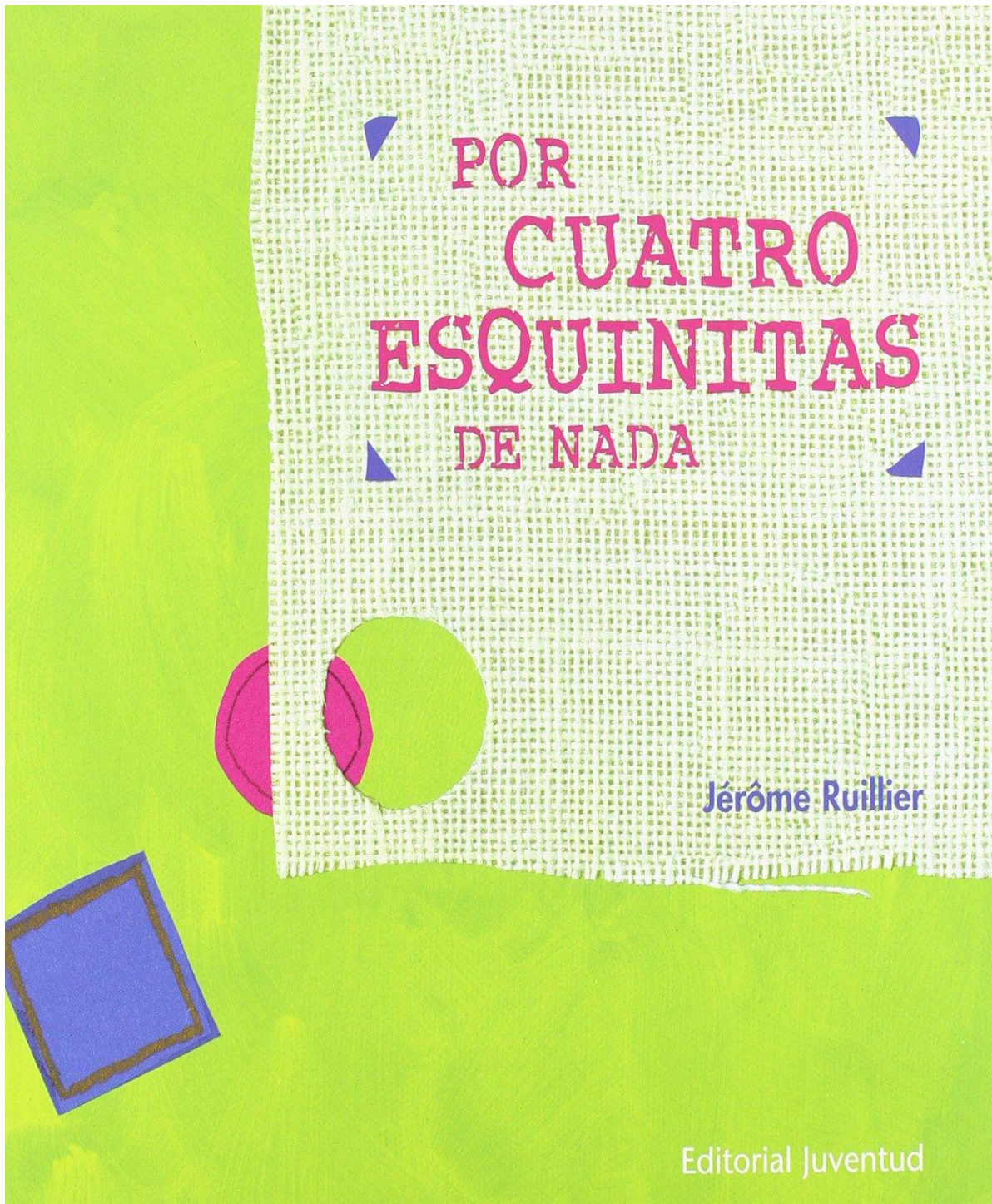


8. Anexos

Anexo 1. *Vídeo Inclusivo.*

<https://youtu.be/OHma93eZiBY>

Anexo 2. *Libro Cuatro esquinitas de nada.*





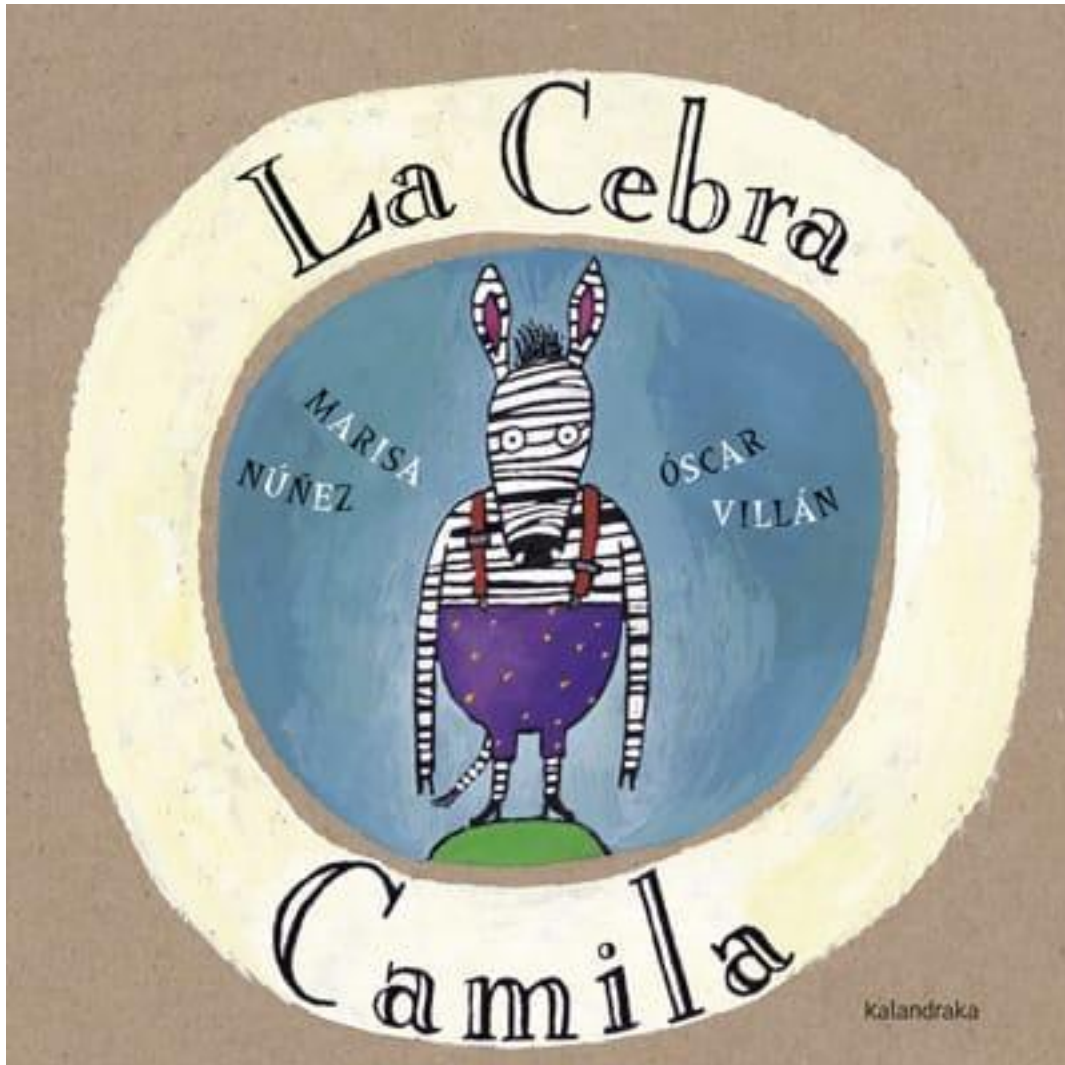
Anexo 3. *Letra de la canción “Xu xua de l’ou”.*

Punys fora
Punys fora
Xu-xua xu-xua xu-xua ua ua
La-la la-la-la-la la-la la-la-la-la
Punys fora
Punys fora
Dits amunt
Dits amunt
Xu-xua xu-xua xu-xua ua ua
La-la la-la-la-la la-la la-la-la-la
Punys fora
Punys fora
Dits amunt
Dits amunt
Dits al pit
Dits al pit
Xu-xua xu-xua xu-xua ua ua
La-la la-la-la-la la-la la-la-la-la
Punys fora
Punys fora
Dits amunt
Dits amunt
Dits al pit
Dits al pit
Peus de pingüí
Peus de pingüí
Xu-xua xu-xua xu-xua ua ua
La-la la-la-la-la la-la la-la-la-la
Punys fora
Punys fora
Dits amunt
Dits amunt
Dits al pit
Dits al pit
Peus de pingüí
Peus de pingüí
Genolls junts
Genolls junts
Xu-xua xu-xua xu-xua ua ua
La-la la-la-la-la la-la la-la-la-la
Punys fora
Punys fora
Dits amunt
Dits amunt

Dits al pit
Dits al pit
Peus de pingüí
Peus de pingüí
Genolls junts
Genolls junts
Cul a fora
Cul a fora
Xu-xua xu-xua xu-xua ua ua
La-la la-la-la-la la-la la-la-la-la
Punys fora
Punys fora
Dits amunt
Dits amunt
Dits al pit
Dits al pit
Peus de pingüí
Peus de pingüí
Genolls junts
Genolls junts
Cul a fora
Cul a fora
Cap amunt
Cap amunt
Xu-xua xu-xua xu-xua ua ua
La-la la-la-la-la la-la la-la-la-la
Punys fora
Punys fora
Dits amunt
Dits amunt
Dits al pit
Dits al pit
Peus de pingüí
Peus de pingüí
Genolls junts
Genolls junts
Cul a fora
Cul a fora
Cap amunt
Cap amunt
Llengua fora
Llengua fora
Xu-xua xu-xua xu-xua ua ua
La-la la-la-la-la la-la la-la-la-la



Anexo 4. Libro *La cebra Camila*.





Anexo 5. *Letra de la canción “La Tarara”.*

Tiene la Tarara
un vestido blanco
que sólo se pone
en el Jueves Santo.

La Tarara sí,
la Tarara no,

la Tarara madre
que la bailo yo.

Tiene la Tarara
un dedito malo
que no se lo cura
ningún cirujano.

La Tarara sí,
la Tarara no,

la Tarara madre
que la bailo yo.

Tiene la Tarara
un cesto de frutas,
y si se las pido
me las da maduras.

La Tarara sí,
la Tarara no,

la Tarara madre
que la bailo yo.

Tiene la Tarara
un cesto de flores,
que si se las pido
me las da mejores.

La Tarara sí,
la Tarara no,

la Tarara madre
que la bailo yo.

Tiene la Tarara
unos pantalones
que de arriba abajo
todo son botones.

La Tarara sí,
la Tarara no,

la Tarara madre
que la bailo yo.

Tiene la Tarara
un vestido verde
lleno de volantes
y de cascabeles.

La Tarara sí,
la Tarara no,

la Tarara madre
que la bailo yo.



Anexo 6. Letra de la canción “La Xata Merenguera”.

La xata merenguera
vuit, nou, deu
com és tan fina
trico trico trau
com és tan fina lairó
se'n va a Benifaió lairó.
Es pinta els coloretts
vuit, nou, deu
amb gasolina
trico trico trau
amb gasolina lairó
lairó lairó lairó lairó
L'alcalde de Sollana
vuit, nou, deu
té una burra
trico trico trau
té una burra lairó
vestida en camisó lairó.
Que es menja les garrofes
vuit, nou, deu
en coca fina
trico trico trau
en coca fina lairó
tomaca i pimentó lai



Anexo 7. Rúbrica de evaluación de la propuesta de intervención.

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Durante el juego permanece ausente y aislado				
Permanece como observador				
Busca interactuar con los compañeros				
Interactúa con los compañeros				
Se siente interesado				
Participa en el juego				
Respeto las normas del juego				
Atiende en las explicaciones				
Se siente interesado y motivado				



Entiende los juegos
Los compañeros interactúan con el niño TEA
Los alumnos ofrecen ayuda al niño TEA
Los compañeros respetan al niño TEA
El niño TEA se divierte jugando
Los compañeros se interesan por los juegos y se divierten
La conducta del niño TEA se ha beneficiado
El niño TEA muestra más seguridad, confianza y autonomía



El niño TEA
se muestra
comunicativo

El niño TEA
desarrolla
habilidades
afectivas

Hay cohesión
en el grupo-
clase