



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Inclusión del alumno con autismo en Educación Infantil: guía práctica

Trabajo fin de grado presentado por: Eva María Sánchez Jiménez
Titulación: Grado de Maestro de Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Director/a: Dra. Mónica Gutiérrez Ortega

Valencia
15 de febrero de 2013
Firmado por: Eva María Sánchez Jiménez

CATEGORÍA TESAURO:
1.1.8. Métodos pedagógicos

Resumen

En un aula de Educación Infantil, la inclusión de un alumno con autismo, se podría calificar como un reto, tanto para el alumno con autismo, sus compañeros, como para los docentes de los centros ordinarios. Este proceso aporta grandes beneficios para el alumnado, tanto para el normalizado como para el alumnado con autismo.

Es necesario que los docentes, sean conscientes de la importancia de este proceso, dado que todo lo que se realice a día de hoy en favor de la inclusión de este alumnado, repercutirá en grandes beneficios el día de mañana.

La intención de este Trabajo Fin de Grado, es conocer la problemática del alumnado con autismo y de su inclusión en un aula de Educación Infantil e intentar facilitar al profesorado una guía práctica que les ayude a realizar de forma más eficaz las adaptaciones que se han de realizar a nivel de centro, de aula y en los materiales para favorecer dicho proceso.

Palabras Clave:

Inclusión, autismo, Trastornos Generalizados del Desarrollo, adaptaciones

Agradecimientos

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a Dra. Mónica Gutiérrez Ortega por aceptar dirigir este Trabajo de Fin de grado, por valorar siempre de forma positiva y constructiva mis aportaciones y por haberme acompañado en estos meses, dándome aliento.

Del mismo modo, también mi agradecimiento a D. ^a Irene Herreros, mi Profesora Tutora durante este cuatrimestre, gracias Irene por tu jovialidad y tus palabras de ánimo, has conseguido sacarme una sonrisa cuando más lo necesitaba.

No puedo dejar de agradecer a mi familia su paciencia y la confianza que siempre han depositado en mí, sin ellos no sería quién soy.

Para concluir, me gustaría citar a Paulo Freire: “Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo”.

Índice

INTRODUCCIÓN	6
Objetivos del Trabajo Fin de Grado	6
Estructura del Trabajo Fin de Grado	7
Motivación del Trabajo Fin de Grado	7
CAPÍTULO 1.	9
EL AUTISMO INFANTIL	9
1.1. Introducción	9
1.2. ¿Que son los Trastornos de espectro autista?	9
1.2.1 ¿Qué relación existe entre el autismo y los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo?	10
1.2. Concepto de Autismo	13
1.2.2 Características básicas de los niños con autismo	14
1.3. Conclusiones del capítulo	15
CAPÍTULO 2.....	16
ALUMNOS CON AUTISMO EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	16
2.1. Introducción.....	16
2.2. Conceptos de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales.....	16
2.2.1. ¿Cómo ha evolucionado la Educación Especial?	19
2.3. Marco legal aplicable en Educación Infantil sobre atención a la diversidad.....	20
2.4. ¿Que necesita un alumno con autismo en Educación Infantil?	22
2.4.1. Atención a la diversidad nivel de centro (PEC y PCC).....	22
2.4.2. Adaptaciones en los elementos de acceso	23
2.4.3. Adaptaciones de los objetivos y contenidos	23
2.4.4. Adaptaciones de metodología	24
2.4.5. Adaptaciones en la evaluación	26
2.5. Conclusiones del capítulo	27

CAPÍTULO 3.....	28
GUÍA PARA FACILITAR A LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL, LA	
INCLUSIÓN DE ALUMNOS/AS CON AUTISMO	28
3.1. Introducción.....	28
3.2. Objetivos	28
3.3. Orientaciones	29
3.4. ¿Qué hacer ante la llegada de un alumno con autismo a nuestra aula	
de Educación Infantil?	31
3.4.1. Matriculación del alumno/a con autismo	31
3.4.2. Entrevista inicial.....	32
3.4.3. Adaptar el centro	32
3.4.4. Adaptar el Aula	34
3.4.5. Actividades adaptadas: el día a día	39
3.5. Temporalización	50
3.6. Evaluación	51
3.7. Conclusiones del capítulo	51
CAPÍTULO 4.....	52
CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE	
INVESTIGACIÓN	52
4.1. Introducción	52
4.2. Discusión de los resultados y conclusiones	52
4.3. Limitaciones y líneas futuras de investigación	53
LISTA DE REFERENCIAS	54
BIBLIOGRAFÍA	56
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	58
ÍNDICE DE TABLAS	58
APÉNDICES	59

Introducción

La inclusión de alumnado con autismo en centros ordinarios, en concreto, en el ciclo de Educación Infantil, es una tarea imprescindible, aunque no resulta fácil. Para muchos docentes, resulta un arduo trabajo. Por ello, es importante que encuentren el apoyo y el material necesario para sentirse orientados, y que les ayude a conseguir este objetivo con optimismo, respeto y paciencia.

Como en el caso de la mayoría de Necesidades Educativas Especiales, nadie posee una varita mágica que contenga el poder de resolver todo tipo de situaciones y casos.

El autismo no es una excepción, pero del mismo modo que ocurre con el alumnado que no presenta ningún tipo de discapacidad, cada niño es un mundo, todos son diferentes, y es por ello que se les debe ofrecer una educación personalizada, teniendo en cuenta que pese a poseer características semejantes entre ellos, son diferentes.

La necesidad de inclusión del alumnado con autismo en centros ordinarios está latente en nuestra sociedad, y esta tarea requiere de esfuerzo, y sobre todo de confiar en que es posible, que existe y poseemos todo lo necesario para hacerlo realidad. Día tras día, este esfuerzo, por conseguir que sea algo prioritario, está sobre todo en mano de los docentes y de los equipos multidisciplinares de los centros educativos, es necesario que sean conscientes y participen en esta necesidad, sobre todo, por el bien del alumnado con autismo y de sus compañeros, ambos deben aprender a conocerse y a respetarse, y quizás también a ayudar al alumnado con autismo a comprender el mundo y al mundo a comprenderlos a ellos.

Esta cita resume a la perfección la intención de este trabajo “cada paso por la inclusión es importante, Hoy tal vez somos pocos, pero de la mano uno más uno podemos llegar a ser muchos” (Autismo infantil, 2012).

Objetivos del Trabajo Fin de Grado

El objetivo principal que se pretende conseguir con la elaboración de este Trabajo Fin de Grado es Diseñar una guía práctica para el profesorado de Educación Infantil, la cual les resulte de útil y les oriente, cuando se enfrenten a la situación, de realizar inclusiones de alumnado con autismo en sus aulas.

Este objetivo lleva implícito otros objetivos, necesarios para poder alcanzarlo:

- Elaborar un marco teórico alrededor del concepto de autismo.
- Conocer las necesidades de un alumno con autismo en Educación Infantil.
- Elaborar una propuesta de intervención en relación a la inclusión del alumnado con autismo en un aula de Educación Infantil.

Estructura del Trabajo Fin de Grado

El Trabajo Fin de Grado presentado, comienza con una pequeña introducción sobre la inclusión del alumnado con autismo en las aulas ordinarias de Educación Infantil.

Se han estructurado dos capítulos, para la elaboración del marco teórico alrededor del que se va a elaborar la propuesta de intervención. En ambos se presentan, a modo de introducción las características del alumnado con autismo. El objetivo que se pretende conseguir, es el de introducir al lector en conceptos básicos y necesarios para conocer el autismo.

El tercer capítulo, está formado por la propuesta de una guía pensada para docentes que se encuentren en la situación de realizar la inclusión de alumnado con autismo en su aula de Educación Infantil.

Con el cuarto capítulo, se pretende ofrecer las conclusiones de cada uno de los objetivos planteados en la elaboración del presente trabajo.

Motivación del Trabajo Fin de Grado

Durante ocho años he trabajado como educadora de Educación Especial, tanto en centros ordinarios como en centros específicos. En la mayoría de centros ordinarios, me he encontrado con una misma problemática, los profesores que han tenido niños con espectro autista en su aula, se sentían perdidos, no sabían cómo organizar el aula ni el trabajo con este alumnado y al mismo tiempo no desatender a sus otros alumnos. En muchos casos veían la inclusión del alumno/a como un hándicap, era un problema añadido, a las ratios ya de por sí elevadas de alumnos en el aula.

Les resultaba complicada elegir la metodología adecuada, y eso, en muchos casos, ralentizaba el aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, pese a contar con la figura del psicopedagogo, del educador de educación especial y del Pedagogía Terapéutica del centro. Generaba un estrés innecesario para toda la comunidad educativa. En algunos casos, su primera opción, era pensar que ese alumno estaba mal ubicado en el centro escolar, que lo más idóneo era su traslado a un centro específico o aun aula Comunicación y Lenguaje (CyL) (En la Comunidad Valenciana encontramos en los centros Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje. Pensada para alumnos cuyos diagnósticos sean de Trastorno Generalizado del Desarrollo y también para aquellos diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje (T.E.L.)). Son unidades específicas experimentales con una ratio bajo de alumnos que se encuentran enclavadas dentro de colegios públicos ordinarios, y cuyos alumnos comparten la jornada entre el aula CyL y su aula ordinaria. Constan de Maestro de Audición y Lenguaje, Maestro de Pedagogía Terapéutica y Educador).

Esta no es la solución, debemos dar la oportunidad a estos alumnos, de realizar su inclusión en un centro ordinario, esta inclusión aporta enormes beneficios para ellos, no solo a nivel curricular, sobre todo a nivel social, personal y de autonomía.

Considerando que todos los maestros/as necesitamos herramientas, modelos y guías que nos ayuden en nuestro quehacer diario, la intención de este trabajo es crear, una pequeña guía práctica, que pueda orientar a otros profesores, que se encuentren con alumnos con autismo en sus aulas, y que les facilite su trabajo hacia una inclusión total de este alumnado en los centros ordinarios.

CAPÍTULO 1.

El autismo Infantil

“No sólo soy autista. También soy un niño, un adolescente, o un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamáis "normales". Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa”.

Ángel Rivière

1.1. Introducción

A lo largo de este primer capítulo se va a hacer referencia a los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y a sus diferentes manifestaciones clínicas. Entre ellas, y la más desarrollada en este capítulo, el autismo.

1.2. ¿Que son los Trastornos de espectro autista?

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) se definen como una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que desde edades tempranas, se manifiesta en una serie de síntomas basados en una tríada de trastornos: en la interacción social, comunicación y falta de flexibilidad en el razonamiento y comportamientos (descritas en el DSM-IV-TR).

El grado de gravedad, forma y edad de aparición de cada uno de los criterios va a variar de un individuo a otro. A pesar de las clasificaciones, ninguna persona que presenta un TEA es igual a otra en cuanto a características observables.

Los TEA están descritos en el Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos Mentales (DSM-IV-TR) y en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) (OMS, 1993) donde se detallan sus características comportamentales.

Hay un amplísimo acuerdo entre expertos en TEA sobre la importancia de la intervención temprana (Peydró, 2012). Una intervención precoz de buena calidad, da lugar a resultados positivos para la mayoría de los niños. Algunos estudios sugieren que los niños que participan en programas de intervención intensiva, antes de los tres años de

edad, obtienen resultados significativamente mejores que los que empiezan después de los cinco años.

Una prioridad para los padres de un niño diagnosticado con TEA es acceder a un tratamiento de calidad para su hijo/a. Pero esta no es una tarea fácil por muchas razones. Por un lado, enseñar a un niño con autismo es complejo y cada niño presenta un perfil único de necesidades y fortalezas que requieren programas muy individualizados que respondan a esas necesidades únicas. Por otro lado, la gran heterogeneidad de los niños con autismo implica que los programas se deben diseñar de forma individualizada y que deben estar en constante evaluación de los resultados y reformulación de los objetivos y métodos de enseñanza.

1.2.1 ¿Qué relación existe entre el autismo y los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo?

Es importante aclarar la relación que existe entre ambos conceptos, ya que ayudará significativamente a comprender en detalle todo lo relativo al autismo, su comportamiento y sus trastornos del desarrollo.

1.2.1.1 Trastornos generalizados del desarrollo según el DSM-IV-TR

Kanner fue el primero que definió el autismo a través de tres síntomas: problemas en la relación social, alteración en la comunicación y el lenguaje y espectro restringido de intereses.

El DSM-IV-TR, más tarde, lo incorporó dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, junto a otros trastornos.

El Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) se caracteriza por una perturbación grave y generalizada de algunas áreas del desarrollo como son:

- Las habilidades para la interacción social.
- Las habilidades para la comunicación.
- La presencia de intereses y comportamientos estereotipados.
- Alteración cognitiva general con o sin retraso mental.

Esta perturbación suele darse durante los primeros años de vida y son distintas a otros síndromes como la psicosis o la esquizofrenia infantil.

En primer lugar, el trastorno autista, según DSM-IV, en la actualidad, distingue hasta cinco tipos distintos de TGD que son los siguientes:

- Trastorno autista, se define por la presencia de alteración en la relación social, alteración en la comunicación y espectro restringido de intereses. Para poder

diagnosticar este trastorno se tienen que cumplir una serie de requisitos que podríamos reducir a los puntos que se exponen a continuación:

- Manifestar trastornos en las funciones de comunicación, relación y flexibilidad.
- Presentarse con anterioridad a los 3 años.
- No poder explicar lo que le sucede al niño mediante otro de los trastornos generalizados del desarrollo.
- Trastorno de Rett, es una alteración grave del sistema nervioso que afecta casi exclusivamente a mujeres. Las características son:
 - Regresión psicomotriz.
 - Movimientos estereotipados, como el del lavado de manos.
 - Marcha con dificultades.
 - Conducta autista.
 - Puede haber dificultades respiratorias, trastornos de alimentación, retraso del crecimiento, y dificultades sociales por los problemas de comunicación tanto verbal como no verbal.
- Trastorno desintegrativo de la infancia, se caracteriza por una regresión grave y deterioro en al menos dos de las áreas de lenguaje expresivo o receptivo, habilidades sociales y conducta adaptativa, control de esfínteres, juego y motricidad. A veces, se asocia a epilepsia grave.
- Síndrome de Asperger, contempla los mismos criterios que para el trastorno autista, con la diferencia de que el nivel formal de lenguaje y el cociente intelectual deben estar dentro de los límites normales.
- Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, en él aparece incluido el autismo atípico, no cumplen los criterios del TGD, pero padecen problemas graves en el área de socialización y comunicación no verbal. Pueden aparecer también estereotipias.

1.2.1.2. Autismo

La Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM IV (APA, 1995) expone que “los criterios diagnósticos del trastorno autista se basan en la identificación de distorsiones del desarrollo en múltiples psicológicas básicas, como la atención y la percepción, que intervienen en el desarrollo de las capacidades sociales y del lenguaje”.

Según el DSM IV el diagnóstico requiere la presencia de alteraciones cualitativas en la interacción y la comunicación social. Incluye tres grandes categorías:

1. **Trastorno cualitativo de la relación**, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones: Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
 - Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
 - Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (p. Ej., conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
 - Falta de reciprocidad social o emocional.
2. **Trastornos cualitativos de la comunicación**, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:
 - Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
 - En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
 - Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
 - Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.
3. **Patrones de conducta**, interés o actividad restrictiva, repetida y estereotipada, expresada como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:
 - Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
 - Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
 - Estereotipias motoras repetitivas (Ej. sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
 - Preocupación persistente por partes de objetos.
 - Antes de los 3 años deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje o (3) juego simbólico.
 - La perturbación no encaja mejor con un síndrome de Rett o un trastorno desintegrativo infantil.

Según la RAE (2013) el autismo sería un “síndrome infantil caracterizado por la incapacidad congénita de establecer contacto verbal y afectivo con las personas y por la necesidad de mantener absolutamente estable su entorno”.

En su nuevo diccionario, la RAE, definirá el autismo como “un trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados”. Esta definición no se hará efectiva hasta 2014. La razón, explican en la RAE, “es que debe ser consensuada con las 21 Academias de la Lengua Española restantes”.

1.2. Concepto de Autismo

Al hablar de autismo no hacemos mención a un fenómeno moderno. Si revisamos los registros médicos que se conservan desde la Edad Media podemos evidenciar casos que provocan la sospecha de autismo o algún trastorno con características similares.

Por otra parte, para definir el concepto de autismo partiremos siempre de las observaciones realizadas por Kanner en 1943 y Asperger en 1944.

De este modo, Kanner, psiquiatra alemán, define el autismo fijando una serie de criterios de diagnóstico fundamentados en el estudio de una serie de niños que presentaban rasgos coincidentes. Estos criterios serían los siguientes:

- Incapacidad para establecer relaciones con otras personas.
- Retraso importante en la adquisición del habla.
- Utilización no comunicativa de la palabra cuando ha sido adquirida.
- Ecolalia retardada.
- Actividades de juego estereotipadas.
- Insistencia obsesiva en preservar su identidad.
- Falta de imaginación.
- Buena memoria mecánica, buen potencial cognitivo y aspecto físico normal.
- Anormalidades evidentes en la primera infancia.
- Padres inteligentes, obsesivos y fríos.

Prácticamente al mismo tiempo, Asperger publica su definición de autismo denominándolo “psicopatía autista de la niñez”. En apariencia, parece ser que Asperger desconocía el trabajo de Kanner, sin embargo, en su estudio señala como determinantes las mismas características destacadas por éste. Estas son las mismas palabras empleadas

por Asperger “El trastorno fundamental de los autistas es la limitación de sus relaciones sociales. Toda la personalidad de estos niños está determinada por esta limitación.”

A pesar de las semejanzas existentes entre los artículos de estos dos autores, mientras que Kanner no se preocupaba por la educación de estos niños, Asperger buscaba soluciones dentro del ámbito de la pedagogía terapéutica.

Desde el descubrimiento del autismo, o más bien, desde su delimitación conceptual, los estudios y creencias sobre este trastorno han sido determinados por diversos paradigmas.

En la década de los 40 a 60, el autismo se entiende como un trastorno emocional debido a un déficit relacional o del apego a seres queridos. Consideraban que tenían una inteligencia inferior a la media.

En la década de los 60 a 80 el enfoque cognitivista establece que este trastorno se fundamenta en las dificultades de relación y en las dificultades del lenguaje. Se comienzan a emplear programas de modificación de conducta.

Es a partir de la década de los 80 y hasta la actualidad, cuando el trastorno autista se ha empezado a valorar como un TGD. Desde este momento, lo que interesa realmente son las NEE que genera y la respuesta educativa que derivará de éstas.

1.2.2 Características básicas de los niños con autismo

Podemos considerar tres características básicas en los niños con autismo (Consejería de Salud. Junta de Andalucía, 2011):

1. Alteraciones de la interacción social, se evidencia por dificultades evidentes en el uso de comportamientos no verbales, el contacto ocular, la expresión facial, postural y gestos reguladores de la interacción social; incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas a su nivel de desarrollo; ausencia de la tendencia espontánea para compartir intereses con otras personas, y escasa reciprocidad social o emocional.
2. Alteraciones en la comunicación verbal y no verbal. En muchos casos hay ausencia total del desarrollo del lenguaje oral, sin que dicha ausencia sea compensada por otros métodos alternativos de comunicación. Se observa uso estereotipado y repetitivo del lenguaje o lenguaje idiosincrásico, y dificultades para el juego social y el juego simbólico.
3. Presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Se manifiesta por la preocupación absorbente por patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, bien por su intensidad, o por su objetivo. Pueden presentar adhesión a rutinas no funcionales, manierismos motores y preocupación persistente por partes de objetos.

1.3. Conclusiones del capítulo

Este trastorno se caracteriza principalmente por un desarrollo anormal o deficiente de la interacción y comunicación social además de poseer un repertorio limitado de actividades e intereses.

La sintomatología resulta muy variada y puede abarcar desde cierta hiperactividad hasta la fascinación ante determinados estímulos. Refiriéndose a este hecho, el DSM-IV realiza la siguiente puntualización “Las personas con trastorno autista pueden mostrar una amplia gama de síntomas comportamentales, en la que se incluyen la hiperactividad, ámbitos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas auto-lesivas y rabietas. Puede haber respuestas extrañas a estímulos sensoriales. Por ejemplo, umbrales altos al dolor, hipersensibilidad, reacciones exageradas a luces y olores, fascinación a ciertos estímulos”

Igualmente, existen otro tipo de alteraciones como son los trastornos alimenticios y del sueño que pese a ser frecuentes no sirven para diagnosticar autismo.

CAPÍTULO 2.

Alumnos con autismo en Educación Infantil

Acéptame como soy. No condiciones tu aceptación a que deje de ser autista.

Sé optimista sin hacerte "novelas".

Mi situación normalmente mejora, aunque por ahora no tenga curación.

Queridos niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista.

Ángel Rivière

2.1. Introducción

A lo largo de este capítulo se tratarán los conceptos Educación Especial y Necesidades educativas Especiales. Y sobre todo las necesidades de un niño/a con autismo en Educación Infantil. Para introducir este capítulo resulta imprescindible citar a Rivière, ya que ha sido uno de los psicólogos españoles especializados en autismo, más destacados a nivel internacional. Fue catedrático de la Universidad autónoma de Madrid, entre otros muchos otros cargos y lamentablemente falleció repentinamente hace algunos años a la temprana edad de 50 años.

Su legado comprende numerosos estudios y publicaciones acerca de los niños con autismo y lo que es más importante, una nueva perspectiva, más humana y próxima, desde la que entender, tratar y vivir el fenómeno.

2.2. Conceptos de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales

Diferentes autores definen la Educación Especial (EE) como “la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social” (Casanova, 1990).

Según Sánchez (2001) la Educación Especial es aquella que está integrada dentro de la Educación ordinaria, que tiene características propias, ya que se dirige al alumnado que presenta dificultades excepcionales, esto es, alumnos que por defecto o exceso han de participar en programas especiales para su integración en la escuela ordinaria.

Este mismo autor también recoge la definición dada por la UNESCO en 1983 en la que se expone que es la "forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan, o que es imposible que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tienen por objeto promover su progreso hacia esos niveles."

En definitiva, podemos decir que la:

"educación especial es un proceso integral flexible y dinámico de las orientaciones, actividades, y atenciones que en su aplicación individualizada comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, y que se requiere para la superación de las deficiencias e inadaptaciones y que están encaminadas a conseguir la integración social. Tiene por finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación, tan plena como sea posible, a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y a ser útiles a la sociedad". (Gisbert, Mardomingo, Cabada, Sánchez Moiso, Rodríguez Ramos, Solís Muschketov, Claramunt. Toledo, Valverde, 1980).

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo ya se exponía, en el capítulo X, se definen las necesidades educativas especiales de la siguiente forma:

"Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios" (MEC, 1989).

Orcasitas (1995) en un intento de aclarar el concepto de necesidades educativas especiales, indica que "si leemos bien "necesidades educativas especiales" el núcleo del concepto no es un sujeto sino una necesidad educativa. La necesidad aparece en un contexto educativo cuando este no se ajusta al sujeto y será precisamente eso, ajustar el contexto, lo que educativamente tengamos que hacer. Ahí sí puede trabajar el educador. El salero en una mesa de restaurante muestra ejemplarmente el concepto de necesidades y su solución"

Desde su aparición en el Informe Warnock, hacia 1978, el término NEE ha sido empleado con el fin de evitar el más que perjudicial etiquetado de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje derivadas de algún tipo de déficit. De este modo, tanto los documentos curriculares de Educación Infantil y Primaria del Ministerio de

Educación y Ciencia como en los pertenecientes a la Generalitat Valenciana, se emplea este concepto con el fin de destacar la respuesta educativa que se debe llevar a cabo por encima de las deficiencias y problemas del desarrollo manifestados por los alumnos.

El concepto de NEE, deriva de los principios de normalización e integración de los niños/as con dichas necesidades. Supone la aplicación de estos principios en las aulas de centros ordinarios, mediante la permanencia en ellas de alumnos que a pesar de presentar dificultades en el aprendizaje pueden compartir la enseñanza impartida en las clases con el resto de compañeros, aunque necesiten ciertas adaptaciones curriculares significativas o no del currículo ordinario de su grupo. Se trata de saber las causas de los problemas de aprendizaje y en encontrar la adecuada respuesta educativa, atención a la diversidad dentro de las aulas.

Podemos señalar como principales notas diferenciadoras entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales, las siguientes:

- La Educación Especial se centra en la educación en situaciones que necesitan adaptación de la enseñanza para determinados alumnos (con NEE) utilizando técnicas, medios y recursos especiales para ellos, mientras que el término Necesidades Educativas Especiales ha ampliado la anterior conceptualización centrándose por un lado en las causas de los problemas de aprendizaje y por otro lado adecuar la respuesta educativa en base al problema real que presente el niño/a.
- El término Educación Especial es mucho más restrictivo y contiene connotaciones peyorativas, mientras que el de NEE es mucho más amplio y extenso donde tiene cabida principalmente la integración escolar.
- La Educación Especial suele conllevar una etiqueta diagnóstica lo contrario de NEE que pueden ser temporales o permanentes, superables a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Con la Educación Especial existe una clara diferenciación entre los denominados alumnos normalizados y los no normalizados o especiales. Las NEE hacen referencia principalmente a las necesidades educativas que presenta el alumno/a donde también tiene su hueco la EE.
- La Educación Especial basa su etiología básicamente en las dificultades de aprendizaje o desarrollo de carácter personal, no teniendo en cuenta lo suficiente si esas dificultades pueden tener carácter social o escolar, el término NEE sí.
- El matiz educativo de la Educación Especial tiene carácter marginal, el término NEE recoge un carácter positivo alejado de cualquier atisbo de marginalidad o exclusión.

- La Educación Especial es sinónimo de niños especiales, escuelas especiales y currículos especiales el término NEE recoge un sistema educativo idéntico basado en el currículo ordinario para todos los alumnos.
- La Educación Especial parte de un Diseño Curricular Especial diferente del ordinario, el término NEE fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas, adaptadas a las necesidades del alumno basadas en el Diseño Curricular ordinario

2.2.1. ¿Cómo ha evolucionado la Educación Especial?

La evolución de la Educación Especial desde los años 60-70 hasta la actualidad ha sido muy positiva, podemos afirmar que ha pasado:

1. Del aislamiento institucional y escolar hacia el acercamiento de las instituciones y centros educativos en los núcleos de convivencia. La evolución de la EE ha pasado de ser una educación segregada a una educación integrada. Hemos pasado del concepto segregador de la EE al concepto integrador y normalizado que ha adquirido en la actualidad. La integración escolar pretende unificar la educación ordinaria y especial olvidando el aislamiento institucional y promoviendo el acercamiento de las instituciones educativas hacia los núcleos de convivencia social.
2. De la separación hacia la integración. Hemos pasado de la segregación y marginación de los alumnos/as con NEE a la integración escolar. La mayoría de las NEE tienen que ser atendidas en las escuelas ordinarias, atención a la diversidad en las aulas en un contexto integrador. La integración debe perseguir una educación, en las condiciones más normalizadas posibles, que favorezca el contacto y la socialización para permitir una mayor participación en la sociedad en la que viven.
3. De la selección y rechazo hacia el emplazamiento. El cambio que ha sufrido la Educación y la sociedad en sí, pasando de un rechazo de todo lo que supusiera un déficit o una discapacidad a un posicionamiento y conocimiento de la Educación.
4. Desde dos sistemas educativos hacia un sistema educativo. Supone pasar de dos sistemas educativos; el de EE y el de Educación Ordinaria a un solo sistema educativo general que persiga unos fines comunes unificando la EE y la educación ordinaria. Supone la creación de un sistema educativo común con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños/as, según sus necesidades de aprendizaje basado en la participación en el aprendizaje, el juego y la vida social diaria de la escuela del alumno/a con NEE junto con los demás niños/as sin NEE.

5. Desde la categorización indiferencial hacia la diferenciación. La posibilidad de poder tomar medidas educacionales, en este caso, para que cada sujeto con sus diferencias pueda desarrollarse en la escuela de forma óptima, es decir que la educación se adapte a las necesidades de cada sujeto diferente (principio de normalización).

6. Desde educación en la homogeneidad hacia la educación en la diversidad. La evolución de un sistema educativo rígido y uniforme basado en una educación común y homogénea para todos los alumnos/as sin tener en cuenta las necesidades individuales de cada uno, hacia un nuevo sistema educativo cuyo objetivo es la atención a la diversidad como realidad educativa, en función de las características propias de cada alumno en términos pedagógicos: el estilo y ritmo de aprendizaje, edad, el nivel socioeconómico, su ritmos de desarrollo.

2.3. Marco legal aplicable en Educación Infantil sobre atención a la diversidad

La **LOGSE** ya establecía en su capítulo I. El principio de igualdad de oportunidades, que orienta la Etapa Infantil hacia una actuación preventiva y compensadora de desigualdades que garantice las condiciones de escolarización más favorables para todo el alumnado.

En su Capítulo V, Art. 36. hacía hincapié en los principios de normalización e integración que rigen la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

Y, en su Capítulo V, Art.36 hacía referencia a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, para que puedan alcanzar dentro del sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos

En la actualidad, la LOE (2006), Ley Orgánica de 3 de mayo de Educación, remarca como fines del sistema la atención a la diversidad, la promoción y defensa del respeto ante la diversidad, el brindar igualdad de oportunidades a todos, sin discriminación de sexo, raza, cultura, capacidades, etc.

Título preliminar, Capítulo I: Principios y fines de la educación,

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.”

Y, en su artículo 2, señala que la educación debe basarse en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

El RD 1630/2006 Enseñanzas mínimas para segundo ciclo de Educación Infantil señala en su artículo 8 donde hace referencia a la Atención a la diversidad.

1. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.
2. Las administraciones educativas establecerán procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas. Asimismo facilitarán la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado.
3. Los centros adoptarán las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo.
4. Los centros atenderán a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales.

Del mismo modo la Orden ECI 3690/2007 Currículo Educación Infantil en su artículo 9, donde habla explícitamente de la atención a la diversidad.

1. La intervención educativa debe contemplar como principio la individualización de la enseñanza, que en esta etapa cobra una especial relevancia, adaptando la práctica educativa a las características personales, las necesidades, los intereses, el estilo cognitivo, el ritmo y el proceso de maduración de los niños y las niñas de estas edades.
2. Las medidas de atención a la diversidad que los centros adopten irán encaminadas en todo momento a lograr que todos alcancen los objetivos de la etapa y sean siempre inclusivas e integradoras.
3. En esta etapa es especialmente relevante la detección precoz de la necesidad de apoyo educativo, con el fin de comenzar la atención individualizada lo más tempranamente posible.

4. Los centros atenderán al alumnado que presente necesidades educativas especiales adoptando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales y contarán para ello con la colaboración de los servicios de orientación educativa.

2.4. ¿Que necesita un alumno con autismo en Educación Infantil?

Es primordial la escolarización de este alumnado en un grupo ordinario a tiempo completo, esto supone su inclusión en una clase ordinaria, lo que implica un seguimiento de la programación común con las adaptaciones, refuerzos y apoyos que precise, permaneciendo en todo momento en su grupo de referencia.

La inclusión educativa implica la participación de estos estudiantes en las actividades extraescolares, garantizando su igualdad de oportunidades.

Este nivel de intervención educativa representa el más deseable para este alumnado, especialmente en infantil, donde los apoyos deben centrarse en aspectos comunicativos y sociales en el contexto más natural posible, debido a las frecuentes dificultades para generalizar este tipo de aprendizajes en las personas con autismo.

En este sentido uno de los mayores obstáculos con los que se encuentran los centros educativos es la escasez de recursos humanos ya que no disponen de suficientes profesionales para promover los apoyos dentro de las aulas (CEE Virgen de La Esperanza. 2010).

2.4.1. Atención a la diversidad nivel de centro (PEC y PCC)

Es imprescindible que el centro se implique en la atención a la diversidad. Partir de la premisa de que la escuela no mantiene una relación meramente instructiva con sus alumnos, sino que la educación se plantea desde el carácter formativo de la persona en todos sus ámbitos. Para conseguir que todos los alumnos accedan a los objetivos de la educación, deberemos efectuar ajustes curriculares, ya que la escuela ha de intentar que todos los alumnos desarrollen las mismas capacidades en la medida de sus posibilidades, proporcionando el tipo de ayudas que precisen. El objetivo fundamental es lograr la mayor participación posible de los niños/as en el currículo ordinario, atendiendo a la vez a las necesidades educativas individuales.

2.4.2. Adaptaciones en los elementos de acceso

La planificación de los recursos personales, materiales y de comunicación debe ser estructurada de tal modo que permita su utilización por todos los alumnos, favoreciendo la movilidad, la interacción, el uso continuado y el ajuste a las necesidades de cada niño.

2.4.3. Adaptaciones de los objetivos y contenidos

Atendiendo a los siguientes criterios: fraccionar los objetivos en pequeños pasos para que evitan la frustración del alumno, trabajar la generalización de los aprendizajes, priorizar el fomento de las habilidades de comunicación, desarrollar contenidos funcionales y ligados a la vida cotidiana y, por último, priorizar la socialización de los alumnos (CEE Virgen de La Esperanza, 2010).

Con el análisis de tareas se continúa con el proceso de ir de lo más general a lo más específico; una vez llevada a cabo la valoración, evaluación, y priorización de metas, el análisis de tareas es el proceso por el que los contenidos curriculares seleccionados para un determinado alumno o alumna se dividen en componentes pequeños, más enseñables.

Consiste en el proceso de dividir una tarea o habilidad en sus partes componentes para determinar qué y cómo se enseña, y que y cómo se aprende. El análisis permite descomponer la tarea en sus elementos más pequeños; cada uno de estos componentes o pasos es una acción o un grupo de acciones observables y cuantificables. Los pasos pueden ser acciones habituales o incluir adaptaciones.

El análisis de tareas funciona como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, al adecuar los segmentos de conducta que van a ser enseñados a las posibilidades del alumno. Al mismo tiempo, plantea una secuencia de enseñanza, lo que permite que se enseñe a realizar la tarea de una manera consistente; sin un buen análisis es muy probable que a lo largo del tiempo, o con diferentes personas, varíe sustancialmente la demanda que se realiza al alumno.

Debe contemplarse como un proceso interactivo entre la tarea y el alumno que la aprende; debe realizarse para una tarea que es enseñada bajo unas condiciones específicas para un alumno concreto. Las características del alumno determinan la manera en que él aprenderá más rápidamente, por ejemplo el análisis de la tarea de lavarse los dientes puede ser diferente para dos personas, en un caso puede tener tres pasos amplios, en el otro 19 muy minuciosos. También deben tenerse en cuenta características de la familia o de los contextos donde la tarea debe llevarse a cabo.

Cuando se realiza un análisis de tarea debe determinarse en qué pasos se va a dividir, y la amplitud o minuciosidad de éstos. El principal determinante de cómo se dividirá una tarea radica en las dificultades que presenta un alumno. Un análisis general, en pasos grandes, es suficiente si existen pocas dificultades para aprender a realizar la tarea. Un

análisis más detallado en subpasos puede ser necesario para alumnos con dificultades para aprender las discriminaciones que requiere la actividad.

El análisis de tareas en una técnica sencilla y lógica, pero en ocasiones se producen errores en su ejecución. Un error puede consistir en elaborar una cadena en la que algunos pasos son demasiado difíciles para que el alumno los domine; el resultado suele ser una enseñanza ineficaz y una baja motivación para aprender. Otro error puede consistir en elaborar una cadena excesivamente minuciosa, pensando que sólo podrá adquirir porciones minúsculas de la tarea; en este caso el proceso es más largo, pero produce un sobre-aprendizaje.

2.4.4. Adaptaciones de metodología

Se trata de reforzar el empleo de los principios metodológicos propuestos por la Escuela Nueva, el termino Escuela Nueva, se refiere a todo un conjunto de principios que surgen a finales del siglo XIX, y se consolidan en el primer tercio del siglo XX, como alternativa a la enseñanza tradicional. Estos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia. La Escuela Nueva se plantea, un modelo didáctico y educativo completamente diferente a la tradicional: va a convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos principios son: motivación, individualización, socialización, actividad, gradualidad, integración, generalización, afectividad, normalización y transferencia.

Atendiendo a la diversidad tan amplia de niños que acuden a Infantil, se debe tener en cuenta, para dar una respuesta acorde a las necesidades de cada uno, no sólo aquellos principios metodológicos propios de esta edad. Es necesario surtirse de todas las fuentes para garantizar una atención global que respete la individualidad y que tenga en cuenta el nivel de desarrollo tanto cognitivo, motriz, afectivo, etc., en que se encuentre cada niño. Por lo tanto, metodológicamente, para todos los niños, se deben tener presentes los siguientes aspectos:

- Nivel de Desarrollo: Para programar con coherencia la práctica educativa se debe tener en cuenta la etapa evolutiva en la que cada niño se encuentre, sus necesidades principales y los conocimientos previos que posee de cualquier área que se vaya a programar. Para observar y poder ajustar el proceso educativo, se tendrá en cuenta los cuestionarios y registros en los que estará reflejado el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos.
- Aprendizaje Significativo: la educación escolar debe promover el aprendizaje significativo, cuando lo aprendido puede incorporarse a las estructuras de

conocimiento que posee el niño, lo “nuevo” prende significado para él, a partir de su relación con conocimientos previos o anteriores.

- Grado de Funcionalidad: de los aprendizajes determina su significatividad. Esto implica que los conocimientos aprendidos puedan ser utilizados.
- Nivel de actividad: se debe proponer metodología activa, en la que el niño sea el sujeto de su propio aprendizaje a través de la manipulación, exploración a través del propio cuerpo y el juego, de ahí la importancia de enseñarles a jugar.
- Secuenciación de los aprendizajes: programar las actividades de manera muy secuenciada, para que el alumno pueda aprender. Esto creará una actitud favorable hacia el aprendizaje, es decir, el alumno estará motivado.
- Ritmos/ Estructura: creando ritmos que estructuren y sitúen su vida y las actividades cotidianas. Estos ritmos se marcan, por ejemplo con:
 - Canción de Inicio: “Buenos Días”
 - Canción de Recreo: “Al Patio”
 - Canción de Comida: “Ñam, Ñam”
 - Canción de Aseo: “Pin Pon”
 - Canción de Despedida: “Adiós, adiós”
 - Que además de anticipar la actividad crean en el niño una asociación entre la canción y la actividad.
 - Además de las rutinas diarias las canciones ayudan a anticipar otras actividades como son las de psicomotricidad (inicio y final de la sesión), talleres: actividades concretas de musicoterapia “si tocas la trompeta...”. La repetición en el tiempo de estas ritmas y estructuras propiciarán la generalización.
- Periodos de Latencia: es necesario saber esperar la respuesta o reacción en cualquiera de las actividades que se plantean, rutinas, selecciones, comunicación, etc. ya que tardan en asimilar, reaccionar y realizar las actividades y movimientos más tiempo que los niños de su edad por lo tanto, hay que adecuar el tiempo a las actividades y planificarlas con el tiempo de espera.
- Interacción Personal: se deben establecer relaciones adecuadas entre iguales y niño/ adulto que fomenten la descentralización, etapa egocéntrica, la socialización y la creación de un clima de seguridad y afecto. Se establecerán para ello horarios para talleres y actividades como cine, paseo, Psicomotricidad. El niño debe ir formando una imagen de su propio yo ajustado a la realidad, imagen y esquema corporal.
- Afectividad: crear ambientes seguros y vínculos afectivos que promuevan la adaptación del niño.

- Globalidad: organizar ámbitos de experiencia global, fiestas, estaciones, animales, etc., a través de centros de interés y que intentaran unificar actividades individuales y colectivas. Para ello se deben programar conjuntamente en el ciclo las actividades colectivas.

2.4.5. Adaptaciones en la evaluación

Considerando que la “evaluación es el final de un ciclo de actividad educativa previamente planificada y desarrollada que es sometida a análisis para revisar y conocer sus consecuencias y repensar la práctica educativa” (Aranda, 2003). La evaluación la planteamos como un instrumento al servicio de este proceso, y se integra en la actividad diaria del aula. Destacar en la evaluación su carácter criterial, global, formativo y continuo.

En EI, la evaluación no tiene reconocido el carácter selectivo como en otras etapas, se evaluación se utiliza de forma pedagógica como diagnostico, tanto de los programas educativos aplicados (evaluación formativa) como de los progresos de los alumnos (evaluación sumativa), para poder intervenir en su mejora.

Una buena forma de evaluar en Educación Infantil es mediante la observación, pero para obtener resultados más objetivos y claros, un modo recomendable sería mediante registros, registrar diariamente los objetivos que se desean evaluar, de este modo, al contrastar los registros se podrá observar el avance del alumnado.

2.4.6. Planificación de transiciones

El termino transiciones, hace referencia a cambios en la vida escolar del alumno/a, cambios de aula, etapa, centro y salida a otros contextos formativos (CEE Virgen de La Esperanza, 2010).

Los alumnos pueden tener dificultades al hacer transiciones entre etapas de infantil a primaria, o a otros tipos de recurso, o la transición desde el centro ordinario a un centro de educación especial con escolarización total o parcial. Junto con las dificultades de los alumnos estas transiciones también son periodos críticos en los que hay un mayor riesgo de perder la continuidad y coherencia educativa.

La planificación de las transiciones pretende identificar transiciones futuras del alumnado (dentro/fuera del colegio), pe. Se propone que el próximo curso se inscriba en un aula CyL, propuesta de escolarización en centro de educación especial, el alumno pasa de Infantil a primaria.

Pretende identificar necesidades del alumno/a y del equipo educativo y plantear acciones para preparar la transición. Ejemplos son:

- Las reuniones entre etapas para trasladar información del alumno al nuevo equipo del próximo curso.
- Visita y participación del alumno en algunos momentos los últimos meses a la nueva etapa.
- Observación del profesor/a del próximo curso del aula y actividades antes de finalizar el curso actual.
- Acudir al centro en que se escolarizará un alumno el próximo curso para aportar información y que conozcan al niño/a.
- Visita al aula CyL para conocer su idoneidad e informarse de expectativas y habilidades críticas para el éxito en el nuevo contexto y planificar su enseñanza.
- Grabaciones en video de habilidades del niño y de adaptaciones o métodos
- Recomendaciones sobre mejor emplazamiento o que faciliten la adaptación, etc.

2.5. Conclusiones del capítulo

“Todos los niños se benefician de los mismos métodos pedagógicos que los niños con autismo” Lorna Wing.

Para concluir este capítulo, es necesario comentar que debemos hacer consciente a toda la sociedad, de una necesidad que está inmersa en ella, en muchas aulas y en muchas familias. Es la necesidad de inclusión, de atención a la diversidad, cada niño es diferente y hay que tratarlo y educarlo como se merece, desde el respeto y la igualdad, realizando las adaptaciones necesarias para que ante todo sean “personas” felices, y que puedan armonizar con el mundo y el mundo con ellos.

CAPÍTULO 3.

Guía para facilitar a los docentes de Educación Infantil, la inclusión de alumnos/as con autismo

“Acéptame como soy. No condiciones tu aceptación a que deje de ser autista. Sé optimista sin hacerte "novelas". Mi situación normalmente mejora, aunque por ahora no tenga curación”
Rivière

3.1. Introducción

Cuando en el ciclo de Educación Infantil, de un centro educativo, se escolariza a través de un dictamen a un alumno diagnosticado con autismo, y además ese alumno está en nuestra aula, nuestra primera reacción es ¿qué hago? ¿Cómo lo hago? el maestro debe ser consciente de que cada niño autista tiene una historia individual y que tienen un estilo de aprendizaje muy concreto y a partir de este supuesto tenemos que analizar cómo estos niños y niñas se enfrentan a los aprendizajes, como aprenden y como les podemos enseñar a aprender.

3.2. Objetivos

La presente guía tiene como objetivo ayudar al profesorado a mejorar la inclusión, socialización y facilitar la adaptación de niños autistas a un aula de Educación Infantil. Para ello, pretende servir para:

1. Orientar a los docentes a la hora de acondicionar y organizar el centro escolar según las necesidades del alumnado con autismo.
2. Orientar a los docentes a la hora de acondicionar y organizar el espacio/aula según las necesidades del alumnado con autismo.
3. Guiar al profesorado en el establecimiento de un sistema basado en la información visual, para facilitar y estructurar tanto el entorno del alumno con autismo como las actividades a realizar.

4. Orientar al profesorado para homogeneizar este sistema en todo el centro escolar, de este modo se pretende:
 - Puedan facilitar la interacción social del alumno.
 - Puedan mejorar las alteraciones en el comportamiento del alumnado con autismo.
 - Ayuden al alumnado a mejorar las alteraciones en la imaginación y en las conductas estereotipadas.
 - Ayuden al alumnado a desarrollar la autonomía personal y de comunicación.

3.3. Orientaciones

Centrándonos en el alumno, y rigiéndonos siempre por los criterios de:

- Organizar la enseñanza de modo progresivo.
- Proceder siempre desde lo general hacia lo particular.
- Dar prioridad a los procedimientos de aprendizaje, para que los alumnos los comprendan e interioricen.
- Asegurar la atención.
- Diferenciar lo fundamental de lo accesorio.
- Promover un aprendizaje significativo, que relacione los conocimientos previos del alumno con las nuevas adquisiciones.
- Estimular la generalización de aprendizajes.

Podemos comenzar diciendo que la base de esta propuesta, está centrada en algunos conceptos esenciales del Método TEACCH, referente a la voz anglosajona que hace referencia al Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados, desarrollado por el Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte. Fue Schopler, Codirector y Fundador de TEACCH y Reichler, quienes desarrollaron la División TEACCH que tuvo su origen en un proyecto anterior apoyado por el Instituto Nacional de Salud Mental.

Su objetivo principal es “prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad, reduciendo o removiendo los comportamientos autistas”. (Tortosa y Guillén, 2010).

El método TEACCH es un Currículo de Comunicación, con enfoque multidimensional, que se adecua al desarrollo del alumno y que necesita de la colaboración entre padres y profesionales.

Respecto a consideraciones importantes a tener en cuenta a la hora de organizar el espacio para alumnos con autismo, podemos decir, que se deben siempre:

- Establecer límites físicos y/o visuales claros. El objetivo es dividir el ambiente con sentido, de manera que cada actividad esté asociada a un espacio físico. De este modo el alumno/a podrá situarse y le anticiparemos cada una de las actividades.
- Minimizar las distracciones visuales y auditivas. Ayuda al niño a centrarse en el concepto principal y no en los detalles irrelevantes. También ayuda a que haya una sobrecarga sensorial.
- Desarrollar zonas físicas distintas para actividades diferentes.
- Teniendo como punto de partida que los niños autistas aprenden de forma más visual que auditiva, aprenden más viendo y haciendo que escuchando y que su estilo concreto de aprendizaje gira en torno al aprendizaje de rutinas. Se recomienda la utilización de materiales analógicos, tales como instrumentos de organización del sentido de la acción en los aprendizajes de los niños autistas. Este material analógico visual mediante Pictogramas, consistentes en carteles visuales que representan la realidad, nos va permitir que los niños autistas puedan: anticipar los acontecimientos que van a ocurrir, guiar la realización de tareas y señalar la meta, indicar los acontecimientos relevantes y lograr una mayor flexibilidad mental.

Si fuera necesario apoyarnos en algún sistema de comunicación alternativa, por ejemplo, si el alumno/a no fuera oral, un sistema de comunicación que da buenos resultados con el alumnado autista, es el de intercambio de PECS (The Picture Exchange Communication System/Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes, sistema desarrollado por el Delaware Autistic Program para satisfacer la necesidad de dotar a ciertos alumnos y alumnas de un medio para comunicar sus deseos y necesidades básicas. Se trataba de alumnos/as para los que otros Sistemas Alternativos de Comunicación como el lenguaje de signos o los sistemas de señalar no habían resultado efectivos).

Mediante el PECS los alumnos/as con dificultades en el uso de lenguaje expresivo aprenden a comunicarse espontáneamente utilizando símbolos de objetos o actividades deseadas. Para iniciar el acto comunicativo, el alumno sólo tiene que coger el símbolo del objeto/actividad deseada y dársela al interlocutor para que se produzca el intercambio. Con estas tarjetas se crea un libro personalizado o tablero, con el cual el usuario de PECS se comunicará allá donde vaya. Los símbolos se intercambian para iniciar una petición,

hacer una elección, proporcionar información o responder. El uso del PECS es fácil de aprender por profesionales y familiares. El material necesario no es complejo ni costoso, ni el entrenamiento es excesivamente técnico. Con un poco de velcro, una foto y un tablero ya podemos comenzar a entrenarlo. (ESAAC sociedad española para el desarrollo de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos)

3.4. ¿Qué hacer ante la llegada de un alumno con autismo a nuestra aula de Educación Infantil?

Cuando nos encontramos ante la situación “llega una alumno/a con autismo a nuestra aula”, a todo el profesorado le gustaría poder contar con algunas herramientas útiles, que puedan orientarlo en el proceso de inclusión del nuevo alumno. Este es el objetivo de este capítulo, ser capaz de orientar al profesorado en esta ardua tarea.

3.4.1. Matriculación del alumno/a con autismo

Cuando el centro en el cual nos encontramos trabajando como docentes, recibe la matriculación de un nuevo alumno con autismo, esta matriculación por norma general vendrá acompañada de un dictamen o de un informe en el cual nos indican las características del alumno/a. Lo más recomendable sería concertar una reunión de ciclo, a la que debería estar convocado todo el equipo multidisciplinar del ciclo. En dicha reunión se deben comentar las características expuestas en el informe del alumno/a, con esta información y la que pueda aportar el gabinete psicopedagógico, se debe decidir a qué aula debe incorporarse este alumno/a. Todas las conclusiones extraídas de esta reunión de deben trasladar a Claustro o a reunión general.

Todo el centro debe conocer qué tipo de alumnado tiene, los alumnos no son del tutor ni del ciclo, están matriculados en un centro escolar y todos debemos implicarnos en su educación. Si por las características del alumno/a y del aula es necesario, podremos solicitar a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma a la que pertenece el centro, el apoyo de un Educador de Educación Especial, se debe saber cómo utilizar esta figura, no es un comodín que tenemos y no sabemos para qué, ni es el encargado de hacerse cargo del alumno porque no se qué hacer con él.

La función de esta figura es la de colaborar con el profesor en la ejecución de la programación del alumno/a y de cualquier otro programa educativo que vayamos a trabajar con el alumno/a: forma parte del equipo multidisciplinar del centro escolar.

3.4.2. Entrevista inicial

Cuando el profesor ya tiene constancia de que el alumno/a está adscrito a su aula, lo primordial será realizar una entrevista inicial con la familia, ya que ellos pueden facilitar información de gran utilidad sobre su hijo, a nivel conductual, comportamental, aptitudes, actitudes, sus reforzadores, sus inhibidores, si es autónomo a la hora de comer, de vestirse, que le gusta comer, que desencadena sus rabietas, si controla esfínteres, si es oral o no. Interactuar con el alumno nos será de gran utilidad a la hora de conocerlo y realizar la evaluación inicial. Se les entregará en esta entrevista inicial, un cuestionario que nos devolverán completado. (Ver apéndice I)

Tras esta primera entrevista, es recomendable realizar una segunda entrevista, en la que ya se contará con la presencia del alumno/a, ésta entrevista servirá al alumno/a y tutor para conocerse y para que el alumno comience a familiarizarse con el centro y sus instalaciones.

Tras la misma, es importante cumplimentar una ficha Inicial informativa, donde sea posible registrar la información más relevante del alumno/a. (Ver apéndice II)

3.4.3. Adaptar el centro

“No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer.
Pero pídemelo lo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para
comprender mejor, pero no me des ayuda de más.”
Rivière.

En primer lugar, se debe empezar por eliminar barreras que impidan al alumno/a el control del entorno en el que ha de desenvolverse. A partir de ahora, va a pasar muchas horas en el centro escolar, debemos hacer que este periodo de adaptación sea lo más fácil y motivador posible, darle claves para facilitar la movilidad por el centro. Deben ser claras, simples y permanentes. Ayudarle a prever lo que va a ocurrir, a adaptarse mejor a los cambios de tareas y actividades, a los acontecimientos imprevistos, reduce las posibles conductas disruptivas que aparecen ante lo inesperado.

Es muy importante para poder anticipar y estructurar las diferentes zonas y actividades, utilizar diferentes tipos de marcadores:

1. Diseño de caminos de colores, estos caminos permitirán la estructuración del espacio físico (comedor, aulas, patio, aseos...). Para ello se utilizarán marcadores de color de las diferentes zonas del centro: Asignamos a cada zona del centro un color,

con franjas hechas con cintas adhesivas, con las que marcaremos el suelo a modo de caminos, que nos indiquen como llegar al lugar al que nos dirigimos. (Peana, 2008).

Por ejemplo:

- Las Aulas de Infantil: las indicaremos con color rojo
- El Patio: lo indicaremos con color verde.
- Los WC: de color azul.
- El Comedor: de color amarillo.

2. Marcadores de Espacios. Los diferentes espacios del centro usados por el alumno/a deben estar debidamente señalizados para que pueda desenvolverse de manera autónoma por ellos. Los identificaremos colocando en las puertas de aulas, wc, comedor y patios un pequeño panel de forma rectangular, en él situaremos el pictograma correspondiente a la actividad que allí se realiza. En el panel incluiremos la foto del responsable de la actividad. En el caso de las aulas incluiremos los alumnos que trabajan en ella.

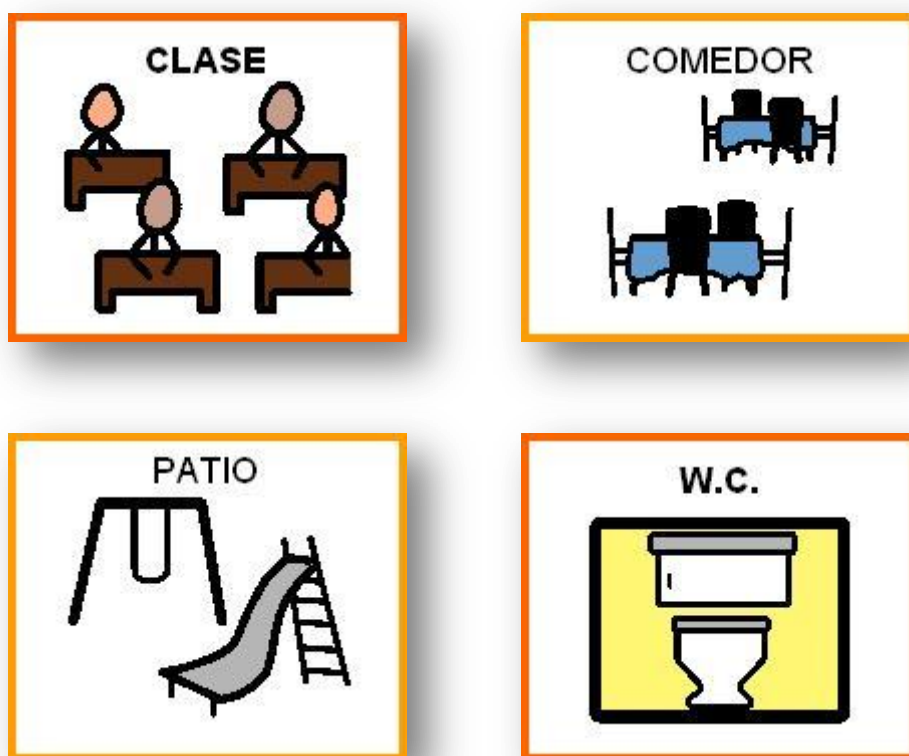


ILUSTRACIÓN 1. PICTOGRAMAS BOARDMAKER

3.4.4. Adaptar el Aula

“Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden. Estructura mi mundo y evítame el caos.”(Rivière)

Con la enseñanza estructurada, facilitamos, en el alumno, la comprensión de las situaciones que vive así como su anticipación, le proporcionamos un bienestar emocional al darle seguridad, adecuamos el aprendizaje a su capacidad de adquisición a través del canal visual dándole mayor autonomía y reduciendo, así los problemas de comportamiento.

La enseñanza estructurada se basa en organizar los entornos para que aprendan favoreciendo que añadan significado a sus experiencias, a través de la estructura física, los horarios individuales, el sistema de trabajo, el trabajo independiente

3.4.4.1. Estructura Física

El aula estará dividida en rincones con significado y fronteras físicas, también se minimizan las distracciones visuales y auditivas. (Ver Apéndice III). Algunos ejemplos de rincones en los que se puede dividir una clase son:

- **Rincón de lecto-escritura.** En este rincón colocaremos los elementos relacionados con el lenguaje y la expresión. En él descubrirán que pueden interpretar, ser entendidos y hacerse entender a través de símbolos gráficos.
- **Rincón de asamblea,** destinado a la comunicación diaria de todos los miembros del aula por la mañana, allí nos reunimos todos para comenzar el día. En él debidamente señalizado, estará situado el horario individual del alumno/a, con el que anticiparemos las rutinas del día. El alumno encontrará estructuradas y secuenciadas todas las actividades que realizará a lo largo de la jornada.
- **Rincón de trabajo 1 a 1,** en él el alumno tendrá organizada su tarea diaria, es el lugar idóneo para el trabajo individual. Debe ser un espacio que evite distracciones, y que facilite el trabajo tu a tu. Zona de Trabajo que, a su vez estará dividido en dos: una zona donde el adulto trabaja 1 a 1 con el alumno y otra donde el alumno trabaja de manera independiente.



ILUSTRACIÓN 2. PICTOGRAMA PARA EL RINCÓN DE TRABAJO

- **Rincón de almuerzo.** Formado por una mesa redonda y por un mueble con estantes, en el cual estarán colocados los platos, vasos, cubiertos y todo lo relacionado con el desayuno. Trabajamos objetivos relacionados con la autonomía personal, hábitos y también la comunicación.



ILUSTRACIÓN 3. PICTOGRAMA PARA EL RINCÓN DEL ALMUERZO

- **Rincón de ocio/juego.** Como nos señala el TEACCH el trabajo es un juego y jugar es un trabajo por lo que esta área debe de ser un área motivadora.

3.4.4.2. Horarios individuales

“Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Ayúdame a entenderlo. Trata de pedirme cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrado para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.”

Riviere.

Al trabajar con el horario, se consigue trabajar la flexibilidad, promover la autonomía y facilitar las transiciones.

Cuando el alumno/a llega al aula debemos anticiparle lo que va a suceder a lo largo del día: dónde va a estar, cuánto tiempo, con quién, qué actividad hará, cuándo finalizará y que sucederá después. En este horario, al finalizar el día, se da la vuelta a la tira correspondiente para indicar que ese día ya ha pasado. Forma fácil de aprender los días de la semana, el orden de sucesión, el ayer, el hoy y el mañana.



ILUSTRACIÓN 4. HORARIOS INDIVIDUALES

El horario individual le dice al alumno visualmente:

- Donde va a estar, para qué actividades y en qué orden.
- Le indica el qué, dónde y cuándo del día.
- Le explica cómo moverse por los espacios físicos que hemos creado, de manera independiente.
- Le ayudará a entender mejor los cambios.

También hay que tener en cuenta que hay diferentes tipos de horarios;

- Objeto de Transición: un objeto que le gusta es el escogido para que vaya con él al rincón donde le toca ir. Éste objeto se va eliminando.

- Secuencia de Objetos: Su horario estará formado por objetos que le indicarán lo que va a ocurrir (rollo de papel higiénico, cuchara...)
- Fotos/dibujos.
- Secuencia de fotos de parte del día: se pueden hacer agendas de ciclo corto (de uno o dos rincones) o de ciclo largo (lo que va hacer hasta la hora de la comida).
- Foto/escrito para todo el día.
- Foto/tarjeta escrita o lista.
- Lista escrita.

3.4.4.3. Sistema de trabajo

El sistema de trabajo es una forma de sistemática y visual de contestar al alumno a 4 preguntas: ¿Qué hago?, ¿Cuánto hago?, ¿Cómo sabré cuando he terminado? y ¿Qué pasa cuando haya terminado?

Todas las actividades se le presentan de la misma manera, de izquierda a derecha. Al igual que el horario diario, el sistema de trabajo es una rutina que les proporciona un elemento de familiaridad y previsibilidad para todo tipo de situaciones y actividades. El sistema de trabajo enseña el concepto de “primero...luego....”

3.4.4.4. Trabajo independiente

Las actividades que hemos trabajado 1 a 1 con el niño y que él es capaz de hacer sin error, los realizará él solo sin que el adulto tenga que estar con él.

3.4.4.5. Actividades secuenciadas visualmente

Organización visual favorece la información de lo que se espera exactamente de su tarea, así como del comienzo y finalización. Algunos ejemplos de estructura visual son la organización la limitación de espacios y las instrucciones con fotos o escritas.

3.4.4.6. Enseñanza 1 a 1

La enseñanza 1 a 1 se utiliza principalmente para evaluar las habilidades, trabajar los objetivos de comunicación y trabajar el desarrollo de habilidades y capacidades nuevas. Reduciendo al máximo las distracciones el adulto se sienta frente al niño.

3.4.4.7. Comunicación expresiva

En los niños con autismo la comunicación es más instrumental que social, por lo que hay que fomentar los comportamientos comunicativos: desarrollar estrategias,

asegurarnos de que reciben los mensajes, favorecer su autonomía, proporcionar un sistema de comunicación accesible y con sentido, que le sea motivador.

Es importante realizar registros y recoger datos (evaluar cómo se comunica, dónde, con quién, por qué), también, establecer objetivos.

3.4.4.8. Juego

“El trabajo es un juego, jugar es un trabajo” (TEACCH). Tiene que ser motivador, se le enseña a jugar solo (en la mesa 1 a 1) para que pueda jugar en común después. Los niveles de desarrollo del juego serán: juegos causa – efecto, rutinas simples y secuencias funcionales, y finalmente el juego simbólico. Muchos niños con autismo prefieren el llamado trabajo estructurado antes que el juego, por ello al principio hay que hacer que el juego se parezca al trabajo, que tenga estructura y definir cuándo se acaba.

3.4.4.9. Problemas conductuales

“Necesito más orden y anticipación en las acciones. Tendremos que negociar mis rituales para poder convivir” Rivière

Especialmente se debe tener en cuenta que muchas veces, los problemas conductuales, se deben a una estructura física inadecuada, al exceso de estímulos en el contexto. Se debe procurar evitar la conducta antes de que se produzca, contemplar la Teoría del “Iceberg” (lo que vemos es una parte muy pequeña de lo que realmente supone la conducta). Es importante establecer la función comunicativa de los problemas de comportamiento.

Nos resultará muy útil elaborar las “normas del aula”, mediante pictogramas, elaborar un panel con lo que se debe hacer en clase y lo que no está permitido hacer, así como las normas básicas de comportamiento. En este mismo panel, incluiremos las consecuencias positivas de cumplirlas y las negativas de no cumplir dichas normas (Ver Apéndice V).

3.4.4.10. Marcadores de mobiliario

Es importante, dentro de toda la estructuración del espacio aula, para ayudarles a organizar sus rutinas y también para identificarse a sí mismo y reconocerse, señalar de forma correcta él sus pertenencias, con fotografías del alumno con autismo, indicaremos cual es su perchero, su material de trabajo, su bolsa de aseo, su mesa y silla, etc. De este modo al alumno con autismo le resultará mucho más fácil identificarlo e interiorizar la ubicación de los objetos.



ILUSTRACIÓN 5. MARCADORES DE MOBILIARIO

3.4.5. Actividades adaptadas: el día a día

La intención de este punto, es orientar al docente a la hora de aplicar todos los puntos anteriores. Una vez adaptado el centro, el aula y elaborados los materiales para el alumno/a ha de ponerse en práctica. Este podría ser el ejemplo, de un día cualquiera, en el horario de un alumno con autismo en Educación Infantil.

3.4.5.1. Anticipación de las actividades del día, marcadores de actividades de asamblea

Esta es una de las rutinas más importantes del día, se realizará a diario, por lo que en ella es donde vamos a anticiparle al alumno todas las actividades que realizará a lo largo de la jornada.

En la línea de facilitar aprendizajes funcionales y la participación de los alumnos/as haremos hincapié en aquellas actividades que tienen como objetivo establecer rutinas, hábitos de trabajo y el conocimiento por parte de los niños. Ver apéndice V.

Los pasos a seguir son los detallados a continuación:

- Poner el día de la semana (con tarjetas).

- Colocar en orden las tarjetas de todas las actividades que se realizan a lo largo del día. Cada día esta tarea la realiza un alumno, y dependiendo del nivel necesitará o no la ayuda del profesor (verbal y/o física). Dependiendo del nivel puede haber variaciones.
- ¿Qué tiempo hace hoy?, pondremos un panel en la zona de asamblea, a su lado los pictogramas de sol, nubes, nubes/sol y lluvia. Cada día comprobaremos el tiempo que hace mirando por la ventana, después colocaremos el pictograma correspondiente. Estas actividades se pueden ir ampliando dependiendo del nivel del alumno, podemos colocar también la palabra con el pictograma si el alumno ha sido introducido en lectura global.
- Estaciones del año, colocaremos imágenes de las estaciones, donde aparezca algo característico de las mismas, para de este modo ayudarles a reconocer la estación y el clima de la misma, por ejemplo, en verano bañadores, playa, sol, etc.
- Calendario. Realizaremos un panel con el nombre (lectura global) de los días de la semana. Les resulta fácil aprenderlos con pequeñas canciones “lunes, martes, miércoles, jueves...viernes, sábado y domingo. Son 7 días... a la semana... 5 en el colegio y 2 en casa... hoy los aprendo... cantando así...”.

Objetivos: Conocer y seguir horarios (actividades)

Conocer y utilizar secuencias (días, meses...)

- Pasar lista, confeccionaremos dos paneles, 1 en el que aparezca el pictograma o imagen de colegio y otro de casa, también tendremos fotos de cada uno de los alumnos del aula en el lateral del panel. Cada día al pasar lista, colocaremos las diferentes fotos en el colegio o en casa, dependiendo de si ha asistido o no. Podemos realizar la pregunta “¿Ha venido x?”

Tras realizar estas rutinas, pasaremos al horario individual del alumno/a, este material ya lo hemos elaborado con anticipación, por lo que cada día organizaremos con él su horario, informándole del orden de sus actividades y de los profesionales con quien las realizará.

3.4.5.2. Trabajo individual de la materia

Pasaremos a trabajar el área propuesta para ese día. Enseñaremos al alumno/a su horario y le señalaremos la actividad a realizar, el mismo debe dirigirse a su mesa y allí le daremos las indicaciones de la actividad a realizar. Debemos tener en cuenta que es un proceso lento, los primeros días se sienten desubicados, tienen que explorar el entorno, adaptarse al mismo, a nosotros a sus compañeros. Una buena manera de empezar es utilizando recompensas, los primeros días no realizarán las actividades completas, ni

permanecerán sentados el tiempo que les exigimos, por lo que debemos ser flexibles y premiar las conductas positivas por pequeñas que nos parezcan.

Igualmente en el caso contrario, posiblemente aparecerán conductas negativas tipo rabietas, debemos intentar entender lo que está ocurriendo, y negociar con el alumno la extinción de esa conducta. Para ello hemos elaborado el panel de normas del aula, para mediante pictogramas poder redirigir y corregir esa conducta.

Para realizar estos objetivos se plantearán actividades adaptadas al nivel y capacidad del alumno que se realizarán con ayuda del maestro, con ayuda de otros alumnos y/o por sí solo (dependiendo de las dificultades de las mismas). Hay que tener en cuenta que debemos preparar una diversidad de actividades ya que debemos presentarle tareas novedosas y cortas para así evitar su cansancio y que se motive con su realización y novedad.

Objetivo de curso: Nombrar personas, objetos e imágenes con 1 palabra			
	Evaluación continua		
Objetivos a corto plazo	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
1. Nombrar las rutinas del aula al ver la imagen: comer, pipí, patio, autobús, trabajar, almorzar, lavarse, cuento, gimnasia, plástica.			
2. Nombrar las personas del aula: X (yo), ÁLVARO, LUÍS, PAULA, MOHAMED, ANA, EVA, PEDRO, GLORIA, RAFA, CHUS, TAPI, JESSI, VERO, ARANCHA, BELEN.			
3. Nombrar las personas de la familia: mamá, papá, David.			
4. Nombrar las partes del cuerpo: ojos, manos, boca, nariz, orejas.			
5. Nombrar acciones cotidianas: comer, beber, trabajar, peinar, jugar, manos, dientes.			
6. Nombrar los utensilios del comedor: Cuchara, Cuchillo, vaso, tenedor, servilleta, plato			
7. Nombrar las prendas de vestir: chaqueta, baby, zapatos, pantalón, camiseta, braguitas, gorro, guantes, calcetines.			
8. Nombrar los transportes: coche, moto, bici, camión, patinete, autobús, barco, avión, tren.			
Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo: Ordenador con sonidos, objetos, Imágenes y gestos Fonéticos y Bimodal. Se le corregirá su pronunciación			
Metodología: Ensayo discreto. Ayuda Verbal y Gráfica. Refuerzo: social (choca) y alguna vez alimentación (golosina).			
Horario – persona (s):			

Tutora y educadora todos los días
Procedimiento/criterios de evaluación: Registro diario/ Que X nombre espontáneamente sin ayuda del adulto.

TABLA 1. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN.

Objetivo de curso: El alumno mira a la persona cuando le llama por su nombre (gira ojos/cabeza y establece contacto visual 2 segundos)			
	Evaluación continua		
Objetivos a corto plazo	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
1. El adulto a su lado y a su altura, sin distracción, con ayuda física			
2. El adulto a su lado y a su altura, sin distracción, con objeto motivador			
3. El adulto a su lado y a su altura, sin distracción, independientemente			
4. El adulto a 50 cm. y a su altura, sin distracción, con ayuda física			
5. El adulto a 50 cm. y a su altura, sin distracción, con objeto motivador			
6. El adulto a 50 cm. y a su altura, sin distracción, independientemente			
7. El adulto a 1 metro (o más) independientemente			
8. El alumno jugando con juguetes			
9. El alumno jugando en el patio			
Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo:			
Metodología: Para alcanzar este objetivo la secuencia de aprendizaje puede hacerse más fácil o más difícil modificando varias variables: (a) La distancia entre niño/a y adulto (al lado más fácil, a 5 metros más difícil); (b) El adulto a la altura del niño (cara/ojos al mismo nivel, pe. con adulto sentado o de rodillas) es más fácil que adulto de pie; (c) La actividad que realiza el alumno en ese momento: sin actividad (sin distracción) más fácil, jugando con juguete, jugando con otros en patio más difícil. Ayudas: Ayuda física total: el adulto con la mano en la barbilla del niño gira suavemente su cabeza. Ayuda física parcial: cualquier reducción desde ayuda física total, pe, gira la cabeza con un dedo, sombra. Ayuda con objeto: utilizando algo que en ese momento es deseado-motivador por el niño/a (pe. alimento, bebida, juguete, objeto, imagen...) colocándolo ante sus ojos y desplazándolo hasta situarlo ante ojos/cara del adulto. Otras ayudas pueden ser decir su nombre en voz alta, hacer un chasquido con los dedos, dar una palmada (estas ayudas también tienen que ser desvanecidas). En algunos casos (especialmente cuando hay distancia entre niño y adulto) será necesario un segundo adulto de apoyo.			

Reforzamiento: Antes de plantear la actividad determinar que reforzadores son poderosos en ese momento para ese niño/a (primarios –alimento, chuche, bebida-objeto, actividad, y siempre social (sonrisa, besito, palabra, caricia...).
Horario – persona (s): Sesiones estructuradas en el aula. Breves con un número de ensayo reducido. Puede ser un objetivo que se trabaje en una sesión junto con otros. Sesiones no estructuradas (incidentales). A lo largo del día aprovechar cualquier situación habitual en la que es “natural” llamar al niño y crear otras oportunidades. Planificar al menos el número de ocasiones en las que este objetivo se trabajará a lo largo del día y las personas que lo hacen (pe. cada persona lo hará 5 veces al día). Es un objetivo a adquirir a través de contextos, actividades diarias (patio, comedor, aula, desplazamientos...) y personas. Crear muchas oportunidades de aprendizaje ayudará al alumno a aprender más rápido y de modo generalizado.
Procedimiento/criterios de evaluación: Hoja de Registro-evaluación Criterio de adquisición: Para el objetivo final “El alumno/a mira a la persona independientemente cuando le llaman por su nombre (gira ojos/cabeza y establece contacto visual 2 segundos)”: 9/10 ocasiones (90%) durante 3 días consecutivos, de forma generalizada ante cualquier adulto, en cualquier contexto (aula, despacho, patio, comedor... casa, de paseo), con cualquiera de los modos de respuesta enseñados (en mesa, a distancia, jugando...) Para los objetivos con ayuda (física, de cercanía, con objeto...) el criterio de adquisición incluye la ayuda, pe. “El adulto a su lado y a su altura, sin distracción, con objeto motivador” 9/10 ocasiones, 3 días consecutivos, con al menos 3 adultos.

TABLA 2. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN.

3.4.5.3. Hábitos de higiene

Antes de pasar al almuerzo debe lavarse las manos. Para ello utilizaremos un mural con pictogramas.

La elaboración de horarios murales de los hábitos de aseo personal constituye una estupenda ayuda para fomentar el autocontrol en el niño. Estos murales tienen dos funciones: son un atractivo y eficaz recordatorio de lo que el sujeto debe realizar; y por otro, son motivadores poderosos y se pueden asociar a la obtención de diversos reforzadores (sistemas de fichas, recompensa semanal, etc.). Aunque el objetivo es que el niño sea quien gestione estos murales, será necesaria al principio una supervisión por parte de los adultos, atención que disminuirá progresivamente.

Colocar en la zona a realizar la actividad, por ejemplo “el lavado y secado de manos en el wc”, para que el alumno siga mediante los pictogramas la secuencia y la realice completa y de forma autónoma. Es importante acompañar la actividad con una pequeña

canción, fácil de asimilar para ellos y que le permitirán asociar más fácilmente la secuencia a la actividad. Ver apéndice V. Por ejemplo: “Lavado y secado de manos” Me lavo las manos, con agua y jabón, me seco las manos que soy muy mayor....

La enseñanza de habilidades de autonomía personal deben realizarse en aquellos momentos y situaciones en las que son habitualmente utilizadas (se potencia la asociación "señal discriminativa / realización de la actividad". Sin embargo, pueden estructurarse a lo largo de la jornada pequeñas sesiones de enseñanza, dando al sujeto mayores oportunidades de aprendizaje y acelerando el proceso de adquisición.

Otro ejemplo sería el almuerzo, ver apéndice IV y V.

Objetivo de curso: Lavarse las manos de forma autónoma			
Objetivos a corto plazo	Evaluación continua		
	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
1. Subirse las mangas			
2. Abrir el grifo			
3. Mojarase las manos			
4. Cerrar el grifo.			
5. Ponerse el jabón			
6. Enjabonarse			
7. Frotarse las manos por dentro			
8. Frotar las manos por fuera			
9. Abrir la grifo			
10. Enjuagarse			
11. Cerrar el grifo			
12. Coger la toalla			
13. Secarse las manos			
Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo: Cantarle la canción “Me lavo las manos,..” para anticiparle la acción.			
Metodología: Moldeamiento. Encadenamiento desde el principio. Refuerzo: Social (muy bien X, así se hace).			
Horario – persona (s): Cada vez que sea necesario: después del baño, antes de comer, cuando las tenga sucias / tutora y educadora.			
Procedimiento/criterios de evaluación: Registro diario/ que se lave las manos autónomamente y de forma correcta durante 5 días consecutivos.			

TABLA 3. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE AUTONOMÍA PERSONAL

3.4.5.4. Hábitos de alimentación

Aprovecharemos el momento del almuerzo para trabajar una serie de objetivos relacionados con esta área. Serán objetivos relacionados con hábitos comportamentales en la mesa y el objetivo de poner y quitar correctamente la mesa (Para ello utilizaremos un modelo como el mostrado).

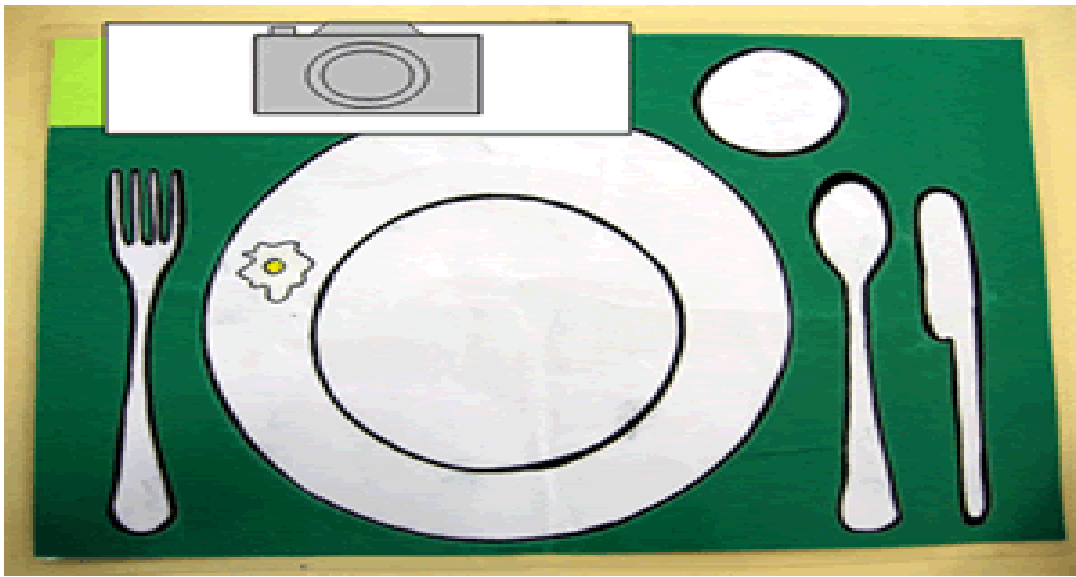


ILUSTRACIÓN 6. HABITOS DE ALIMENTACIÓN

Veamos la ficha.

Objetivo de curso: Poner la mesa (Con modelo)			
	Evaluación continua		
Objetivos a corto plazo	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
Coger su mantel			
Coger el plato y colocarlo en el lugar indicado			
Coger la servilleta y colocarlo en el lugar indicado			
Coger la cuchara y colocarla en su lugar			
Ídem con el tenedor			
Ídem con el cuchillo			
Ídem con el vaso			

Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo: Se utiliza una cartulina plastificada con el modelo dibujado, haciendo función de mantel individual.
Metodología:
Horario – persona : Todos los días a la hora de almorzar. Con Tutor y Educador.
Procedimiento/criterios de evaluación: Registro diario.

TABLA 4. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE AUTONOMÍA PERSONAL.

3.4.5.5. Relaciones sociales

Esta área vamos a trabajarla en el patio. Sabemos que siendo niños no podemos exigirles que ocupen este momento de juego libre en alguna actividad dirigida, por eso sólo ocuparemos 10 minutos del tiempo del patio para realizar una actividad dirigida junto con el alumno y así hacerle partícipe de sus juegos.

Objetivo de curso: Iniciar el juego social			
	Evaluación continua		
Objetivos a corto plazo	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
Jugar en paralelo junto a otros			
Jugar con otros con mediación del adulto			
Dejar un juguete con el que ha estado jugando a otros			
Jugar con otros sin mediación del adulto			
Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo:			
Metodología: Refuerzo verbal positivo. Mediación del adulto al principio para iniciar el juego y retirada progresiva de éste. Ofrecer situaciones de juego en grupo: pasar la pelota, construcciones, juego simbólico, las cocinitas.			
Horario – persona : Durante los patios, en la clase cuando haya disponibilidad y en la sesión semanal de acción tutorial. /tutora, educadora, personal comedor y resto de profesorado.			
Procedimiento/criterios de evaluación: Observación / que acepte dejar un juguete con el que ha estado jugando. Que acepte jugar con otros.			

TABLA 5. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE SOCIALIZACIÓN.

3.4.5.6. Trabajo individual de la materia

Procedemos del mismo modo que en el punto 2, salvo que cambiamos de área de trabajo.

Objetivo de curso: Conocer y comprender conceptos referentes a los objetos			
	Evaluación continua		
Objetivos a corto plazo	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
Identificar círculo			
Identificar triángulo			
Identificar cuadrado			
Nombrar: círculo, triángulo, cuadrado			
Identificar el color rojo			
Identificar el color azul			
Identificar el color amarillo			
Identificar el color verde			
Nombrar los colores básicos			
Discriminar grande-pequeño en objetos			
Discriminar en una lámina grande-pequeño en objetos de igual forma.			
Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo: Utilizaremos diferentes materiales para llegar al objetivo, lo primero se utilizar material en 3D (bloques lógicos) para después pasar a discriminar un círculo, cuadrado o triángulo en una ficha (2D) Captar su atención. Darle tiempo de reacción. Utilizaremos objetos de colores atrayentes para X (tapones, fichas de parchís).			
Metodología: Modelado e instrucción verbal Ensayo discreto. Utilizar el refuerzo verbal durante el proceso y después de un paso conseguido reforzarle con un juguete, chuche.			
Horario – persona (s): Todos los días para dedicar a esta área de 12 a 12:30h... /tutora y educadora.			
Procedimiento/criterios de evaluación: Observación/ Identificar correctamente las formas geométricas y los colores básicos. / discriminar en el 90% grande-pequeño en objetos iguales en forma o dibujo.			

TABLA 6. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA MATEMÁTICA.

3.4.5.7. Panel de alimentos ¿qué comemos hoy?

Los niños con autismo suelen tener cierta aversión a probar alimentos nuevos incluso a cosas tan simples como el color de ciertas comidas, como anécdota personal me gustaría comentar el caso de Luís, un alumno de infantil con autismo, no era capaz de ingerir ningún alimento que no llevara tomate, para él todas las comidas debían de ser rojas.

Tras un largo trabajo con él, ahora ingiere gran variedad de alimentos sin importarle su color.

Debemos de anticiparle, antes de ir al comedor, que van a comer, a ser posible con fotos reales. Si hay algún alimento que somos conocedores de que le va a costar trabajo ingerirlo podemos anticiparles cuantas cucharadas deberá comer del mismo y cual será su recompensa. (Ver apéndice V)

Resulta importante elaborar un mural para diariamente confeccionar el menú que van a tener en el comedor, este material, debería utilizarse tanto en el colegio como en casa.

Esta es una sugerencia de actividades para trabajar en los distintos niveles el menú diario (que se pueden adaptar, estructurar y secuencializar, según los criterios del profesor que los va a trabajar).

Elaborar pictogramas de alimentos básicos (recomendable foto real):

1º Plato: sopa, macarrones, puré, lentejas, paella...

2º Plato: pollo, pescado, carne, patatas, huevos,...

Postre: fruta, yogur, natillas, flan,...

Objetivo de curso: Aceptación de alimentos que no le agraden			
Objetivos a corto plazo	Evaluación continua		
	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
Aceptar un trocito pequeño : meterlo en la boca			
Aceptar un trocito pequeño: tragarlo			
Aceptar 1 cucharada			
Aceptar 3 cucharadas			
Aceptar 5 cucharadas			
Comerse el bocadillo con las dos manos sin sacar la mezcla			
Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo:			
Metodología: En un pequeño panel con su foto se indica el número de cucharadas que tiene que comer. Antes de empezar se le enseña el panel y se le explica cuantas va a comer antes de retirar el plato. Cuando se come la primera se le refuerza verbalmente y se le ayuda físicamente a retirar el último número del panel indicando verbalmente el número de cucharadas que le quedan. Cuando finaliza, el adulto realiza el gesto de “ya está” y diciéndole “muy bien” se le da el plato para que lo retire. Al principio, en espera de que se adapte a las nuevas condiciones del comedor de infantil le exigiremos la mínima cantidad posible de porción (Ej.: un fideo, medio macarrón) hasta lograr que admita cantidades mayores. Refuerzo: Social (contar, decirle “muy bien”, cantar, onomatopeyas...)			
Horario – persona : De 13:30h a 14:15h/ educadora y monitora de comedor			
Procedimiento/criterios de evaluación: Diario de comedor registrando las cantidades diarias/Que sea capaz de comer alimentos que no le agradan la mayor cantidad posible y sin mostrar rabietas por ello.			

TABLA 7. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA ALIMENTACIÓN.

3.4.5.8. Relajación

Este momento se realizará a la vuelta del comedor (por la tarde). Pondremos música de relajación y deberán relajarse. En un principio intentaremos que lo consiga mediante caricias, cosquillas, masajes... que le realizaremos pero la finalidad de esto es conseguir una relajación global voluntaria.

Objetivo de curso: Conseguir la relajación global			
	Evaluación continua		
Objetivos a corto plazo	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
Adquirir la relajación global voluntaria			
Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo: Para conseguir un relajación global hacemos masajes, cosquillas...			
Metodología: Utilizamos música relajante y crema corporal con aroma.			
Horario – persona (s): Todos los días durante 15 minutos a las 15			
Procedimiento/criterios de evaluación: Observación directa.			

TABLA 8. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE RELAJACIÓN.

3.4.5.9. Área artística

En esta área trabajaremos todos los objetivos relacionados con la motricidad fina. Para ello utilizaremos material adaptado (como tijeras, lápiz...) y así ayudar a la adquisición de los objetivos y poder consolidarlos sin este material.

Otra de las actividades que podemos realizar en esta hora son los cuentos adaptados mediante pictogramas. (Ver apéndice V)

Objetivo de curso: Desarrollar las destrezas manipulativas básicas por medio del papel para elaborar composiciones plásticas.			
	Evaluación continua		
Objetivos a corto plazo	Fecha: 12/12	Fecha: 02/12	Fecha: 06/12
Arrugar, rasgar, hacer bolitas de papel			
Picar papel siguiendo líneas, puntos marcados			
Recortar con tijeras			
Iniciar en el uso de diferentes pegamentos y engrudos, y progresar en las habilidades de pegado con papel			
Adaptaciones y estrategias para alcanzar el objetivo: Para el recorte con tijeras utilizar las dobles con guía para el adulto en un principio. Más adelante, sujetarle el papel para que lo corte en dos y cuando adquiera la habilidad bordearle el dibujo a recortar para que le sea más fácil recortarlo.			
Metodología: Previo al uso de una técnica o materiales, dejar que el alumno experimente libremente antes de comenzar la actividad dirigida. Motivar al alumno con la presentación de la actividad mostrándole un modelo o imagen de lo que va a hacer. Prestar la ayuda física que necesite durante la realización de las tareas dirigidas que progresivamente iremos retirando. Refuerzo verbal constante durante todo el proceso y compartido al final con el resto de la clase.			
Horario – persona (s): Miércoles de 15h a 15:45h /tutora y educadora			
Procedimiento/criterios de evaluación: Observación/ que la alumna muestre actitud de disfrute durante la realización de la actividad y que consiga el dominio de las destrezas manipulativas sin importar el resultado final.			

TABLA 9. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE ARTÍSTICA.

3.5. Temporalización

La temporalización inicial de esta propuesta de intervención, no debería superar las tres semanas, ya que cuanto más tiempo tardemos en adaptar el espacio y materiales para nuestro alumno con autismo, más tiempo tardaremos en poder comenzar a trabajar con él de una forma correcta y estructurada.

La temporalización será la misma que el tiempo de escolarización del alumno/a, ya que durante todo este tiempo tendremos que ir realizando adaptaciones y ampliaciones según la evolución del alumno.

3.6. Evaluación

El procedimiento de evaluación de esta propuesta de intervención, será una evaluación continua y global, como corresponde a Educación Infantil, basada en la observación directa y en el uso de hojas de registro de análisis de tareas que se cumplimentan a diario, de este modo se podrán observar los avances del alumno/a de forma progresiva.

3.7. Conclusiones del capítulo

Para concluir este capítulo remarcar que el derecho a la educación de todos los alumnos, se complementa con la individualización y adaptación de la acción educativa obligatoria a cada alumno, para poder alcanzar el objetivo fundamental de acceder a una cultura común.

En esta intención educativa, puede resumir el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades dentro de la educación escolar. Por lo que el objetivo del sistema educativo consistirá en ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que necesite, a través de las adaptaciones individuales necesarias que cada alumno precise.

Con algo de imaginación por parte de los docentes se pueden adaptar todo tipo de actividades y recursos para un alumno con autismo.

CAPÍTULO 4.

Conclusiones, discusión, limitaciones y líneas futuras de investigación

4.1. Introducción

Una vez realizada la propuesta de intervención “Inclusión de alumnos con autismo en Educación Infantil: guía práctica”, de la cual es objeto este Trabajo Fin de Grado, es necesario realizar una pequeña valoración sobre los resultados de la misma.

4.2. Discusión de los resultados y conclusiones

Como objetivo general y principal de este trabajo se planteo el “Diseñar una guía práctica para el profesorado de Educación Infantil, la cual les resulte de útil y les oriente, cuando se enfrenten a la situación, de realizar inclusiones de alumnado con autismo en sus aulas”.

Como primer objetivo de este Trabajo Fin de Grado se planteó “Elaborar un marco teórico alrededor del concepto de autismo”, podemos concluir diciendo, que elaborar este marco teórico ha resultado de gran utilidad, a la hora de conseguir el resto de objetivos.

Existe una amplia gama de de materiales, tanto bibliográficos, como artículos, blogs, etc., como conclusión añadir que la búsqueda de información, a la hora de elaborar el marco teórico, ha resultado muy enriquecedora.

Respecto al segundo objetivo “Conocer las necesidades de un alumno con autismo en Educación Infantil”, es posible concluir diciendo que es necesaria la adaptación de la adaptación tanto de la programación, objetivos, contenidos, materiales y evaluación, como de las instalaciones y recursos del centro escolar. Para facilitar al alumno su inclusión.

Respecto al tercer objetivo “Elaborar una propuesta de intervención en relación a la inclusión del alumnado con autismo en un aula de Educación Infantil”, concluir diciendo que la intención era la de elaborar esta propuesta para orientar y guiar al profesorado en esta tarea.

4.3. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Las limitaciones que se han encontrado a la hora de elaborar esta propuesta han sido sobre todo las relacionadas con el factor tiempo, hubiera resultado interesante poder realizar una evaluación de la guía, por parte de docentes que se hayan encontrado en esta situación. Realmente el tema permite la ampliación de muchas áreas, resultaría interesante la elaboración de programas de alimentación y del trabajo con nuevas tecnologías, muchos centros escolares, cuentan ya con pizarra digital, incluso con Ipads.

Otra limitación, ha sido el no haber podido aplicar la guía en un contexto real.

Estas son las limitaciones encontradas, quizás en un futuro, alguien decida continuar con esta investigación y pueda superarlas.

Lista de referencias

- American Psychiatric Association (1995). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 4ª Edición. Barcelona: Masson.
- Casanova, M.A. (1990). Educación Especial: hacia la integración. Escuela Española, Madrid.
- Consejería De Salud. Junta De Andalucía (2011). Guía TEA, Trastornos del Espectro Autista, guía para su detección precoz.
- Decreto 39/98, del 31 de Marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Valdez, D. Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. Fundación Buenos Aires.
- Gisbert, Mardomingo. Cabada. Sanchez Moiso. Rodriguez Ramos. Solis Muschketov. Claramunt. Toledo. Valverde. Equipo Taure. (1980). Educación especial. Cincel. Madrid
- LOE (2006). Ley Orgánica de 3 de mayo de Educación.
- Martos, J. (1989), Intervención Educativa en Autismo Infantil 1. Habilidades de autonomía. Ed. de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- MEC (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid
- MEC (2001). Orden de 16 de Julio de 2001, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º Ciclo) y Educación Primaria.
- OMS (1993). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10)
- Orcasitas, R. (1995). Las necesidades educativas especiales y la reforma de la escuela. El nuevo paradigma. AEDES.
- Orden de 11 de Noviembre de 1994, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden ECI 3690/2007 Currículo Educación Infantil.
- Peydró Torró, S. (2012). Evidencia experimental de eficacia de los tratamientos globales basados en ABA para el niño pequeño con autismo.
- RD 1630/2006 Enseñanzas mínimas para segundo ciclo de Educación Infantil.
- Rivière, A. y Martos. J. (1997) El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Inersio.
- Sánchez Manzano, E. (2001). Principios de Educación Especial. Ediciones CCS. Madrid).

Sánchez Jiménez, Eva María

Tamarit, J. y col. (1993). “Prueba Acacia”. Madrid: Centro de Formación, Investigación y Docencia.

Ventoso, R. (2001). ¿Pueden aprender a leer y escribir las personas con autismo?.

Bibliografía

- Alonso; M.J. (2000). Programa para el Desarrollo de la Autonomía. Dirección general de Promoción educativa, Consejería de educación de la Comunidad de Madrid. Madrid.
- Babío, M; Galán, M. (1989). Intervención Educativa en Autismo Infantil I. Familia y tratamiento. Ed. de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Gortázar, P, Tamarit, J. (1989). Intervención Educativa en Autismo Infantil I. Lenguaje y comunicación. Ed. de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Hernández, J. M. (1989). Intervención Educativa en Autismo Infantil I. Evaluación en el autismo. Ed. MEC. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid.
- Marchesi, A.; Coll, C. y y, J. (1990). Desarrollo psicológico y educación, IIL Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Compilación. Alianza Psicología. Madrid.
- Saíz Martínez, A. Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. Área de Necesidades Educativas Especiales.
- Mendía Gallardo, R. (2005). II Jornada sobre atención primaria a niños con necesidades educativas especiales. Bilbao. 13 de diciembre de 2005.
- Mateos, M; Ventoso, R.: Intervención Educativa en Autismo Infantil I. Alteraciones Cognitivas. Ed. de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. 1989.
- Rivière, A. (1988). Evaluación y alteración de las funciones psicológicas en autismo infantil. CIDE-Mec. Madrid, 1988.
- Noonan, S. y Leitao, M. E. (2006). Imagínate que es un diario. Equipo Deletrea.
- VV.AA. (1989). Intervención Educativa en Autismo Infantil 1. Tratamiento motriz. Ed. de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. 1989.
- VV.AA. (1989). Intervención Educativa en Autismo Infantil I. Alteraciones de conducta. Ed. de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid, 1989.
- González navarro, A. y Labat Gronchi, V. Mi hermano tiene Autismo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- VV.AA (1989). Intervención Educativa en Autismo Infantil 1. Alteraciones sociales. Ed. de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. 1989.
- VV.AA. (1985). Autismo: La respuesta educativa. AETAPI. Murcia.

- VV.AA. (1999). La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- VV.AA. (2001). Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid. Caja Madrid.
- VV.AA. (2001). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en E Centro de Padres y Apoderados para el Tratamiento de Niños Autistas (CEPATNA), Septiembre, Santiago, Chile

Índice de ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1. PICTOGRAMAS BOARDMAKER.....	33
ILUSTRACIÓN 2. PICTOGRAMA PARA EL RINCÓN DE TRABAJO	35
ILUSTRACIÓN 3. PICTOGRAMA PARA EL RINCÓN DEL ALMUERZO	35
ILUSTRACIÓN 4. HORARIOS INDIVIDUALES	36
ILUSTRACIÓN 5. MARCADORES DE MOBILIARIO.....	39
ILUSTRACIÓN 6. HABITOS DE ALIMENTACIÓN.....	45

Índice de tablas

TABLA 1. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN.....	42
TABLA 2. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN.	43
TABLA 3. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE AUTONOMÍA PERSONAL	44
TABLA 4. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE AUTONOMÍA PERSONAL.	46
TABLA 5. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE SOCIALIZACIÓN.....	46
TABLA 6. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA MATEMÁTICA.	47
TABLA 7. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA ALIMENTACIÓN.....	49
TABLA 8. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE RELAJACIÓN.....	49
TABLA 9. MODELO DE PROGRAMACIÓN DE UN POSIBLE OBJETIVO A TRABAJAR DENTRO DEL ÁREA DE ARTÍSTICA.....	50

Apéndices

Apéndice I. Cuestionario a rellenar por los padres

NOMBRE DEL ALUMNO/A:

PERSONA/S QUE RELLENAN EL CUESTIONARIO:

CUESTIONARIO

PARTE I. GUSTOS, INTERESES, PREFERENCIAS...

¿Qué alimentos y bebidas le gustan especialmente?

Incluid todo tipo de alimentos y bebidas que le encanten, incluyendo golosinas (Por ejemplo, galletas príncipe, leche con Cola-Cao, zumo de..., lacasitos, cereales de la marca..., gominola de fresa, macarrones, atún, etc.).

¿Qué música le gusta especialmente?

¿Qué programas de Televisión, Películas de Vídeo, etc., le gustan más?

¿Con qué juguete/s u objetos juega y se entretiene más?

¿Qué actividades le gustan especialmente?

(Por ejemplo ver la Tele, salir a pasear, ir al cine, que le hagan cosquillas, mirar revistas o cuentos, que le soplen en la cara...)

¿Cómo demuestra que está nervioso/a o intranquilo/a?

¿Cómo o con qué se tranquiliza cuando está nervioso/ o intranquilo/a? (cantándole una canción determinada, con un juguete concreto, meciéndolo...)

Otras cosas que le gusten mucho.

(Incluid todo aquello que sepáis que le gusta y que no se os ha preguntado)

PARTE II. COMUNICACIÓN

Esta parte del cuestionario se dirige a analizar cómo se comunica tu hijo/a. Es importante conocer cómo se relaciona el niño/a con vosotros, con otras personas, cómo transmite a los demás sus necesidades, deseos, estados de ánimo, etc.

Os recordamos que la comunicación no se reduce al habla, sino que incluye todas las conductas del niño/a que le permiten transmitir a otros un mensaje, una intención (esto incluye el señalar, los gestos con la cara, con las manos, tirar de uno, expresiones faciales, miradas, etc.). Haced referencia a todo lo que consideréis importante sobre la comunicación del niño/a.

¿Cómo pide alimentos el niño/a? ¿Y el agua?

¿Qué alimentos son los que pide más frecuentemente?

¿Cómo pide algún objeto que necesita o desea? (Por ejemplo, juegos, juguetes, TV, música, tenedor, peine, etc.)

¿Qué objetos, juegos o juguetes pide con más frecuencia?

¿Cómo pide el niño/a realizar actividades? (como ir fuera, desplazarse, jugar, etc.)

¿Qué actividades pide con más frecuencia?

¿Cómo indica el niño/a cuando se encuentra mal, está enfermo, o se ha hecho una herida?

¿A qué personas suele pedir ayuda o se dirige con más frecuencia?

- ☐ Madre ☐ padre ☐ hermano/a ☐ familiares
☐ Vecino ☐ amigo ☐ desconocidos ☐ otros: _____

¿Cómo pide ayuda para hacer algo? (P.e. alcanzar un juguete del estante, abrir una puerta, bajarse el pantalón...)

¿Puede pedir ayuda, demandar atención, o pedir un objeto o actividad a alguna persona que no está en la misma habitación, cerca o a la vista? ¿En caso afirmativo cómo lo hace?

¿Cómo le hace saber que él/ella no desea una cosa? (P.e. una comida, un objeto, un juguete, etc.

¿Qué cosas son las que rehúsa/rechaza con más frecuencia?

¿Cómo le hace saber que no desea realizar alguna actividad (P.e. bañarse, vestirse, bajar a la calle...)?

¿Qué actividades son las que no desea hacer más frecuentemente?

¿Cómo capta/llama la atención de otra persona, por ejemplo para que le hagan caso, antes de pedir algo, etc.? ¿También lo hace si las personas no están en la misma habitación o a la vista?

¿Saluda o se despide de otras personas? ¿Cómo lo hace?

¿Cómo contesta “sí/no” cuando se le hace una pregunta con estas dos alternativas de respuesta (P.e. quieres un plátano, apago la tele, vienes a la calle, quieres hacer pipi...?).

¿Cómo contesta cuando se le hacen preguntas abiertas, en las que las alternativas de contestación son más amplias (P.e. dónde está papá, a qué jugamos, qué te pasa...?).

¿Cómo comunica su preferencia por un objeto o actividad entre varias alternativas presentes?

¿Expresa interés por el entorno señalando objetos o mostrando interés por ellos? ¿Por qué tipo de objetos?

¿Cómo expresa emociones y estados de ánimo (P.e. alegría, pena, tristeza, sorpresa, miedo...?).

¿Cómo responde o reacciona cuando otra persona se acerca a él/ella y le saluda o inicia una conversación?

¿Inicia interacciones sociales espontáneamente? (P.e. coge de la mano a alguien, ¿le señala un objeto...?).

¿Es capaz de permanecer atento/a mientras se le habla?

¿Comprende los mensajes que le comunican otros niños y adultos? (P.e. ¿comprende peticiones y órdenes del tipo “dame la mano”, “ven”, etc.?)

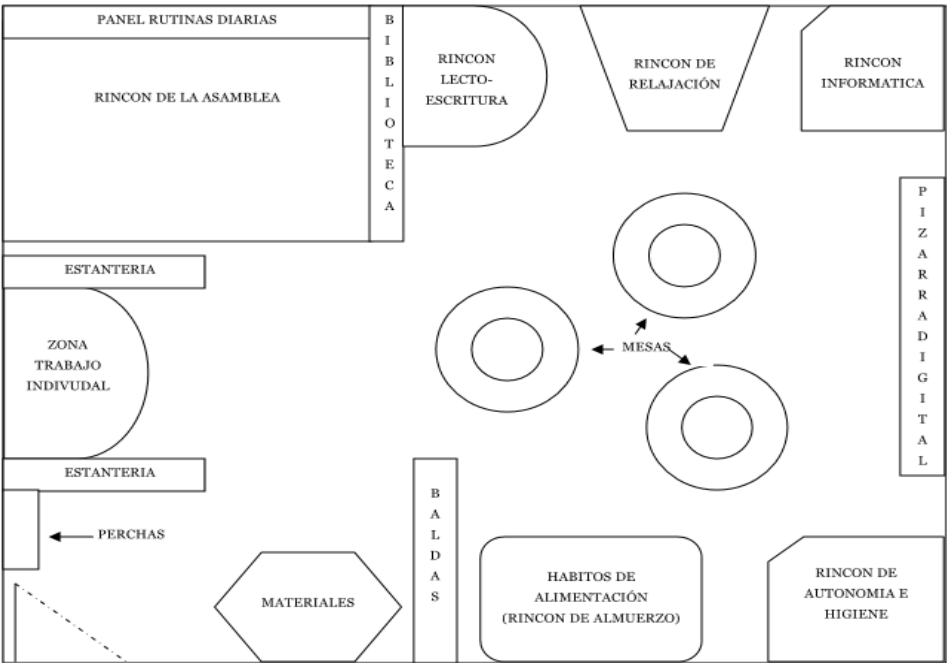
A continuación puede explicar otros aspectos de la comunicación de su hijo/a sobre los que no se le ha preguntado.

Apéndice II. Ficha Entrevista Inicial

Alumno/a	
Nombre:	
Fecha de Nacimiento:	Edad a 1 de Septiembre:
Madre:	Padre:
Dirección:	
Localidad:	Teléfono:
Escolarizado en fecha:	Nº Expediente:
Etapas:	Aula: Bus:
Equipo educativo curso	
Tutora/Tutor:	Educadora/or:
Logopeda:	
Otros:	
Información de la familia	
Idioma de la familia:	
Prioridades para la familia:	
Implicación de la familia I:	
Otros aspectos:	
Los padres no participan por:	
Coordinación con servicios externos al centro	
Servicios educativos externos:	
Nombre:	
Teléfono/correo de contacto:	
Atención que proporciona:	
Servicios sociales:	
Nombre:	
Teléfono/correo de contacto:	
Atención que proporciona:	
No se requieren en este momento	
Información médica relevante en la escuela	

Condición médica		Normas de actuación
Resultados de evaluaciones especializadas		
Fecha y profesional	Tipo de evaluación	Resultados

Apéndice III. Ejemplo de estructuración del aula



Apéndice IV. Procedimiento de enseñanza de habilidades

Entre los procedimientos de enseñanza de habilidades de autonomía personal podemos destacar:

1. EL MODELADO

El modelado consiste en exponer al niño ante uno o más individuos que demuestran las conductas que el niño debe hacer y cómo realizarlas.

2. EL ENCADENAMIENTO O ANÁLISIS DE TAREAS

Estos programas se caracterizan en que la habilidad enseñada es dividida en aquellas conductas motoras simples que la componen (análisis de tareas). Las distintas conductas que forman cada habilidad están encadenadas de forma secuencial, es decir, deben seguir un orden riguroso.

Un análisis de tareas es un análisis teórico de los pasos a seguir a la hora de realizar una determinada tarea. Consta de los siguientes pasos:

1. Delimitar el objetivo a lograr.
2. Descomponer el objetivo general en pequeños pasos, en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos, que permiten ser entrenados por sí mismos.
3. Construir la secuencia de enseñanza.

Si enseñamos en primer lugar el último paso, la última conducta simple que forma la cadena conductual estamos utilizando el llamado **encadenamiento hacia atrás**. Se trabaja desde el inicio del entrenamiento toda la cadena conductual en el orden adecuado pero sólo nos centramos en el último paso. Se presta tanta ayuda como precise el niño en todos los pasos, atenuando progresivamente estas ayudas en el último paso (el que se pretende enseñar).

Cuando el niño realiza sin ayuda este último paso se le entrena en el anterior de la misma manera y así sucesivamente hasta que realiza de forma completa y independientemente toda la habilidad. En cambio, si utilizamos programas en los que se enseña la habilidad siguiendo el orden normal en que es realizada habitualmente estamos utilizando el **encadenamiento hacia delante**. También es necesario realizar un análisis de la tarea descomponiéndola en los pasos elementales que la componen.

En ambos casos se pueden utilizar tres **tipos de ayudas**:

a) Verbales: son órdenes o sugerencias verbales que dirigen al niño hacia la meta propuesta. Desde la primera sesión se inicia la tarea con una orden verbal ("lávate las

manos") y se usan ayudas verbales ("coge el jabón, toalla...") aunque el niño precise un nivel de asistencia superior.

b) Gestuales o demostraciones: un modelo realiza previamente la conducta. Se puede tratar de otro alumno, profesor, educador...

c) Física: cualquier tipo de contacto físico necesario para que el niño ejecute la conducta. Pueden ser totales (se apoya y dirige en todo momento la conducta del sujeto) o parciales (la asistencia es menor, un ligero empuje puede ser suficiente para iniciar la conducta).

En la ejecución del paso que se está entrenando se van reduciendo progresivamente las ayudas hasta que son eliminadas totalmente. Esta reducción de apoyos no debe ser brusca y debe adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada niño.

Los **tipos de refuerzos** utilizados son:

a) Refuerzo verbal.

b) Refuerzo primario.

c) Refuerzo físico-social.

Cuando se completa cada paso de la secuencia de entrenamiento (prestando ayudas) se utilizan refuerzos verbales ("muy bien"); cuando el niño completa toda la habilidad se utilizan refuerzos primarios (alimentos, sistemas de fichas, etc.); y refuerzos físicos sociales (caricias, besos, palmas...).

El refuerzo debe ser usado consistentemente, al principio reforzando cada paso; más adelante se pueden introducir programas intermitentes. Debe ser ofrecido inmediatamente que el sujeto realice la conducta adecuada.

Se debe comprobar que se están utilizando contingencias poderosas para cada individuo y si se utilizan alimentos como refuerzos primarios, se ha de utilizar pequeñas cantidades para evitar la saciación. El refuerzo tiene también una función informativa para el niño ya que le permite saber cuándo un comportamiento es adecuado y cuando no lo es.

La adquisición de habilidades de autonomía personal incluye dos aspectos complementarios:

Que el niño sea capaz de realizar la actividad de forma autónoma (se le enseña a través de técnicas de encadenamiento, excepto el control de esfínteres).

Que el niño realice la actividad cuando es necesario y apropiado sin que haya necesidad de recordárselo.

El niño no será realmente autónomo, ni estará adecuadamente socializado mientras no domine el segundo aspecto. Esto es fácilmente aprendido en las habilidades como beber agua, usar la cuchara o vestirse ya que existen estímulos que ponen en funcionamiento la secuencia conductual, pero no ocurre lo mismo con las habilidades de aseo personal.

Al finalizar la primera etapa el niño sabe realizar una habilidad de aseo personal sin ayuda, pero tenemos que ordenarle que la realice. Esta fase la habremos realizado

siempre que sea posible en aquellos momentos del día o ante aquellas circunstancias que habitualmente constituyen señales discriminativas para realizarlas.

Con ello habremos creado una asociación "señal-inicio de la secuencia". Para afianzar esta asociación utilizaremos procedimientos de refuerzo de comportamientos adecuados.

Es importante que el niño conozca, en la medida de sus posibilidades de comprensión por qué es necesario el aseo personal y cuándo debemos realizarlo. Esto se puede trabajar como centro de interés en la programación del aula o proyecto de etapa.

Para conseguir que una tarea de aseo personal se convierta en un hábito autónomo y se inicie ante determinadas circunstancias, es imprescindible la repetición en numerosos ocasiones de la asociación "señal discriminativa-realización de la actividad". Al tiempo debemos reducir progresivamente la ayuda que nosotros prestamos y reforzar la conducta deseada.

Una vez que el niño inicie la actividad con ayuda verbal, esta será atenuada con los siguientes pasos:

- a) Orden verbal.
- b) Pregunta general ("¿cómo tienes las manos?").
- c) Pregunta indirecta ("¿qué hay que hacer después de hacer pipí...?").
- d) El niño realiza la actividad en los momentos adecuados sin mediar ninguna ayuda por nuestra parte.

Apéndice V. Imágenes de actividades adaptadas

1- Zona de asamblea.



2- Panel días de la semana.



3-Panel Alimentación.

HOY 			LUNES 			COMEMOS 		
1 → PLATO 			 ALUBIAS BLANCAS					
2 → PLATO 			 SALCHICHAS			 PATATAS FRITAS		
POSTRE 			 PERA			 LECHE		

4- Cuento Adaptado.



5- Panel de normas del aula.



6- Panel secuencia lavado de manos.

