

Aplicación del método TEACCH en el aula de Educación Infantil

Autor: García Madrid, Elena (Graduada en Educación Infantil y Educación Primaria. Especialidad en Pedagogía Terapéutica).

Público: Profesorado de Pedagogía Terapéutica y Educación Infantil. **Materia:** Ámbitos de Educación Infantil. **Idioma:** Español.

Título: Aplicación del método TEACCH en el aula de Educación Infantil.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado consiste en una propuesta de innovación educativa fundamentada en la aplicación del método TEACCH en el aula de Educación Infantil. Esta propuesta contextualizada de cambio educativo abordará tanto la introducción de una metodología propia de centro de Educación Especial en el aula ordinaria, como el empleo de materiales adaptados a las necesidades educativas y ritmo madurativo de los alumnos para promover su desarrollo a nivel motor, socio-afectivo, cognitivo y lingüístico, así como trabajar contenidos de las diferentes áreas curriculares desde una perspectiva transversal y globalizada.

Palabras clave: Educación Infantil, Método TEACCH, Trastorno del Espectro Autista, Enseñanza estructurada, Material adaptado.

Title: Application of the TEACCH method in the classroom of Early Childhood Education.

Abstract

The following End of Degree Project is about the develop of an educational proposal for educational innovation based on the application of TEACCH Method in the classroom of Early Childhood Education. This project involves not only the introduction of and specific Special Education but also a methodology with adapted materials to learning paces in order to foster the student's psychomotor development, socio-emotional, physical development and linguistic development. Furthermore, this plan is going to also develop contents of the different curricular areas from a transversal and globalized perspective.

Keywords: Early Childhood Education, TEACCH Method, Autistic Spectrum Disorder, Structured teaching, Adapted material.

Recibido 2018-12-10; Aceptado 2018-12-14; Publicado 2019-01-25; Código PD: 103035

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro modelo educativo actual considera, tal como indica Blanco (2006), que los grandes fines de la educación y los aprendizajes establecidos en el currículo escolar han de ser el referente fundamental en la educación de todos los alumnos, por lo que las Administraciones educativas habrán de proporcionar los apoyos necesarios que les permitan aprender a desarrollarse plenamente como personas y alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, así como los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, como también queda reflejado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

En dicho artículo, dentro del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales, denominándolos como todos aquellos que requieran, por un periodo de su escolaridad o a lo largo de la misma, determinadas atenciones específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Entre los miembros de este colectivo, se encuentran las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista, el cual puede concebirse como una tríada de alteraciones (Wing y Gould, 1979) conformada por tres dimensiones, ampliadas posteriormente a cuatro: trastorno de la reciprocidad social, trastorno de la comunicación verbal y no verbal, ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa, así como patrones repetitivos de actividades e intereses, como también recoge De Goñi (2015).

A su vez, el citado artículo explicita que, para que se cumplan determinadas exigencias como conocer las necesidades educativas especiales de los alumnos escolarizados en un centro educativo, estas se deberán tener en cuenta tanto en la planificación curricular a nivel de centro como de aula, realizar evaluaciones continuas de las necesidades relacionadas con la revisión del currículo y preparar adecuadamente al profesorado en este ámbito.

En línea con estas ideas, Brennan (1988) añade que el planteamiento de responder correctamente a las necesidades educativas especiales del alumnado desde un centro ordinario, conlleva cumplir ciertos requisitos como la identificación

temprana de las mismas, una planificación adecuada del currículo para satisfacerlas y su re-evaluación continua, la individualización de los objetivos y la precisa formación del profesorado.

Por otro lado, la atención a la diversidad se recoge como un principio educativo que debe proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus necesidades y características, es decir, se trata de contemplar la diversidad del alumnado como un principio y no como una medida que responde a la necesidad de unos pocos, tal como señala Blanco (2004) y queda reflejado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Valorando estas aclaraciones aportadas por la legislación vigente señalada, la respuesta educativa destinada a todo el alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión, añadiendo Stainback y Jackson (1999) que el objetivo de la escuela inclusiva es garantizar que todo el alumnado sea aceptado en igualdad de condiciones, reconocidos por lo que cada uno aporta a la comunidad educativa, debiendo realizar las adaptaciones curriculares y apoyos necesarios que favorezcan un satisfactorio proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto integrador.

En cuanto a los citados principios de normalización e inclusión, García (1993) afirma que la escuela integra necesidades y no niños, por lo que se habrá de propiciar un proyecto integrador con un único currículo, adaptaciones curriculares a las necesidades educativas, niveles de concreción curricular, una organización favorecedora de la respuesta a la diversidad, además del establecimiento de relaciones colaborativas y de trabajo en equipo.

En este sentido, García y González (1993) señalan que el modelo educativo propuesto ha de conjugar dos principios básicos: lograr el mayor grado de desarrollo de las diferentes capacidades para todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales; así como hacerlo con el mayor grado de normalización en cuanto a la provisión de servicios educativos, del currículum y de los emplazamientos escolares.

Respecto a las características fundamentales que debe tener una organización para atender a la diversidad desde el punto de vista educativo, Sánchez y Torres (2002) indican que habrá de ser flexible, participativa, funcional, formativa, abierta y creativa.

Estas características, adaptadas a la realidad de cada entorno educativo, deberían permitir al centro adaptar una organización al servicio de sus propias finalidades educativas y que permita agrupar a los alumnos de manera flexible, racionalizar el tiempo escolar, así como coordinar los recursos humanos y materiales del centro (Malagón, 2010).

De esta manera, para garantizar esta realidad inclusiva será necesario valorar las características de todos los alumnos, incluyendo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno del Espectro Autista, principal destinatario del método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) desde que Eric Schopler fundara el programa en 1966.

Dicho método suele aplicarse en centros de Educación Especial y Aulas Abiertas ubicadas en centros ordinarios, pudiendo ser desarrollado también en aulas ordinarias, como es el caso que se plantea en la presente propuesta de innovación educativa, la cual conllevará el desarrollo de una serie de sesiones fundamentadas en la metodología TEACCH, cuyo destinatario será el alumnado de Educación Infantil.

Sobre esta etapa educativa, cabe destacar que supone el primer contacto con la escuela, lo cual conlleva una diferencia de conocimientos previos con que cada alumno accede a la misma y el ajuste de la acción educativa a los distintos ritmos de aprendizaje presentes dentro de un mismo grupo-clase, aspectos que condicionarán directamente la práctica docente y la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, para que la selección y planificación de elementos didácticos resulte adecuada a la heterogeneidad de características personales que presentan los miembros del grupo-clase, el docente deberá atender al ritmo y estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, afectividad, necesidades, intereses personales y estilo cognitivo (Orenes, 2016), como se va a plantear a continuación mediante la propuesta de introducción del método TEACCH en el aula de Educación Infantil en combinación con la metodología de trabajo por rincones, la más empleada en esta etapa educativa.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INNOVACIÓN

Fundamentando la justificación de esta innovación en una perspectiva inclusiva y en la propuesta didáctica aportada por Orenes (2016) sobre la instauración del método TEACCH en un aula de Educación Infantil donde está escolarizado un alumno con Trastorno del Espectro Autista, la creciente detección de niños que presentan dicho trastorno y su escolarización en centros ordinarios, resulta necesaria una adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que a nivel metodológico se refiere. Dicha adaptación deberá atender tanto a sus características personales como a las del resto de sus compañeros para que todos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en un entorno compartido.

Por ello, la presente innovación pedagógica implica la combinación del método TEACCH, inicialmente concebido para personas con Trastorno del Espectro Autista, con la metodología de trabajo por rincones, una de las más empleadas en la etapa de Educación Infantil debido a que facilita el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la autonomía personal, así como aporta seguridad al alumno en cuanto al tipo de tarea a realizar en función del rincón en el que deba desempeñarla.

En este sentido, y respecto a los objetivos generales de esta etapa educativa, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, señala nueve, los cuales constituyen los aprendizajes básicos que el alumno debe alcanzar antes de acceder a Educación Primaria. Estos hacen referencia al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, conocimiento de su entorno, comunicación y lenguaje, desarrollo de la afectividad y convivencia con sus iguales, iniciación en hábitos de trabajo, así como aproximación a la lectoescritura, a las habilidades lógico-matemáticas y al manejo de las TIC.

Para que todo el alumnado pueda desarrollar los conocimientos y destrezas necesarias que favorezcan la consecución de dichos objetivos, especialmente aquellos que presenten necesidades educativas especiales, como son los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, será necesario que se lleven a cabo una serie de ajustes tanto a nivel curricular como metodológico.

Dicha adecuación se realiza, fundamentalmente, mediante las adaptaciones curriculares significativas y de acceso señaladas, por ejemplo, en el Decreto 359/2009, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Las primeras suponen la adecuación de contenidos y criterios de evaluación a las características del alumnado con necesidades educativas especiales y, las segundas, implicarán incorporar determinados recursos personales y materiales al aula, como la intervención del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, y el empleo de materiales TEACCH, por ejemplo.

Así, esta propuesta de innovación se centrará en la adecuación de la metodología y los materiales como adaptación de acceso al conocimiento una y, por lo tanto, una medida de atención a la diversidad del alumnado que favorezca el desarrollo integral de todos los alumnos de un mismo grupo-clase.

En cuanto a la metodología, y de acuerdo con Brennan (1998), la idónea siempre será la que se ajuste a las características de todos los alumnos, introduciendo las adecuaciones más específicas en casos concretos. En la etapa de Educación Infantil, esta deberá ser motivadora, lúdica, participativa y activa, así como partirá de los conocimientos previos del alumnado y de su contexto real cercano, fomentando el trabajo cooperativo y la comunicación, todo ello desde un enfoque globalizador y constructivo (Morillas, 2014).

Tal como se ha mencionado anteriormente, la metodología más empleada en la actualidad dentro del aula de Educación Infantil es la organización de trabajo por rincones, la cual favorece la autonomía del alumno, proporciona un orden externo a su conducta y es perfectamente combinable con otro tipo de métodos pedagógicos debido a sus características estructurales, siendo ejemplos de ello el método Montessori o el TEACCH, objeto de esta propuesta de innovación educativa.

Por otra parte, al seleccionar materiales y recursos didácticos, el profesorado deberá tener presente que sus dificultades de uso puedan adaptarse a las necesidades de los alumnos. Para ello, resultará muy útil que, desde el Equipo de Atención a la Diversidad, se coordine un grupo de trabajo responsable de la adaptación de materiales comunes, adquisición y creación de material específico (Otero, 2009), en la cual también podrán participar tanto las familias del alumnado como aquellos de edades superiores, favoreciendo así la implicación de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños escolarizados en el centro.

Además de escoger la metodología y recursos materiales a emplear durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente deberá valorar las necesidades educativas especiales del alumnado relacionadas con la autonomía

y las características físico-ambientales del entorno para llevar a cabo una planificación adecuada sobre la organización del aula tanto a nivel temporal como espacial.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, para la elaboración de la presente propuesta de innovación, desplegada en el Apartado 4, se ha procurado complementar las aportaciones de Orenes (2016) y otros autores, con la planificación de una secuencia actividades fundamentadas en el método TEACCH para desarrollar a lo largo de seis jornadas escolares, las cuales se han adecuado a las características de dos aulas de 4 años del segundo ciclo de Educación Infantil en las que se encuentran escolarizados un alumno con necesidades educativas especiales ligadas a discapacidad intelectual ligera y otra con Trastorno del Espectro Autista, sin comorbilidad con discapacidad intelectual.

3. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La etapa de Educación Infantil

o *Evolución histórica y legal*

Para poder comprender el significado actual que tiene la etapa de Educación Infantil tanto para los niños como para la sociedad en general, es necesario sintetizar su evolución histórica y legal, la cual se describe a continuación.

Desde la Antigüedad, la cultura grecorromana consideraba el infanticidio como una práctica aceptable, especialmente en el caso de las niñas y de aquellos infantes que pudieran presentar algún tipo de anomalía o discapacidad, cuyos motivos se achacaban a sacrificios religiosos o para evitar la superpoblación y, por tanto, la escasez de provisiones. No fue hasta el siglo IV d.C que esta práctica fue prohibida por el emperador Constantino I, lo cual favoreció el aumento de casos de abandono de menores y su venta como esclavos, así como la prostitución de los mismos en burdeles de Roma y Grecia.

Respecto a la educación, y como recoge Martínez (2013), cuando concluía el periodo de lactancia eran encomendados a los pedagogos, que formaban parte de la servidumbre de los hogares de familias acomodadas y los acompañaban al colegio o los enseñaban en casa a partir de los seis o siete años. Sin embargo, los niños cuyas familias carecían de recursos económicos, se dedicaban a aprender los oficios del padre y, las niñas, las tareas domésticas, sin tener derecho a ningún tipo de formación académica.

Además, en el caso de los niños espartanos, eran separados de sus familias a los siete años para iniciarse en el ámbito de la guerra, pasando a ser propiedad del Estado, así como en Atenas era su padre el que tenía libertad para educarlos de la forma en que considerase hasta que cumplieran los dieciocho años, momento en el que se convertían en ciudadanos libres (Martínez, 2013).

Por otra parte, en la Edad Media, a la escasez de higiene se le sumaba la práctica del enfajamiento, que consistía en envolver al bebé fuertemente, restringiendo sus movimientos para evitar que gatease y se hiciera daño, así como disminuir el llanto y conseguir que durmieran más tiempo, lo cual desencadenó numerosas enfermedades y muertes en el colectivo infantil a lo largo de este periodo.

En el plano educativo, Martínez (2013) añade que las familias pudientes enviaban a sus hijos con familiares hasta la adolescencia o los internaban en monasterios, entre otras instituciones, como las que se fueron consolidando en el siglo XVI, cuando se crearon numerosas instancias educativas para velar por la instrucción de los niños y su recogimiento.

Ya en la Edad Moderna, gracias a la nueva organización social que supuso la aparición de la burguesía y al éxodo rural, aumentó considerablemente el número de habitantes en las ciudades y la escolarización masiva de los niños, lo cual también favoreció la invención de la imprenta, la transmisión de lenguas vernáculas, el diseño de planes de instrucción pública para educar a los niños de cualquier clase social y la publicación de manuales sobre la crianza de los hijos alrededor del siglo XVIII, como indica Martínez (2013).

Cabe destacar que los niños eran instruidos en función de las creencias políticas y religiosas de la sociedad (Martínez, 2013), tal como queda reflejado en el artículo 366 de la Constitución Política de la Monarquía Española, más conocida como la Constitución de 1812, el cual estipula el establecimiento de escuelas primarias en España donde se enseñará a los niños a leer y escribir, así como los fundamentos de la religión católica y ciertas obligaciones civiles.

Dicha educación continuaba siendo impartida en instituciones alejadas de las familias del alumnado, siendo esta práctica avalada por distinguidos autores como es el caso de Rousseau, el cual internó a sus cinco hijos en estos centros a partir de los seis años, ya que todavía no existía la atención educativa como tal para niños menores de esa edad.

Además, durante el siglo XIX en España surgieron dos referentes en lo que respecta a metodología infantil, los cuales fueron Pablo Montesino y Friedrich Froebel. Montesino, director de la primera Escuela Normal Central para maestros en 1939, recogió en su obra “Manual para los maestros de escuelas de párvulos” (1840) las pioneras experiencias en la educación de niños de edades tempranas que tuvieron lugar en Reino Unido y Francia, sirviendo de precedente para los cambios educativos que acontecerían posteriormente en nuestro país.

Por otra parte, Froebel transmitió la importancia de que los niños aprendiesen en un entorno lo menos restrictivo posible, donde predominase el juego y el contacto con la naturaleza, así como creó numerosos materiales didácticos y consideró importante la implicación de la familia en la educación de sus hijos, pudiendo destacar su obra “La educación del hombre” (1826), traducida al castellano en 1913.

Pese a que en España todavía no se le adjudicaba un carácter propiamente dicho a esta etapa de atención a la infancia, la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 estableció en su Artículo 105 que “el Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan además Escuelas de párvulos” (Ley Moyano, 1857, p. 2).

En lo relativo a la Edad Contemporánea, a principios del siglo XX y gracias a reconocidos autores como Piaget, Vygotski o Montessori, entre otros, “el entorno y la relación del niño con sus iguales empiezan a ser objeto de estudio” (Martínez, 2013, p. 55).

Después de la II Guerra Mundial, la legislación internacional asume la protección a la infancia mediante la Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948), la Declaración de Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

Sin embargo, en nuestro país no fue hasta la publicación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que se concibió la educación preescolar en los siguientes términos: tendría carácter voluntario y sería gratuita en los centros estatales, así como en aquellos no estatales que solicitasen el concierto; su objetivo era desarrollar armónicamente la personalidad del niño; se dividía en el jardín de infancia (de dos a tres años), cuyo carácter sería semejante a la vida en el hogar, y en la escuela de párvulos (de cuatro a cinco años), tendiendo la formación a la promoción de las virtualidades del niño; en ella se emplearían métodos activos para favorecer la espontaneidad, creatividad y responsabilidad; además de comprender juegos, actividades lingüísticas, expresión artística, observación de la naturaleza, ejercicios lógico- matemáticos, principios religiosos, actitudes morales y promovería el sentido comunitario.

Veinte años más tarde, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) introdujo, a grandes rasgos, las siguientes modificaciones: define la etapa de Educación Infantil como aquella que comprende hasta los seis años de edad; se divide en dos ciclos (de cero a tres años y de tres a seis años); el primer ciclo atenderá al movimiento, control corporal, primeras manifestaciones comunicativas, pautas de convivencia social y descubrimiento del entorno inmediato; en el segundo ciclo se promoverá el uso del lenguaje, el descubrimiento de las características del medio en el que vive el niño, la elaboración de una imagen positiva y equilibrada de sí mismo, así como la adquisición de hábitos básicos de comportamiento que permitan su autonomía personal; en cuanto a los contenidos curriculares, los organiza en tres áreas relacionadas con ámbitos de experiencia y desarrollo infantiles, abordándolos a través de actividades globalizadas y significativas para el niño, así como empleando una metodología fundamentada en sus experiencias, actividades y juego, en un ambiente de afecto y confianza; además de que los centros docentes donde se imparta dicha etapa cooperarán estrechamente con las familias del alumnado para ejercer una responsabilidad compartida, garantizando así su implicación en el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de sus hijos.

Como síntesis de este recorrido histórico y legislativo que ha tenido el tratamiento educativo dirigido a la primera infancia, cabe destacar que no ha sido hasta las últimas décadas del siglo XX cuando se le ha conferido a la etapa de Educación Infantil un carácter propiamente formativo, así como se ha valorado al alumnado de hasta seis años de edad como sujetos capaces de aprender y desarrollar sus capacidades, dentro de un contexto de aprendizaje estructurado en torno a un currículo escolar.

○ **Organización y estructura**

En la actualidad, la etapa de Educación Infantil comprende el primer período de la vida del ser humano y se caracteriza por el rápido desarrollo de todas las capacidades del niño. Tal como contempla la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, esta etapa educativa atiende a los niños hasta los 6 años de edad y está organizada en dos ciclos que responden a una intencionalidad educativa, la cual obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica.

En términos generales, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, indica que la finalidad de esta etapa es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

De esta manera, la principal función de los centros donde se imparten ambos ciclos de Educación Infantil, es aportar al alumno experiencias enriquecedoras que favorezcan su desarrollo global, así como compensar las diferencias de los distintos contextos socioculturales para que todos accedan a Educación Primaria en igualdad de condiciones, es decir, la escuela actuará como elemento compensador de desigualdades, tal como aparece reflejado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

En este sentido, el profesorado de esta etapa deberá promover el desarrollo afectivo, movimiento y control postural, manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, pautas de convivencia y relación social, descubrir las características físicas y sociales del medio, adquisición de autonomía personal, así como una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, como también queda especificado en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Si esta etapa es positiva en general, lo es especialmente para el alumnado con necesidades educativas especiales, lo cual es debido a que el centro de la intervención pedagógica ya no se sitúa en el déficit del niño, sino en las necesidades educativas que surgen como consecuencia de la interacción entre las características del alumno, las del entorno y la capacidad del centro escolar para proporcionarle una respuesta educativa adecuada.

Partiendo de esta idea relativa a la importancia de la respuesta a las necesidades educativas desde la escuela, las más frecuentes en Educación Infantil son las referidas a los distintos ámbitos del desarrollo y se encuentran inmersas en las áreas de esta etapa educativa, señaladas en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, así como Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y Representación.

Dichas necesidades educativas que se pueden desglosar de estos ámbitos serían las relacionadas con la percepción e interacción con el medio físico y social, desarrollo emocional y socio-afectivo, adquisición y desarrollo del lenguaje y comunicación, así como la adquisición de hábitos básicos de autonomía.

Para poder atender a las mismas, el profesorado que imparte docencia en Educación Infantil debe conocer el desarrollo evolutivo del niño, en el cual nos centraremos en los siguientes apartados partiendo de una concepción activa del mismo, en la que están involucrados cuatro factores: maduración del niño en cuanto a su desarrollo neurológico, medioambiente socio-afectivo, experiencia en su relación con los objetos y organización cognoscitiva interna, integrando el efecto de los tres anteriores.

Así, se deberá ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, adaptada a sus necesidades y peculiaridades mediante la promoción y el favorecimiento del pleno desarrollo de la personalidad y sus capacidades.

A su vez, la labor educativa de esta etapa será complementaria a la familiar, cuyas responsabilidades y funciones son insustituibles, jugando ambos entornos, escolar y familiar, un importante papel en el desarrollo de la capacidad de integración, comunicación y relación del niño.

Es por todo ello que, para los maestros de Educación Infantil, es fundamental conocer el desarrollo de los niños de entre 0 y 6 años, las etapas de su evolución, los momentos más significativos y los factores que los condicionan, con el fin de adaptar el contexto escolar a sus características para que sea el más adecuado posible, prestando atención al alumnado con necesidades educativas especiales y a la colaboración con las familias.

○ **Competencias básicas**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge, en cuanto al aprendizaje a lo largo de la vida, que las Administraciones públicas promoverán ofertas de aprendizaje flexibles, favorecedoras de la adquisición de las competencias básicas por parte de todo el alumnado.

Por otro lado, en el Anexo del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se explicita que en dicha etapa se sentarán las bases para el desarrollo personal y social, integrando aprendizajes que servirán de precedente para la adquisición de competencias básicas para todos los alumnos.

A su vez, la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, señala que los principios que orientan la acción educativa promoverán en el alumnado “el desarrollo de las competencias básicas mediante la práctica del pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la solución de problemas, la toma de decisiones, el control de las emociones y el asumir riesgos, componentes importantes de todas ellas” (p. 1036).

Dichas competencias básicas mencionadas en los citados documentos legislativos que rigen la etapa de Educación Infantil, fueron creadas a partir de la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y son ocho, las cuales deberán haberse alcanzado al concluir la enseñanza obligatoria para que el alumnado pueda desarrollarse plenamente como persona: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Tal como indican Pérez y Soto (2011), estas competencias se trabajan implícitamente en las tres áreas de conocimiento impartidas en Educación Infantil, así como están directamente relacionadas con una serie de capacidades desarrolladas por los alumnos a lo largo de esta etapa: capacidad de autonomía e iniciativa personal, de comunicación y expresión, de interacción y relación social, de conocimiento de su entorno natural y de desarrollo afectivo- emocional.

Por ello, desde los centros de enseñanza en los que se imparta esta etapa educativa, será imprescindible valorar el desarrollo competencial para elaborar todos los documentos institucionales, especialmente las programaciones docentes, de manera que se promueva el desarrollo integral de todo el alumnado mediante el afianzamiento de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para promocionar a Educación Primaria y, en definitiva, favorecer la conformación de ciudadanos responsables a través del aprendizaje a lo largo de la vida.

○ **El juego como elemento socializador en esta etapa educativa**

Tal como señalan García, Venegas y Venegas (2010), la concepción del juego ha evolucionado desde una mera actividad presente en la vida del niño en la época clásica hasta conformar un elemento dinamizador de la socialización y el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil, como sucede en la actualidad.

Dicha actividad, intrínseca a la personalidad del niño, puede ser definida como “voluntaria, libre, espontánea y autónoma, considerada como conducta universal, innata, necesaria y placentera en todas las culturas; con reglas que deben ser libremente aceptadas y que se realiza dentro de unos límites espaciales y temporales” (Sánchez, 2013, p. 2).

En línea con estas ideas, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, indica que los métodos de trabajo en ambos ciclos de la etapa se fundamentarán las experiencias, actividades y el juego, aplicándose en un ambiente de afecto y confianza para potenciar tanto la autoestima como la integración social de los alumnos. Este entorno habrá de ser creado por todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente los educadores, favoreciendo que los niños participen activamente en su proceso de aprendizaje y desarrollo para que puedan alcanzar mayores y mejores resultados.

A su vez, la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, adjudica al juego el tratamiento de objetivo y contenido educativo, así como de recurso metodológico, ya que los maestros deben enseñar a jugar al alumnado, estando ligados al mismo innumerables aprendizajes relativos a las diversas áreas de conocimiento y experiencia, es decir, “constituye un elemento privilegiado capaz de integrar diversas situaciones, vivencias, conocimientos o actividades” (p. 1033).

Siguiendo estos precedentes legales y las aportaciones de autores como Vygotski (1966) y Elkonin (1980), citados por Delgado (2011) y Pacheco (2011), a través del juego el niño se conocería tanto a sí mismo como a los demás, constituyendo una actividad fundamentalmente social que favorece el aprendizaje por descubrimiento mediante la experimentación sobre el contexto inmediato.

Por otra parte, y teniendo en cuenta la clasificación de Piaget (1959), el tratamiento y desarrollo del juego evoluciona en función de la edad, debiendo centrarnos en los dos primeros estadios del desarrollo estipulados por el mismo (Sensoriomotor y Preoperacional), los cuales engloban a los alumnos de 0 a 2 años y de 2 a 7 años de edad, es decir, al alumnado de Educación Infantil.

Según Ríos (2013), las principales características del juego que tendrían lugar en ambos estadios serían las siguientes: en el sensoriomotor predominan los juegos de ejercicio, los cuales se caracterizan por la repetición de movimientos placenteros y la observación de los elementos del entorno próximo; y, en el estadio preoperacional, destaca el juego simbólico, en el que el niño representa situaciones cotidianas fuera del contexto en el que fueron aprendidas, así como utiliza los objetos de forma simbólica, es decir, les atribuye cualidades de otros reales e, incluso, los imagina y utiliza sin un soporte físico.

Es por ello que, la programación de aula de Educación Infantil deberá atender a los diferentes estadios evolutivos en los que se encuentre el alumnado y partirá del juego para planificar su proceso de enseñanza-aprendizaje, un elemento esencial para favorecer la expresión de sentimientos y emociones, socializar con los iguales (Ruiz, 2017), transmitir pautas elementales de convivencia, desarrollar hábitos básicos de autonomía, transferir los conocimientos a otras situaciones cotidianas y, en definitiva, aprender de forma lúdica para facilitar la interiorización de los aprendizajes considerados básicos en esta etapa.

Capítulo 2. El alumnado de Educación Infantil

o Características del alumnado de Educación Infantil

En la actualidad, el alumno de Educación Infantil no es considerado como un sujeto pasivo, sino activo dentro de un proceso de construcción y adquisición de sus logros y transformaciones, tal como indica Gallego (2003).

Respecto a dicho proceso, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil indica que el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, afectivo, social y cognitivo, así como a procurar los aprendizajes que lo favorezcan.

Desde una concepción activa del desarrollo, los factores involucrados en el mismo serían la maduración neurológica del niño, su medio ambiente socioafectivo, las experiencias vividas en su relación con el mundo de los objetos y su organización cognoscitiva interna, integrando el efecto de los tres anteriores. Por ello, la escuela constituye uno de los agentes sociales con mayor influencia en el desarrollo del infante.

Este entorno educativo deberá favorecer la adaptación del niño a las diferentes instancias del mismo, superar su egocentrismo y dependencia familiar mediante la adquisición de hábitos de autonomía, aceptar progresivamente el distanciamiento de su figura de apego habitual, promover la motivación y el interés de los infantes por el nuevo contexto y los cambios que supone para su vida cotidiana, intercambiar experiencias y sentimientos, adoptar comportamientos de mayor independencia a través de la interacción con iguales y adultos, así como conocer y aplicar las normas de comportamiento social.

Volviendo a las principales características de dicho proceso de desarrollo aludirían a su alcance multidimensional e integral, así como a su continuidad, la interacción entre diferentes agentes y su unicidad, es decir, pese a que los patrones de desarrollo son relativamente parecidos en todos los individuos, cada niño presenta unas características y un proceso madurativo que lo hacen único, pudiendo ofrecer parámetros de edad aproximados para la consecución de las diferentes habilidades.

En este sentido, y retomando los estadios evolutivos del desarrollo del niño aportados por Piaget (1975) mencionados anteriormente, estos serían cuatro: periodo sensoriomotor (de 0 a 2 años), periodo preoperacional (de 2 a 7), periodo de las operaciones concretas (de 7 a 11) y periodo de las operaciones formales (a partir de 12 años).

Por lo tanto, para definir las características evolutivas esenciales de los alumnos de Educación Infantil nos centraremos en los dos primeros periodos, diferenciando entre edades dentro de este intervalo y, a su vez, organizando dichos aspectos evolutivos según pertenezcan al desarrollo motor, cognitivo, lingüístico, afectivo y social.

○ **Desarrollo motor**

De 0 a 3 años se desarrolla el control corporal, así como la preferencia lateral y el esquema corporal a nivel general. En esta etapa evolutiva, el control corporal voluntario y la coordinación de los movimientos están directamente relacionados con el desarrollo físico del niño.

Además, el desarrollo de la marcha permite observar nuevas situaciones y objetos, lo cual provoca nuevos movimientos permitiendo que, a los 3 años, el niño ya sea capaz de andar, correr, manipular objetos pequeños, así como tener bastante precisión natural.

Respecto a la preferencia lateral, cabe destacar que la lateralidad no está definida pero sí existe una manifestación por su preferencia y, en cuanto al esquema corporal, el niño comienza a reconocer las partes del cuerpo: primero en otras personas y, después, en él mismo (González, 2016; López, 2017).

De 3 a 6 años, el desarrollo del control corporal y de su mantenimiento se perfecciona en la medida que el niño lo ejercita, pudiendo diferenciar entre los aspectos relativos al esquema corporal, espacio y tiempo.

La construcción del esquema corporal se ve favorecida por el aumento de la calidad y discriminación perceptiva respecto al propio cuerpo, así como el desarrollo de habilidades motrices como la prensión y la locomoción le facilitarán la exploración del medio y la interacción con su cuerpo pasando, poco a poco, a tener una representación mental del mismo (Juárez, 2010).

En lo relativo al espacio, el niño de estas edades organiza su acción en parámetros sencillos, como arriba/abajo, cerca/lejos o delante/detrás, representando primero objetos y, posteriormente, su cuerpo, en los contextos conocidos (Coello, 2011; Vega, 2017).

En cuanto al tiempo, el niño sitúa sus acciones y rutinas en ciclos (sueño/vigilia, mañana/tarde/noche, ayer/hoy/mañana, semana/fin de semana), por lo que el concepto temporal en estas edades es subjetivo, estando ligado a su acción. Al igual que ocurre con el espacio, se domina primero en la acción que en su representación, resultando el tiempo más difícil para el niño porque es un concepto más abstracto y menos tangible (Pilataxi, 2015).

○ **Desarrollo cognitivo**

En el periodo sensoriomotor (Piaget, 1975), se desarrolla la inteligencia sensoriomotora, la cual es fundamentalmente práctica, ligada a la acción motriz y a lo sensorial. Lo que más llama la atención de los niños a esta edad es la cantidad de repeticiones que hacen de una misma acción, a través de las cuales el infante consolida las conductas, siendo lo que Piaget (1975) denominó “reacciones circulares”.

La secuencialidad y continuidad de estos logros permite señalar seis subestadios sucesivos del período sensoriomotor (Piaget, 1975): ejercicio de reflejos (pasan a ser actos voluntarios los que más interesan al bebé), reacciones circulares primarias (acciones fortuitas cuyo resultado agrada al niño y tiende a repetirlos), reacciones circulares secundarias (acciones no intencionadas en las que el niño interactúa con objetos o personas del medio), coordinación de los esquemas de conducta adquiridos (aplicación de las acciones a situaciones nuevas, experimentando para comprobar los resultados), reacciones circulares terciarias (descubrimiento de nuevas relaciones instrumentales mediante experimentación) y transición de lo sensoriomotor a inicios de la representación simbólica (reconocimiento de sus características sensoriomotoras sin necesidad de actuar sobre ellas).

Durante el período preoperacional, el niño pasa de la práctica a ser capaz de manejar la realidad a través de esquemas de acción internos y simbólicos.

Piaget (1975) indica que, entre los 2 y 4 años, el niño comienza a combinar las representaciones y las interrelaciona, dando lugar a un sistema de símbolos que no se relacionan directamente con la acción. El cambio se aprecia en que: utiliza antiguas representaciones en situaciones diferentes a aquellas en las que fueron adquiridas, así como la imagen mental se evoca en ausencia del objeto o situación que la provocó; usa conceptos sustitutivos para apoyar su manipulación mental

(lápiz/varita mágica); así como separa la representación de la conducta de su propio cuerpo y la aplica fuera de él (da de comer a un muñeco).

Por otra parte, entre los 4 y 7 años el pensamiento del niño no posee aun la movilidad suficiente para sobrepasar datos perceptivos mediante compensaciones y reversibilidad (Piaget, 1975), siendo las características más relevantes de este pensamiento: la ausencia de equilibrio entre asimilación y acomodación, la centración en algunos aspectos de la situación desechando los demás, irreversibilidad que impide seguir los pasos de un proceso en sentido inverso para volver al punto de partida, estatismo en la importancia de los estados más que en las transformaciones y egocentrismo, ya que el niño toma su punto de vista como único.

o **Desarrollo lingüístico**

El dominio progresivo de las habilidades del uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general y, para la adquisición del mismo, cabe destacar una serie de aspectos necesarios (Haro, 2013): puesto que existen mecanismos neurológicos y fisiológicos que intervienen en el control del lenguaje, es necesaria una maduración, la cual tendrá un ritmo predeterminado; la estimulación exterior, pues el lenguaje oral aparece “naturalmente” por una serie de intercambios del niño con su entorno; así como conjugar los factores anteriores con la existencia de la capacitación para utilizar el lenguaje y las posibilidades del desarrollo en un medio con estímulos auditivos.

Generalmente, se distinguen dos etapas en el desarrollo del lenguaje (Cañete, 2010): la prelingüística (desde el nacimiento hasta el primer año de vida aproximadamente) y la lingüística (a partir desde el primer o segundo año de vida).

La etapa prelingüística aborda el desarrollo de los sonidos que van a componer el lenguaje, así como el de las pautas de comunicación gestuales y vocales que constituyen las funciones con las cuales se usarán las primeras palabras (Pacheco, 2012).

A grandes rasgos, la evolución del niño en la etapa prelingüística abarcaría desde el llanto como única expresión, la producción de sonidos guturales y vocálicos, el balbuceo y la repetición de sonidos producidos por el adulto (ecolalia) hasta la emisión de palabras cortas, llegando a contar con un repertorio de más de cinco palabras al finalizar dicha etapa, tal como señalan Fernández, Arce y Moreno (2014).

Respecto a la etapa lingüística, comienza con la aparición de las primeras palabras y se suele situar entre los 12 meses hasta los 15-18 meses de edad. La progresión del lenguaje del niño durante la misma se puede sintetizar en la etapa holofrástica (emisión de frases compuestas por una o dos palabras), aumento del vocabulario a unas 50 palabras, crecimiento vertiginoso del lenguaje entre los 2-4 años (ampliando frases mediante el uso de preposiciones, género y número, etc.) y posterior desarrollo del lenguaje a lo largo de la vida mediante experiencias sociales y lectoescritoras.

En este sentido, y según Piaget (1959), el niño manifiesta primero un lenguaje egocéntrico, en el que no se adapta a su interlocutor y en el que se dan ecolalias, monólogos y monólogos colectivos (niños monologan simultáneamente); y el lenguaje socializado, un auténtico diálogo en el que la información que emite el niño se adecúa al interlocutor y, por tanto, la comunicación es eficaz. Por todo ello, al finalizar la etapa de Educación Infantil el niño habrá adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para iniciar la lectoescritura.

o **Desarrollo socioafectivo**

Entre los objetivos de la etapa de Educación Infantil relativos a este ámbito, recogidos en el Real Decreto 1620/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, podemos destacar los siguientes: conocer el propio cuerpo y el de otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias; observar y explorar el entorno familiar, natural y social; adquirir autonomía en actividades cotidianas (higiene, alimentación, vestido, descanso y protección); así como desarrollar capacidades afectivas y construir su propia identidad, formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismo y del entorno.

La gran capacidad del niño y su atracción por los estímulos sociales favorecerán el inicio del proceso de socialización, siendo los agentes facilitadores del mismo la familia, la escuela y el grupo de iguales.

En cuanto a la familia, cabe destacar que es el primer ambiente de interacción socio-afectiva para el niño y en ella se desarrolla la primera relación de apego, generalmente con la madre. Motivado por esta relación afectiva, este irá adquiriendo destrezas de tipo social, como el control de esfínteres o el uso de cubiertos (Alcalá-Galiano, 2008).

En la escuela aparece para el niño otro tipo de afectividad, proporcionándole oportunidades de aprender nuevas formas de vivir en grupo, establecer opiniones, actitudes y hábitos, así como suavizar las diferencias individuales, favoreciendo la realización personal (Feito et al., 2012).

Respecto al grupo de iguales, las primeras interacciones son contactos esporádicos y actividades paralelas pero, hacia los 3 años, estas suelen ser más prolongadas, realizándose en grupos reducidos. Además, aparecen las primeras manifestaciones conflictivas y las dinámicas de interacción, formándose los grupos según el sexo hacia los 4 años de edad.

De esta manera, comprobamos que entre los 0 y 6 años se establecen dos tipos de vínculos que marcarán el desarrollo socioafectivo del niño: el apego y otros vínculos afectivos.

Por un lado, el apego es el vínculo afectivo que establece el niño con las personas que interactúan de forma privilegiada con él, estando caracterizado por determinadas conductas, representaciones mentales y sentimientos (Álvarez et al, 2005).

Sobre los otros vínculos afectivos establecidos durante esta etapa, podemos distinguir entre las relaciones de rivalidad con algún familiar o adulto, las cuales comienzan a tener lugar sobre los 2 años de edad, y las relaciones establecidas fuera del entorno familiar, teniendo los iguales un papel cuya importancia crece con el tiempo. Su influencia será significativa respecto al autoconcepto ajustado del niño, un nivel positivo de autoestima, adquisición del rol sexual, aprendizaje y destrezas sociales, así como el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Capítulo 3. El Trastorno del Espectro Autista

o **Concepto**

En la actualidad, el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) engloba dentro de los “Trastornos del neurodesarrollo” el Trastorno del Espectro Autista, estableciendo que este diagnóstico se realizará con pacientes que presenten Trastorno Autista, Síndrome de Asperger o Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Los criterios para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista, según el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), son:

- Deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, manifestadas en la reciprocidad socioemocional, en las conductas comunicativas no verbales empleadas en la interacción social, así como en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.
- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes aspectos: movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (ecolalias, etc.); insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (rituales de saludo, angustia ante los cambios, etc.); intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (fuerte apego por objetos inusuales, etc.); así como hiper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (indiferencia al dolor o la temperatura, etc.).

En ambos criterios, es preciso especificar la gravedad actual, la cual se basará en el deterioro de la comunicación social, además de en los patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

- Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo.
- Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo, aunque la discapacidad intelectual y el Trastorno del Espectro Autista coinciden con frecuencia.
- La comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Por otra parte, Rivière y Martos (2000) definen el Trastorno del Espectro Autista como un conjunto de manifestaciones comunes en los diferentes casos individuales. La intensidad y frecuencia de los mismos se configura como un continuo en

el que podemos encontrar desde casos que reúnen todas las características hasta otros en los que los rasgos de autismo son leves o acompañan a otro tipo de problemática.

Así, las características del Trastorno del Espectro Autista que se enumeran y definen a continuación, no aparecerán con la misma intensidad en todos los casos (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013):

a) Deterioro cualitativo de la interacción social recíproca

Conlleva la persistencia de este colectivo para ignorar los sentimientos ajenos, la inexistencia de búsqueda de ayuda o refuerzo social en momentos de estrés, el latente déficit relativo a la imitación, así como anomalías en juegos sociales y dificultades tanto para establecer como para mantener relaciones sociales. Otras características que inciden directamente en la afectación de la interacción social recíproca de estos alumnos son los relativos al deterioro cualitativo de la comunicación verbal, no verbal y de la actividad imaginativa que se exponen a continuación.

b) Deterioro cualitativo de la comunicación verbal, no verbal y de la actividad imaginativa

Las manifestaciones del deterioro cualitativo de la comunicación verbal, no verbal y actividad imaginativa son (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013; Valeriano, 2016): inexistencia de comunicación o producción verbal; comunicación no verbal notablemente anómala en lo relativo al contacto visual cara a cara, la expresión facial, la postura corporal o la gestualidad para iniciar o modular la interacción social; ausencia de actividad imaginativa; anomalías graves en la producción del habla, incluyendo alteraciones de volumen, tono, ritmo y entonación; anomalías graves en la forma o contenido del lenguaje, incluyendo su uso repetitivo y estereotipado, como ecolalias, el empleo de la tercera persona del singular para referirse a sí mismo, observaciones irrelevantes y frases peculiares; y el deterioro importante en la capacidad para iniciar o mantener una conversación con los demás.

c) Repertorio restringido de actividades, intereses y alteraciones en sus respuestas al ambiente físico

Dichas características hacen alusión a las alteraciones que presentan estos sujetos respecto a la estimulación multisensorial ofrecida por el entorno, lo cual está estrechamente relacionado con la hipersensibilidad sensorial, referida a la respuesta del niño a una mínima parte de los estímulos presentados a la vez.

Además, y teniendo en cuenta las aportaciones de Bel (2017), cabe hacer alusión a la excesiva preocupación de las personas con Trastorno del Espectro Autista por mantener invariable el contexto y una monótona rutina de actividades, la presencia de intereses restringidos para aspectos generales y excesivos para otros muy específicos, así como la realización de movimientos repetitivos o estereotipias que pueden dar lugar a conductas autoestimuladoras y, en muchos casos, autolesivas.

d) Alteraciones cognoscitivas

Respecto a las manifestaciones de las alteraciones cognoscitivas, destacan estas: alrededor del 70% de los casos de Trastorno del Espectro Autista son comórbidos con discapacidad intelectual, la cual es severa en la mayoría de afectados; en cuanto al procesamiento de la información, se ha comprobado que el niño con Trastorno del Espectro Autista tiene algún tipo de alteración cognoscitiva relacionada con la atribución de significado a los estímulos que percibe y en la organización de los mismos; así como que el problema no es tanto perceptivo, sino para extraer de la información recibida las reglas y aspectos fundamentales, lo que impide mostrar patrones activos de organización de la información.

En cuanto a la perspectiva actual sobre la etiología del Trastorno del Espectro Autista, Frith (2004) postula la existencia de algún tipo de mecanismo cognitivo cuya función principal sería la de pensar sobre los pensamientos o imaginar el estado mental de los demás. Dicho mecanismo estaría alterado en la persona autista, provocando problemas de comunicación, socialización e imaginación. Además, debería ser innato, lo cual explicaría la precocidad de las manifestaciones anteriormente señaladas.

Dicho de otra manera, las personas con Trastorno del Espectro Autista carecen de una “teoría de la mente” que les permitiría comprender los estados mentales y ponerse en la situación de otro, ya que tienen afectado el componente neuropsicológico subyacente a esa capacidad.

o **Teorías que han estudiado el Trastorno del Espectro Autista**

En relación a las diferentes teorías que han estudiado las posibles causas del Trastorno del Espectro Autista, Boucela (2009) hizo una síntesis, la cual fue recogida en un estudio de revisión bibliográfica elaborado por Mendoza (2012). Dichos

autores (Boucela, 2009; y Mendoza, 2012) constatan la existencia de cinco teorías diferentes: Psicogénicas, Biológicas, Psicológicas, Alternativas y de Coherencia Central, cuya síntesis se expone a continuación.

a) Teorías Psicogénicas

En un principio, y como señala Boucela (2009), Kanner (1943) planteó la posibilidad de que el Trastorno del Espectro Autista estuviera relacionado con la existencia de un componente genético que predispusiera su aparición, añadiendo otros autores como Boatman y Suzek (1960) que la frialdad de los padres también repercutía en los sujetos que presentaban dicho trastorno.

Sin embargo, Kanner desechó esta hipótesis y volvió a situar la causa del Trastorno del Espectro Autista en la base genética, como indica Mendoza (2012).

b) Teorías Biológicas

Diversas investigaciones como la de Steffenburg y Gillberg (1989) citados por Boucela (2009) y Mendoza (2012), adjudican las causas de esta alteración a una afectación neurológica, relacionándolo con una serie de trastornos biológicos como pueden ser la epilepsia o la parálisis cerebral, entre otros.

Así, dichas teorías asocian este trastorno a una disfunción del Sistema Nervioso Central relacionada con el lenguaje, afectando así al desarrollo cognitivo y socio-lingüístico (Mendoza, 2012).

c) Teorías Psicológicas

Otros autores, como Hermelin y O'Connor (1970), también citados por Boucela (2009) y Mendoza (2012), consideran que el Trastorno del Espectro Autista se debe a un retraso en las habilidades que permiten comprender el comportamiento de los demás, conllevando un déficit de autoconocimiento y desventajas en el establecimiento de relaciones sociales.

d) Teorías Alternativas

En cuanto a estas teorías científicas, podemos diferenciar entre la aportada por el modelo de Russel, la propuesta de Bowler, la centrada en la función ejecutiva y el modelo de Hobson.

La primera se centra en la discapacidad presentada por el niño con Trastorno del Espectro Autista para eliminar objetos de su campo de percepción, resultándole realmente difícil discernir entre diversos estímulos y controlarlos, como implican las situaciones de interacción social en determinadas situaciones y contextos (Mendoza, 2012).

Respecto a la segunda teoría, Mendoza (2012) indica que Bowler se centra en la incapacidad del niño para pensar sobre sí mismo, lo que le impide vivir como sus iguales en edad y le hace confundir sus conocimientos, repercutiendo en el uso espontáneo de sistemas funcionales y de representación, relativos a los niveles superiores.

Sobre el enfoque relacionado con la función ejecutiva abordado por Duncan (1986), el cual también es citado tanto por Boucela (2009) como por Mendoza (2012), explica que el Trastorno del Espectro Autista implica un déficit en todas las operaciones cognitivas que la conforman, es decir, atención, memoria de trabajo, planificación y flexibilidad, lo cual se manifiesta en la incapacidad de procesar adecuadamente la información.

La cuarta teoría aborda la existencia de un déficit presente en los niños con Trastorno del Espectro Autista desde su nacimiento, el cual les impide relacionarse con otras personas y repercute directamente en la adquisición de experiencias sociales que favorezcan el desarrollo de estructuras cognitivas esenciales para comprender el contexto social (Mendoza, 2012).

e) Teorías de Coherencia Central

Dicho enfoque sustenta su base en que el niño con Trastorno del Espectro Autista manifiesta dificultades para "investigar los aspectos de una situación en un todo coherente, es decir, presentan dificultades para seleccionar y establecer relaciones entre el objeto y el todo, de acuerdo con un estándar de rendimiento y coherencia", como recoge Mendoza (2012, p. 11).

○ **Modelos de intervención en Educación Infantil**

Independientemente de que el alumno con Trastorno del Espectro Autista esté escolarizado en un Centro de Educación Especial, Aula Abierta en un centro ordinario o aula ordinaria, los principales modelos de intervención para trabajar con el mismo en Educación Infantil podrían sintetizarse en los recogidos por Sánchez (2015) y Pérez y Soto (2011) : el método TEACCH, la estructuración espacio-temporal, entornos educativamente significativos, inicio de la lectoescritura, así como Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos, entre otros.

a) El método TEACCH

Entre los principales objetivos de la intervención mediante la aplicación del método TEACCH, destacan los de desarrollar formas de comprensión del entorno próximo, aumentar la motivación hacia el aprendizaje, favorecer el desarrollo de la inteligencia, superar los impedimentos en áreas motoras de percepción y los problemas de adaptación escolar, así como reducir el estrés tanto de docentes, alumnos y familiares, mediante una instrucción individualizada en un ambiente de aprendizaje estructurado que enfatiza el desarrollo de las habilidades sociolingüísticas y la independencia del sujeto, empleando los sistemas de trabajo de izquierda a derecha, de arriba abajo, emparejamiento, lenguaje escrito y establecimiento de rutinas (Pérez y Soto, 2011).

En este sentido, Eric Schopler (2001), citado por Pérez y Soto (2011), consideró que este método se fundamenta en los siguientes principios: adaptación óptima, colaboración entre padres y profesionales, intervención eficaz, énfasis en la teoría cognitiva y conductual, asesoramiento y diagnóstico temprano, enseñanza estructurada con medios audiovisuales y entrenamiento multidisciplinario en el modelo generalista.

Por otra parte, algunas pautas generales de intervención relacionadas con este método, podrían ser las recogidas por López (2015): favorecer el establecimiento de ambientes altamente estructurados, predecibles y fijos; emplear el aprendizaje sin error y la metodología de “encadenamiento hacia atrás”, la cual consiste en descomponer una conducta en pasos delimitados y proporcionar ayudas para su consecución, eliminándolas progresivamente para que el niño vaya actuando progresivamente con mayor autonomía; responder continuamente ante conductas comunicativas verbales o gestuales; promover la función comunicativa de petición por parte del alumno; realizar preguntas sencillas y bien definidas, eliminando ironías, metáforas o dobles significados que dificulten su comprensión; y usar apoyos visuales con los que el alumnado se sienta seguro.

b) La estructuración espacio-temporal

Este modelo de intervención conlleva la reorganización del espacio físico de forma estructurada para facilitar al alumno la anticipación y predicción de las actividades a realizar, recordar las pasadas y tomar conciencia de las presentes, así como reducir sus niveles de ansiedad ante dichas tareas (Pérez y Soto, 2011).

Entre los objetivos del mismo, enunciados por Pérez y Soto (2011), destacarían los siguientes: acrecentar el grado de autonomía, autorregulación y autodirección personal; favorecer la flexibilidad de la acción, su funcionalidad y eficacia; reforzar las competencias comunicativas; asimilar conceptos temporales y espaciales esenciales; reducir los niveles de ansiedad y aumentar la participación en la vida grupal.

Dentro de dicho modelo, encontraríamos el Proyecto PEANA (Tamarit, de Dios, Domínguez y Escribano, 1990), fundamentado tanto el empleo de claves visuales, tales como fotografías o pictogramas, así como otro tipo de claves sensoriales que permitan ordenar el espacio y el tiempo para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

De esta manera, para organizar el espacio del aula, se establecerían diferentes rincones de trabajo claramente delimitados por claves visuales (pictogramas, símbolos o carteles, líneas de colores o cintas de velcro) y, para ordenar el tiempo, cobrarían especial relevancia las agendas individuales y de aula, también constituidas por claves visuales que ayudarán a los niños a predecir los acontecimientos que tendrán lugar a lo largo de la jornada escolar, como añaden Pérez y Soto (2011).

c) Entornos educativamente significativos

Para favorecer la relación de contenidos de las diversas áreas curriculares y la promoción de un aprendizaje significativo que favorezca una mayor y mejor comprensión de la realidad social del alumno con Trastorno del Espectro Autista, cabe destacar el empleo de la estrategia de inventarios ecológicos ligados a este modelo de intervención, gracias a los cuales los

niños desarrollan una serie de habilidades necesarias para desenvolverse en los diferentes entornos cercanos de forma cada vez más autónoma, como pueden ser la piscina o el supermercado del barrio (Pérez y Soto, 2011).

Entre los objetivos de este modelo de intervención, se pueden resaltar los recogidos a continuación por Pérez y Soto (2011): desarrollar hábitos de autonomía en las diferentes rutinas y actividades diarias; interiorizar la propia imagen y la de los demás, identificando sus capacidades y limitaciones; establecer progresivamente vínculos sociales con iguales y adultos; aceptar el seguimiento de órdenes sencillas en el desarrollo de tareas cotidianas; emplear estrategias básicas de resolución de conflictos y de toma de decisiones, aprendiendo a pedir ayuda cuando sea preciso.

d) Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos

Tal como indicó Tamarit (1988), los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación se constituyen como instrumentos de intervención dirigidos a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, teniendo como principal objetivo la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto de códigos no vocales necesitados o no de soporte físico, los cuales permitirán el desarrollo de funciones de representación y servirán para llevar a cabo actos comunicativos.

Partiendo de esta definición, cabe destacar que los aumentativos serían aquellos que acompañan al lenguaje oral y, los alternativos, los que emplean códigos diferentes al mismo. Entre dichos Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación, los más empleados con el alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista serían los primeros, ya sea con o sin ayuda, es decir, transmitidos mediante el propio cuerpo, como el alfabeto signado o dactilografía, o mediante un soporte externo al cuerpo, como pueden ser los signos tangibles, gráficos o pictográficos (López, 2015).

Uno de estos Sistemas de Comunicación Aumentativa con ayuda sería el sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), muy empleado en Aulas Abiertas en centros ordinarios y Centros de Educación Especial donde están escolarizados los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Como recoge López (2015), dicho sistema permite comunicarse, mediante el empleo de imágenes reales o pictogramas, al alumnado con escasa capacidad verbal. De esta manera, el niño realizará peticiones o expresará sus deseos utilizando las tarjetas visuales que lo expresen, las cuales habrán sido trabajadas con anterioridad para que este sea capaz de comprender el significado de las mismas y llegar a elaborar frases encadenando dichas imágenes, así como se empleará en todo momento el refuerzo verbal por parte del terapeuta (López, 2015) para que el sujeto pueda ir afianzando su comprensión oral y, progresivamente, su expresión oral en base al apoyo visual.

Capítulo 4. El alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista

o **Características del alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista**

En lo que respecta a la evolución de los niños con Trastorno del Espectro Autista, los bebés suelen ser muy pasivos o excesivamente agitados e irritables. No obstante, la mayoría de los padres aseguran no haber notado nada antes de que el niño ha cumplido el año y medio de vida, momento en el que aumentan las conductas estereotipadas, rabietas, ansiedad e inquietud, entre otras.

A partir de los cuatro años, si se ha realizado el adecuado diagnóstico, la escolarización es la correcta y también lo es la implicación familiar, el trastorno seguirá una evolución positiva, existiendo mejoría en su adaptación y aceptación social.

En la adolescencia, a los síntomas asociados al Trastorno del Espectro Autista se le unen los propios de esta etapa y, en la edad adulta, la mayoría de estas personas no logran ser independientes, requiriendo ambientes estables y poco complejos. Sin embargo, algunos alcanzan cierto grado de independencia, como es el ejemplo de algunos proyectos piloto para su inserción laboral parcial tales como el de la cafetería del Hospital San Rafael en Madrid.

o **Necesidades educativas especiales asociadas al Trastorno del Espectro Autista**

La principal característica del término “alumnado con necesidades educativas especiales” es que el centro de la intervención ya no es el déficit del niño, sino las necesidades que surgen como consecuencia de la interacción entre sus características personales, las del entorno y la capacidad para dar una respuesta educativa adecuada. Por tanto, las dichas necesidades educativas especiales son relativas y cambiantes en función de estos factores (Fernández, 2013; Herrero, 2014).

Partiendo de esta idea, se procederá a comentar las necesidades educativas más frecuentes en Educación Infantil, referidas a los distintos ámbitos de desarrollo y que están inmersas en las áreas de esta etapa educativa, señaladas en el Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y Representación.

Así, las principales necesidades educativas especiales que puede presentar el alumnado a nivel general, relacionadas con las tres áreas curriculares de la etapa de Educación Infantil, aluden a la percepción en interacción con el medio físico y social, el desarrollo socioafectivo, el desarrollo del lenguaje y la comunicación, así como aquellas relacionadas con la adquisición de hábitos básicos de autonomía.

a) Percepción e interacción con el medio físico y social

En función de la gravedad del trastorno que presente el alumno, las posibilidades de percepción e interacción con el entorno se verán afectadas en mayor o menor medida respecto a la disminución de calidad en las oportunidades de relación con el medio físico y social.

Esto conllevaría, tal como indican Merino y García (2011), alteraciones multisensoriales (especialmente a nivel táctil y auditivo), sensibilidad escasa o exagerada ante olores sabores o presión, así como dificultades para identificar a las personas y el significado de sus expresiones faciales.

Por ello, y de forma general, las necesidades educativas especiales que se derivan de las características anteriores englobarían la interacción con personas y objetos a través de medios funcionales, acercar experiencias de forma explícita y hacer llegar la información mediante vías funcionales para el niño (Van Steenlandt, 1991).

Así, el alumnado que presente estas necesidades educativas precisará llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes organizados, concretar sus estímulos y realizar tareas cortas y sencillas, tal como puntualizan De Carlos et al (1995).

Por otra parte, el hecho de que el centro educativo y el aula se conviertan en un entorno que no atenúe las necesidades educativas especiales depende, en gran medida, de que el profesor tenga presente que el niño ha de responder a actividades programadas y planificadas de forma intencional, para cuya realización se deben valorar las siguientes consideraciones: abarcar interacciones entre alumnos con objetos, maestro y otros alumnos, siendo siempre bidireccionales; provocar la calidad afectiva de las relaciones sociales en el aula; estimar las necesidades para seleccionar los materiales; así como desarrollar y fomentar la adquisición del lenguaje y los procesos activos de comunicación.

b) Desarrollo socioafectivo

Dicho desarrollo suele ser causa de NEE y se manifiesta bajo conductas relacionales, sentimiento de aislamiento, miedo y problemas ante los que el maestro suele sentirse desorientado.

En este aspecto, es conveniente destacar el carácter compensador de la Educación Infantil, por lo que los maestros deberán crear un ambiente que aporte seguridad al niño, así como favorecer un clima escolar donde el niño pueda explorar sus posibilidades y desarrollar su autonomía.

Respecto a la creación de ambientes seguros para el niño, podemos destacar dos necesidades educativas especiales que se derivan de los mismos: conocer las normas que regulan lo que está o no permitido, aprender a respetarlas y disfrutarlas; así como conocer los límites hasta los que pueden llegar en su experimentación del entorno y con las personas.

Según Lou y López (2005), el objetivo de la satisfacción de dichas necesidades radica en que el niño precise cada vez menos ayudas externas y sea capaz de autorregular su conducta. En el transcurso de estas interacciones el adulto contribuye activamente a fraguar las características de la personalidad del niño, por lo que la relación entre maestro y alumno debe ser positiva y afectuosa, adecuada a las necesidades del niño y convirtiendo las exigencias del adulto en un estímulo retador para el alumno.

Por ello, en el inicio de la escolarización es fundamental para todos los alumnos y, sobre todo para el alumnado con necesidades educativas especiales: compensar la imagen negativa que pueda tener de sí mismo y alentar sentimientos de competencia personal mediante relaciones de respeto y afecto, tanto por parte de los compañeros como de sus maestros.

c) Desarrollo del lenguaje y la comunicación

Dicha adquisición es una de las más importantes en el alumno de Educación Infantil, pues constituye un eje central en la construcción de la identidad y del conocimiento. Como señala Mújina (1985), al final del primer año se inicia en el niño el lenguaje propiamente dicho y Aguado (2002) indica algunas características de esta evolución, partiendo del llanto indiferenciado hasta alcanzar el dominio de estructuras sintácticas y de la pronunciación.

En el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista, muestran alteraciones en todas las dimensiones del lenguaje (fonética, fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica, ortoépica y ortográfica), presentando mayor afectación el componente pragmático-discursivo.

Así, el alumno con Trastorno del Espectro Autista presentaría dificultades en cuanto al dominio de las reglas pragmáticas que dominan la conversación como, por ejemplo, en tomar el turno de palabra y mantenerlo o hacer intervenciones largas.

Otro de los rasgos que mejor caracteriza el lenguaje de estos niños es su falta de intencionalidad, ya que no parecen mostrar intención comunicativa ni reconocen la intención informativa del interlocutor (Martos y Pérez, 2001; Monsalve, 2001; y Tordera, 2007).

Por todo ello, las necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo del lenguaje y la comunicación del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, requerirán abordar ciertas conductas mutistas, ecolalias, alteraciones en el uso de los pronombres personales, dificultades de comprensión y predominio del imperativo, así como aprender cómo desenvolverse en determinadas situaciones comunicativas a través de ejercicios de simulación o juego simbólico.

d) Adquisición de hábitos básicos de autonomía

La mayoría de los niños aprenden casi espontáneamente muchos hábitos sin necesidad de realizar un gran esfuerzo, siendo fundamentales para la adquisición de aprendizajes más complejos. Dichos hábitos son tan amplios como la autonomía personal propiamente dicha, el control postural, el uso de lápiz y papel, normas básicas de cuidado e higiene personal, así como respetar el turno de palabra, las opiniones y actitudes de los demás.

Normalmente, los alumnos los aprenden imitando modelos adecuados que encuentran en el contexto familiar, siendo reforzados en el colegio. Sin embargo, algunos niños pueden presentar problemas en el aprendizaje de estos hábitos por diferentes causas: falta de modelos adecuados en casa, dificultades motóricas que limitan sus movimientos autónomos, falta de atención o incapacidad para imitar modelos, entre otras (Peydró, Agustí y Company, 1997).

La respuesta a esta necesidad de aprender explícitamente dichos hábitos consistirá en realizar una planificación de actividades de aula que tengan en cuenta la incorporación de las ayudas pedagógicas necesarias, como puede ser la combinación el Método TEACCH con el resto de metodologías instauradas en el aula.

Al margen de estas necesidades educativas especiales a nivel general, en el caso de los alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista, las más representativas están ligadas a la evolución individual y variarán en función del tipo de respuesta educativa que se ofrezca al alumno.

En este sentido, Rivière y Martos (2000) indican que dichas necesidades educativas especiales se refieren a dos ámbitos fundamentales: comunicación e interacción social y desarrollo cognitivo, los cuales se definen a continuación.

Las principales necesidades educativas dentro del ámbito de la comunicación y la interacción social son, de forma global: desarrollar la capacidad de comunicación con otros y establecer relaciones sociales funcionales y gratificantes (Jodra, 2015).

Estas necesidades son el marco en el que se deben entender otras necesidades educativas especiales más puntuales, como pueden ser las señaladas por Alberdi (2015):

- Reducir las conductas desadaptativas (aquellas que tienden a aislar al sujeto de su medio y las que pueden ser catalogadas como disruptivas o disociales).
- Potenciar conductas comunicativas (incidir sobre los indicios de intencionalidad comunicativa para poner en marcha el Sistema Aumentativo o Alternativo a la Comunicación más adecuado al estilo comunicativo del sujeto).
- Desarrollar habilidades sociales (proporcionar al niño un repertorio cada vez mayor y mejor adaptado a las situaciones sociales).

- Desarrollar el lenguaje (adoptando un enfoque funcional y contextual).

Al margen de la existencia o no de la discapacidad intelectual, habitualmente los niños autistas presentan disfunciones en distintos aspectos de la actividad cognitiva como memoria, atención y percepción. Por lo tanto, las necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo cognitivo aluden a la dotación de una enseñanza destinada al enriquecimiento cognitivo y a la promoción de habilidades de aprendizaje (Arnáiz y de Haro, 1997).

Para ordenar la exposición de las necesidades educativas especiales englobadas en este grupo, se presentarán en función de la implicación de los principales procesos cognitivos, como se refleja a continuación.

- Percepción: predecir y controlar el contexto de educativo, así como desarrollar habilidades y estrategias que aumenten su tolerancia a los estímulos del medio.
- Atención: realizar actividades que le resulten atractivas y favorezcan el desarrollo de la atención sostenida en un ambiente exento de elemento distractores.
- Memoria: realizar actividades de retención y recuperación de información mediante de la memoria semántica o significativa.
- Solución de problemas: desarrollar habilidades que promuevan la generalización de lo aprendido a otros contextos, los cuales habrán de compartir algunas características con el entorno en el que fueron trabajadas.
- Lenguaje: desarrollar la simbolización en todas sus facetas (imitación, juego simbólico, etc.).
- Procesamiento sucesivo: desarrollar habilidades de comprensión de la causalidad y estrategias de razonamiento lógico, deductivo e inductivo.

○ **Respuesta educativa a las necesidades educativas especiales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista**

Como ya se ha señalado anteriormente, las características del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno del Espectro Autista deben ser tenidas en cuenta por toda la comunidad educativa, representada en el Consejo Escolar, el cual desempeña diversas funciones, entre las que destacan la elaboración del Proyecto Educativo y su aprobación como documento más representativo del centro a la hora de definir los objetivos y señas de identidad del mismo. Así, el Proyecto Educativo constituiría el primer nivel de adecuación a las necesidades educativas especiales del alumnado escolarizado en el centro y, cuanto más se ajuste este a las características de su contexto real, menos significativas serán las adaptaciones en el resto de niveles.

Dentro de dicho documento institucional, se encuentran el Plan de Atención a la Diversidad y el Plan de Acción Tutorial, los cuales también se convierten en herramientas para responder a la diversidad del alumnado, ya que son elaborados partiendo del compromiso de toda la comunidad educativa y desarrollan actuaciones con alumnos, profesores y familias, como señala la Orden de 22 de septiembre de 2008, por la que se regulan la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Respecto al Plan de Atención a la Diversidad, es elaborado por el Equipo de Atención a la Diversidad del centro e incluirá objetivos, actuaciones generales, medidas ordinarias, medidas específicas, seguimiento y evaluación del mismo.

Su finalidad es facilitar la inclusión de las medidas de atención a la diversidad en la organización general de los centros desde los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre sexos, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa, como refleja el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Por lo tanto, el Plan de Atención a la Diversidad debe ser entendido como el conjunto de actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas que un centro educativo pone en práctica para atender a todo su alumnado y, en particular, para ofrecer a los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, una respuesta ajustada a sus características y necesidades.

Al margen del Proyecto Educativo, encontramos la Programación General Anual, dentro de la cual se halla la Propuesta Curricular de las etapas educativas que se imparten en el centro. Esta incluirá, entre otros aspectos, las medidas de coordinación entre los maestros que imparten docencia en el mismo ciclo de Educación Infantil y en el mismo tramo de

Primaria, las estrategias e instrumentos de evaluación del alumnado, perfiles de competencia del currículo, así como las programaciones docentes de cada uno de los cursos de Educación Infantil y de cada área de Primaria.

Dichas Programaciones Docentes son el instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de cada curso de Educación Infantil, así como incluyen: las medidas pedagógicas, organizativas y de funcionamiento previstas para la atención de los alumnos escolarizados; las adaptaciones curriculares necesarias para que el alumnado con necesidades educativas especiales alcance los objetivos establecidos con carácter general para la etapa y la adquisición de las competencias básicas; así como la fundamentación del proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales en el desarrollo de las capacidades establecidas en dichos objetivos.

Además de estas medidas para atender a la diversidad del alumnado, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia señala que, para el alumnado con necesidades educativas especiales que lo precise, se realizarán adaptaciones curriculares adecuando significativamente los contenidos y criterios de evaluación establecidos. Estas se elaborarán buscando el máximo desarrollo posible de las capacidades del alumno y se reflejarán en su Plan de Trabajo Individualizado, como queda especificado en la Resolución de 15 de junio de 2015, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración.

Partiendo de los objetivos generales de la Etapa de Educación Infantil, los que se deberían priorizar con estos alumnos serían los siguientes:

- Normalizar al máximo las conductas desadaptadas.
- Favorecer cualquier sistema de comunicación, verbal o no verbal, que le posibilite entender y ser entendido por los demás.
- Desarrollar la relación con objetos reales, sucesos y situaciones que favorezcan la representación y simbolización a través del juego simbólico y otras formas de representación de la realidad (lenguaje, música, arte, etc.).
- Conocer y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actitud positiva hacia su cuidado, así como hacia la consolidación de hábitos de salud y bienestar.
- Alcanzar gradualmente mayores grados de autonomía en sus actividades escolares y extraescolares para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar, juego y relación, mostrando un nivel de independencia y seguridad ajustados a sus posibilidades reales, así como pidiendo ayuda cuando sea necesario.
- Desarrollar relaciones sociales en los núcleos básicos de relación, estableciendo vínculos y favoreciendo la normalización y generalización a otros ámbitos sociales.
- Favorecer la exploración y el conocimiento del entorno físico-natural más inmediato y desarrollar actitudes de cuidado y respeto del mismo.
- Conocer y participar en las actividades culturales de la comunidad.

Además de estos objetivos, cabe destacar que con el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno del Espectro Autista, también deberán llevarse a cabo adaptaciones de acceso y adaptaciones en los elementos curriculares, las cuales procedo a profundizar a continuación.

Las adaptaciones de acceso son la modificación o provisión de recursos personales, materiales y de comunicación que van a facilitar al alumnado con necesidades educativas especiales desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el adaptado, es decir, con estos ajustes los alumnos podrán participar en las actividades de enseñanza-aprendizaje en igualdad de condiciones respecto a sus compañeros (Verdú et al, 2013).

Estas adaptaciones pueden ser personales, materiales y de comunicación, centrándose en los siguientes elementos para dicho alumnado:

a) Personales

Precisan la incorporación de apoyos por parte de maestros especialistas como los de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, así como de un fisioterapeuta en caso de existir déficit motor asociado y del Auxiliar Técnico Educativo, si el niño tiene dificultades de autonomía o en sus desplazamientos durante la jornada escolar.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado, también intervendrán tanto el Orientador del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector como el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica específico de Trastorno del Espectro Autista para la adecuación de dicho proceso a las características del niño, así como también lo hará el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en lo que respecta a la gestión de becas y ayudas.

b) Materiales

Suponen la dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales que nos permiten compensar las carencias de algunos alumnos. Para aquellos que presentan Trastorno del Espectro Autista, la respuesta más adecuada es la programación por espacios estructurados y entornos educativamente significativos, de manera que se buscará (Florit, Martínez y Gómez, 2016; Tortosa, 2004; Moreno y Tejada, 2016):

- Ambiente estructurado y agradable.
- Estructuración espacio-temporal adecuada con programas como PEANA y TEACCH.
- Materiales adecuados y motivadores.
- Estructuración del horario escolar, ambiental, uso de agendas, pictogramas y carteles, trabajo por rincones diferenciados para cada actividad, así como mesas de trabajo individual y en grupo.
- Juguetes y objetos que estimulen la percepción y las sensaciones, así como recursos tecnológicos (ordenadores, agendas personales, programas de realidad virtual, etc.).

c) De comunicación

Son sistemas aumentativos o alternativos al lenguaje oral y/o escrito que favorecen notablemente la comunicación e interacción de estos alumnos. Dichos sistemas deberán ser conocidos y empleados por toda la comunidad educativa, pudiendo destacar el PECS por su efectividad con el alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista.

En cuanto a las adaptaciones en los elementos curriculares, podemos señalar estos tres tipos.

- a) Adaptaciones en los contenidos, criterios de evaluación y objetivos didácticos en Educación Infantil, siendo prioritarios los relacionados con: la interacción social y la actividad funcional con objetos; la comunicación, representación simbólica e imitación; el desarrollo motor y habilidades de autonomía; y que sean realistas y funcionales (Escobar, Caravaca, Guerrero y Verdejo, sf).
 - b) Adaptación en la metodología y actividades (Tortosa, 2004):
 - Organizar un ambiente educativo estructurado, anticipándole en todo momento lo que se va a realizar en el aula. Se proporcionará mayor estructuración y sencillez ambiental a mayor afectación del alumno, debiendo incidir en los tiempos, espacios, agrupamientos, recursos humanos y materiales y métodos para atender a la diversidad.
 - Priorizar los métodos de enseñanza natural y las técnicas de enseñanza-aprendizaje en contextos naturales de forma incidental, para facilitar la motivación y generalización de los aprendizajes.
 - Incorporar a las actividades de enseñanza-aprendizaje el tipo de ayuda más adecuada para el alumno, favoreciendo la motivación y proporcionándole apoyos para evitar su frustración ante la tarea.
 - c) Adaptaciones en técnicas, procedimientos e instrucciones de evaluación que tengan en cuenta su falta de generalización de los aprendizajes en los distintos ambientes (Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, 1993).
- **Estudios sobre propuestas de innovación para alumnos con Trastorno del Espectro Autista en Educación Infantil**

En lo que respecta a los diferentes estudios relacionados con propuestas de innovación destinadas al alumnado con Trastorno del Espectro Autista en Educación Infantil, se han seleccionado los más relevantes y recientes, tanto a nivel internacional como nacional.

Por un lado, Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela y Tárraga-Mínguez (2018) llevaron a cabo un estudio de revisión bibliográfica acerca de la efectividad de la aplicación del método TEACCH a nivel internacional, para lo cual

analizaron 14 estudios, obteniendo como resultado 11 de ellos mejoras realmente significativas. Entre dichos estudios analizados, pueden destacar los siguientes por su directa relación con la presente propuesta de innovación:

- a) Tsang, Shek, Lam, Tang y Cheung (2007) llevaron a cabo un estudio en China, cuyos participantes eran 34 niños con Trastorno del Espectro Autista cuyas edades oscilaban entre los 3 y 5 años. Dichos sujetos se dividieron en dos grupos: experimental y control, recibiendo el primero, durante un año, 7 horas diarias de entrenamiento basado en el método TEACCH. Los resultados de esta investigación constataron que los niños del grupo experimental mostraron notables progresos durante el tratamiento, excepto en el ámbito de la socialización. Así, “la intervención produjo mejoras en ámbitos como la imitación, la percepción, la motricidad fina, la coordinación óculo-manual, la motricidad gruesa y el funcionamiento cognitivo” (Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela y Tárraga-Mínguez, 2018, p. 42).
- b) McConkey et al. (2010) desarrollaron en Irlanda del Norte una investigación en la que participaron 61 niños de entre 2 y 4 años con Trastorno del Espectro Autista, los cuales fueron divididos en dos grupos, recibiendo los miembros de uno de ellos sesiones fundamentadas en el método TEACCH durante 9 meses.

Los resultados arrojaron lo siguiente: el grupo que recibía entrenamiento basado en la metodología TEACCH obtuvo mejoras significativas en “imitación, percepción, motricidad fina y gruesa, coordinación óculo-manual y funcionamiento cognitivo verbal y no verbal”, así como también en “los problemas de lenguaje, juego, dificultades para imitar e interacción social” (Sanz, Fernández, Pastor y Tárraga, 2018, p. 43).

- c) Braiden et al. (2012) pusieron en marcha un estudio en Irlanda del Norte durante 10 semanas, cuyos participantes fueron 18 niños de 3 años con Trastorno del Espectro Autista y sus padres. Los resultados demostraron la “disminución significativa del estrés parental y una mejora en las habilidades de lenguaje receptivo y expresivo de los niños” (Sanz, Fernández, Pastor y Tárraga, 2018, p. 45), así como la alta satisfacción de los padres con el programa de intervención y con las notables mejoras de sus hijos.
- d) Fornasari et al. (2012) realizaron un estudio con 28 estudiantes de entre 2 y 8 años que presentaban Trastorno del Espectro Autista, los cuales recibieron dos sesiones semanales de 45 minutos basadas en el método TEACCH. Estos participantes fueron divididos según su edad en tres grupos: menores de 3 años, entre 3 y 5 años, así como mayores de 5 años.

En cuanto a los resultados, demostraron una mejora significativa de las habilidades evolutivas de todos los participantes, especialmente en el grupo de menores de 3 años respecto a los otros.

- e) D’Elia et al. (2014) llevó a cabo una investigación con 30 niños con Trastorno del Espectro Autista, de entre 2 y 7 años, y sus padres, siendo divididos en: grupo TEACCH, que recibió intervención educativa de 2 horas en casa y 2 en clase semanales, y grupo de control.

Los resultados constataron que “la intervención basada en metodología TEACCH redujo la sintomatología autista y las conductas desadaptativas” (Sanz, Fernández, Pastor y Tárraga, 2018, p. 46). Además, se observaron notables mejoras en las habilidades lingüísticas relativas a la comprensión y producción, así como disminuyó el estrés parental.

Por otro lado, y en lo que respecta al panorama nacional, de entre las recientes propuestas de innovación educativa destinadas al alumnado con Trastorno del Espectro Autista escolarizado en Educación Infantil, cabe resaltar las expuestas seguidamente:

- f) Arredondo (2010) recoge la intervención desarrollada en el curso 2009/2010 en un aula de 4 años de Educación Infantil de un centro público ubicado en Pamplona. En ella, estaba escolarizada una alumna con discapacidad intelectual y, para proporcionarle una respuesta educativa ajustada a las mismas, se adaptó el método TEACCH tanto a las características del aula ordinaria como a las de cada alumno del grupo.

Dicha investigación se centra en el proceso de adaptación del método al aula en cuanto a la estructuración física y temporal, fundamentada tanto en la división del espacio en rincones, como el uso de horarios, calendarios y agendas personales, así como el desarrollo de sistemas de trabajo, rutinas y uso de apoyos visuales.

Los resultados tras su aplicación mostraron que la alumna desarrolló el sentimiento de pertenencia al grupo, la estructuración del aula favoreció su relajación y actitud positiva ante las tareas, el horario visual promovió su comprensión, así como aumentó la socialización con sus compañeros, su autonomía, seguridad y tranquilidad en un ambiente compartido.

- g) De Goñi (2015) elaboró un estudio de revisión bibliográfica sobre el Trastorno del Espectro Autista y las ventajas de emplear el método TEACCH para trabajar con estos alumnos y sus familiares, especialmente con aquellos de Educación Infantil.

Así, sintetiza el protocolo de intervención de dicho método, incluyendo ejemplos de técnicas a emplear, adecuaciones tanto a nivel material como espacial en el aula ordinaria de Educación Infantil y el rol del profesor durante el desarrollo de esta experiencia didáctica.

- h) Rubio (2015) elaboró una propuesta de innovación pedagógica fundamentada en la combinación del método TEACCH y la metodología de grupos interactivos para su introducción en el aula de Educación Infantil.

Para ello, llevó a cabo un proceso de observación tanto de un aula ordinaria de un centro público de Sevilla como de otro de Educación Especial, ambas de 4 años, así como entrevistó a la tutora del segundo aula para intercambiar opiniones y enriquecer su propuesta.

Así, diseñó una secuencia de 10 actividades, en la que se intercalaban las propias del método TEACCH con las de grupos interactivos, mostrando resultados satisfactorios tras su aplicación, entre los que destacan la viabilidad de esta combinación de metodologías en la etapa de Educación Infantil, el aumento de la autonomía y seguridad ante la tarea de los alumnos, el trabajo cooperativo, el aprendizaje significativo en relación con los iguales, la comunicación y la inclusión de todos los miembros de un grupo heterogéneo.

- i) López (2015) elaboró una propuesta de intervención dirigida a un hipotético alumno con Trastorno del Espectro Autista escolarizado en Educación Infantil, la cual se fundamentó en la combinación del método TEACCH y los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, concretamente el PECS y su introducción dentro del aula ordinaria.

Dicha propuesta suponía adecuaciones espaciotemporales en el aula, el establecimiento de rutinas y adaptaciones puntuales en algunas actividades solo para el niño y no para el resto del aula, por lo que se centró en una intervención individualizada.

- j) Fernández (2017) diseñó una propuesta metodológica dirigida a alumnos de Educación Infantil con Trastorno del Espectro Autista y fundamentada en el empleo del método TEACCH para facilitar tanto su desarrollo lingüístico y socioafectivo como su nivel de atención y motivación, es decir, promover su inclusión en su entorno próximo.

Para ello, planteó 10 actividades destinadas al hipotético caso de un alumno con Trastorno del Espectro Autista escolarizado en 4 años de Educación Infantil, destacando la importancia de la estructuración espaciotemporal en el aula y el establecimiento de rutinas y sistemas de trabajo.

Precisamente, han sido estas investigaciones y propuestas de innovación educativa las que han servido de referente para elaborar la que se propone a continuación.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

4.1. Contextualización

El centro educativo en el que se pretende desarrollar esta propuesta de innovación pedagógica está ubicado en el municipio de Totana, es decir, en la comarca del Bajo Guadalentín de la Región de Murcia. Esta ciudad se encuentra a 47 kilómetros de la capital murciana y en ella residen 31.394 habitantes, siendo las principales actividades laborales la agricultura y la construcción, así como una minoría se dedica al sector servicios y a la alfarería.

Respecto al contexto escolar en sí, el centro educativo en el que se pondrá en marcha este proyecto es de carácter público y de doble línea, en el cual se imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria. En este están escolarizados 387 alumnos, de los cuales 26 presentan necesidades específicas de apoyo educativo y 138 provienen de países extranjeros, la mayor parte de Latinoamérica.

De dichos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, quince presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual ligera, moderada y de Trastorno del Espectro Autista, estando escolarizados cuatro de ellos en segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, en la principal franja de edad a la que irá destinada esta propuesta de innovación.

Concretamente, en las dos aulas de 4 años de Educación Infantil se encuentran escolarizados dos niños con necesidades educativas especiales: un alumno con discapacidad intelectual ligera y otra con Trastorno del Espectro Autista, por lo que esta propuesta de innovación ha sido diseñada para ese curso como experiencia piloto.

Al margen del profesorado de Educación Infantil y Primaria, en el colegio imparten docencia diversos especialistas, tales como los maestros de Inglés, Francés, Música, Educación Física y Religión. Respecto a los docentes implicados directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, el centro cuenta con dos maestras de Pedagogía Terapéutica y otra de Audición y Lenguaje. Todos estos profesionales componen un Equipo Docente de 34 maestros, incluyendo a la Directora, el Jefe de Estudios y la Secretaria.

Una vez a la semana, acude al centro una Orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector y, una vez al mes, un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, que trabaja para el Ayuntamiento de Totana, visita a ciertos alumnos, tanto en el colegio como en sus domicilios.

Por otra parte, y en cuanto al contexto familiar del alumnado escolarizado en este centro educativo, la mayor parte procede de un entorno social medio-bajo y habitan en el barrio donde se encuentra el colegio, en el resto de Totana, así como en las pedanías de El Paretón y Lebor.

La ocupación laboral de los padres es diversa, pero abundan los que se dedican a la agricultura, la construcción, empresas cárnicas o que, actualmente, se encuentran en paro. Un bajo porcentaje de los mismos tienen profesiones que implican estudios superiores, tales como médicos, profesores o ingenieros.

Sobre la participación de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, cabe destacar su predisposición para acudir a reuniones en el centro, ya sea con los maestros o en la Escuela de Madres y Padres, organizada por la Asociación de Madres y Padres. Además, su colaboración en actividades programadas por el colegio es alta ya que, cuando el horario laboral se lo permite, la mayoría de familiares acompañan a los alumnos en las jornadas de puertas abiertas y celebración de diversas festividades, hecho que se aprovechará para fomentar su implicación en el desarrollo de esta propuesta de innovación educativa y en la elaboración voluntaria de recursos materiales relacionados con el método TEACCH.

4.2. Objetivos de la propuesta de innovación educativa

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la elaboración de esta propuesta de innovación educativa, pueden sintetizarse en los siguientes:

- Plantear una secuencia de actividades fundamentadas en el método TEACCH dirigida al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Exponer la utilidad de los recursos materiales empleados en la realización de actividades basadas en el Método TEACCH.
- Enfatizar los beneficios que supone el empleo del Método TEACCH para el desarrollo integral de los alumnos de Educación Infantil y su mejora a nivel competencial en los diferentes ámbitos de aprendizaje, especialmente en lo referido a la adquisición de hábitos básicos de autonomía y al mantenimiento de la atención durante las tareas.
- Valorar la importancia de una adecuada estructuración espacio-temporal del aula que permita al alumno anticiparse a la tarea y disminuya su inseguridad ante la misma.
- Difundir recursos materiales en formato TEACCH de elaboración propia para atender a la diversidad de necesidades educativas que pueda presentar el alumnado.
- Promover la implicación de docentes y familiares en la elaboración de materiales y aplicación del método TEACCH.
- Servir de precedente para futuras investigaciones sobre la combinación del método TEACCH con otras metodologías compatibles dentro del aula ordinaria.

4.3. Fases del proceso de innovación

Este proyecto de innovación educativa, fundamentado en la aplicación del método TEACCH dentro del aula de Educación Infantil, se desarrollará durante el primer trimestre del curso 2018/2019, concretamente entre el 2 de octubre y el 27 de noviembre con el alumnado de 4 años del segundo ciclo de dicha etapa, al tratarse de una experiencia piloto, la cual podrá extenderse y adecuarse al resto de cursos de la misma en caso de que sus resultados sean satisfactorios.

Así, el citado proyecto constará de ocho sesiones/jornadas escolares, las cuales incluirán tanto la formación previa del profesorado que imparte docencia a los alumnos de 4 años (maestros-tutores, maestra de apoyo y especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje) como las actividades a realizar por el alumnado durante las jornadas escolares previstas, así como las distintas fases de evaluación de la misma.

Debido a esta planificación, cabe destacar que las sesiones irán enfocadas al profesorado y, las actividades programadas por jornadas escolares, al alumnado de 4 años. Por una parte, las jornadas serán los martes de 16:00 a 20:00, ya que es la franja horaria semanal destinada a las horas complementarias de obligada permanencia en el centro para el profesorado.

Respecto a las jornadas escolares organizadas en torno a la combinación del método TEACCH y la metodología de trabajo por rincones, se alternarán con jornadas escolares ordinarias, es decir, de las cinco jornadas escolares semanales, una de ellas se dedicará a la aplicación del presente proyecto, específicamente la de los jueves por ser el único día que los alumnos de 4 años A y B no tienen Psicomotricidad, Inglés, Religión o Música.

4.4. Metodología de trabajo

4.4.1. *Combinación de dos metodologías dentro del aula: el trabajo por rincones y el método TEACCH*

Tal como dicta el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, “los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (p. 474).

En este sentido, el Anexo del Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, recoge algunas orientaciones metodológicas enfocadas a dicha etapa educativa, entre las cuales destaca el principio de globalización para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma integral y diversificada, el uso del juego como recurso pedagógico, la experimentación con objetos y materiales cotidianos, la importancia de una adecuada organización espacio-temporal para la concreción de las intenciones educativas, así como favorecer un clima de afecto, seguridad y comunicación que promueva el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos.

A su vez, la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, recomienda, para el segundo ciclo de la etapa, el empleo de la metodología de trabajo por rincones o áreas diferenciadas de actividad, como pueden ser los de “el juego simbólico, las construcciones, la expresión artística, las tecnologías, las habilidades matemáticas o el lenguaje” (p. 1034). Dichos rincones se complementarían con los aportados por Fernández (2009), la cual añade a este conjunto los rincones de asamblea, naturaleza viva, higiene y el de la biblioteca.

Estos espacios de trabajo habrán de estar señalizados de forma escrita e ilustrativa para que sean fácilmente identificados por los niños, así como deberá existir un número adecuado de ellos para satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado, albergando diversos materiales ubicados a una altura accesible y cumpliendo una serie de normas consensuadas previamente entre ellos y el tutor para su correcto uso (Atalaya, 2011).

Así, la metodología basada en el trabajo por rincones requiere la estructuración claramente delimitada del aula en diferentes espacios de actividad para alcanzar el mayor grado de autonomía posible y el desarrollo del aprendizaje integral, siendo el niño el protagonista del mismo y, el docente, un mero guía o mediador en el proceso de enseñanza (Fernández, 2009).

Además, y tal como recoge Atalaya (2011), la aplicación de dicho método pedagógico favorecerá tanto los agrupamientos flexibles como la realización de actividades adecuadas a los diferentes intereses del alumnado y ritmos de aprendizaje que confluyen dentro de un mismo aula, lo que conllevará que los niños desarrollen las tareas encomendadas

con mayor independencia del adulto, sigan las instrucciones establecidas para el uso de cada rincón y trabajen de forma cooperativa para alcanzar objetivos comunes a través del juego, la experimentación y la interacción.

Por otra parte, el método TEACCH, cuya traducción al castellano sería “Programa para el Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y discapacidades de Comunicación relacionadas”, es una División del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte, la cual fue fundada en 1966 por Eric Schopler.

Al igual que la metodología de trabajo por rincones, esta también se fundamenta en la estructuración espacio-temporal del aula y en el aprendizaje a través de zonas diseñadas específicamente para cada actividad, es decir, proporciona al alumnado con Trastorno del Espectro Autista un contexto invariable de enseñanza que favorece su independencia, reduce la ansiedad y minimiza las distracciones mediante el uso de instrucciones verbales y escritas pero, sobre todo, visuales, como pueden ser los pictogramas o fotografías.

Dichos apoyos visuales deberán ser los mismos tanto para identificar los diferentes rincones como para utilizar en las agendas personales y en el horario de la clase, por lo que se utilizarán continuamente y de forma prolongada en el tiempo. Otros materiales característicos de dicho método serían las famosas “cajas TEACCH”, las cuales son de elaboración propia y permiten trabajar infinidad de contenidos curriculares de las diferentes áreas de la etapa de Educación Infantil, así como las bandejas para organizar los trabajos en formato papel que los niños van finalizando.

Retomando los rincones de trabajo que debe contener el aula en la que se pretenda implantar el método TEACCH, además de los citados anteriormente, se deben incluir, según Arredondo (2010): el de transición, en el que se explicarán las actividades que se van a realizar durante la jornada escolar mediante el horario visual y las agendas personales, así como el de trabajo, en el que se desarrollarán diferentes actividades de carácter individualizado.

Por lo tanto, para combinar ambas metodologías señaladas, los rincones que deberían establecerse en un aula de Educación Infantil serían los de construcciones, juego simbólico, asamblea, plástica o artística, tecnologías o del ordenador, habilidades lógico-matemáticas, habilidades lingüísticas, biblioteca de aula, naturaleza viva, higiene, trabajo y de transición.

Es debido a estas similitudes entre la metodología de trabajo por rincones y el método TEACCH, que esta propuesta de innovación educativa se fundamenta en la combinación de ambos dentro del aula de Educación Infantil para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos, presenten o no Trastorno del Espectro Autista.

4.4.2. Estructura de las sesiones/actividades del proyecto

En cuanto a la estructura que tendrán tanto las sesiones de formación para el profesorado como las sesiones que conformen las jornadas escolares en las que se desarrollen las actividades fundamentadas en el método TEACCH con el alumnado, será la siguiente.

a) Sesiones de formación destinadas al profesorado

Tal como se ha descrito en el apartado anterior, la primera y última sesión de esta propuesta tendrán como finalidad la formación del profesorado respecto a la correcta aplicación del método TEACCH y su combinación con otras metodologías que se utilizan dentro del aula, como es la del trabajo por rincones, así como a la evaluación inicial y final de todo el proceso, en la que también se valorarán los resultados de la evaluación procesual. La estructura de dichas sesiones se puede sintetizar de esta manera:

- Sesión 1
 - 16:00-17:30 – Exposición de los fundamentos del método TEACCH y proceso a seguir para la aplicación del mismo por parte de la Orientadora del centro.
 - 17:30-19:00 – Elaboración de material específico por parte de todos los docentes y bajo las indicaciones de la Orientadora, con ayuda de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, también destinatarios de dicha sesión.
 - 19:00-19:30 – Evaluación inicial de la propuesta de innovación educativa.
 - 19:30-20:00 – Ruegos, preguntas y organización entre docentes para terminar el material necesario antes de comenzar las actividades estipuladas con el alumnado.

- Sesión 8
 - 16:00-18:30 – Valoración, por parte de cada docente implicado, de las actividades realizadas a lo largo de las seis jornadas escolares programadas.
 - 18:30-19:30 – Evaluación final del proyecto desarrollado. En primer lugar, cada profesor aportará su valoración a nivel individual y, posteriormente, se llegará a un consenso grupal para estimar la efectividad del proyecto e intercambiar opiniones.
 - 19:30-20:00 – Ruegos, preguntas y propuestas de mejora.
- b) Sesiones de aplicación del método TEACCH destinadas al alumnado

En cuanto a la estructura en torno a la cual se desarrollarán las seis sesiones que conformarán cada una de las seis jornadas escolares destinadas a la introducción del método TEACCH en las dos aulas de 4 años de Educación Infantil, cabe destacar que algunas sesiones serán de 45 minutos, en función del horario escolar. Por ello, a nivel general y de forma aproximada, dicha estructura sería la presentada a continuación.

- 10 primeros minutos: explicación de la actividad a realizar y presentación del material a emplear durante la misma.
- 15-20 minutos siguientes: realización de la actividad programada.
- 5-10 minutos posteriores: reflexión grupal sobre los resultados de la actividad y síntesis de lo aprendido con la misma.
- 5-10 últimos minutos: juego libre.

4.5. Clasificación de recursos según su tipología

4.5.1. Personales

En cuanto a los recursos personales que se van a precisar para la puesta en marcha de la presente propuesta de innovación educativa, el maestro-tutor y la maestra de apoyo de Educación Infantil serían considerados como recursos personales de carácter general, junto con los maestros especialistas de las áreas correspondientes a las diferentes etapas educativas, quedando así recogido en el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta a la diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

A su vez, el citado documento legislativo indica que los recursos generales de carácter específico para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, como puede ser el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, serán, entre otros, los maestros de apoyo especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, así como la Orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector que atiende al centro.

Para que el desarrollo de las funciones de cada uno de los profesionales implicados en la puesta en marcha de este proyecto cumpla con los objetivos que persigue su intervención, Lou y López (2001) indican que ha de existir una coordinación real y funcional entre ellos, de manera que sus responsabilidades se complementen. Además, las funciones de todos estos profesionales deberán estar definidas claramente en la sesión de formación inicial, estableciendo diferentes niveles de coordinación y ofreciendo las orientaciones, recursos, apoyos técnicos y formación que favorezcan la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Así, podríamos diferenciar dos roles entre los citados profesionales durante el proceso, ya sean de carácter general o específico: los dos maestros-tutores de ambos grupos de 4 años actuarían como investigadores principales y, el resto, como docentes ayudantes en su intervención.

4.5.2. Espaciales

Sobre el recurso espacial por excelencia en esta propuesta de innovación pedagógica, será el propio aula ordinaria para atender a la diversidad del alumnado, en la cual deben realizarse prácticas inclusivas para que todos los alumnos se sientan parte del grupo y encuentren los medios necesarios que les permitan desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje a un ritmo adecuado a sus necesidades educativas, así como en un clima de convivencia y comunidad (Dirección General de Promoción Educativa e Innovación, 2008).

En base tanto a la metodología de trabajo por proyectos y el método TEACCH, dicho aula estará dividida en diferentes espacios de trabajo, pudiendo diferenciar doce: construcciones, juego simbólico, asamblea, artística, tecnologías, habilidades lógico- matemáticas, habilidades lingüísticas, biblioteca de aula, naturaleza viva, higiene, trabajo y de transición.

Por ello, este recurso espacial englobará a la agrupación de medios materiales, personales y ayudas técnicas disponibles para facilitar la adaptación y acceso a las actividades escolares, lo cual implica un saber unido a la metodología didáctica y medios técnicos compartido por todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, familias, personal docente y no docente.

4.5.3. Materiales

Para garantizar una atención lo más ajustada posible a la diversidad del alumnado escolarizado en las dos aulas de 4 años en las que se va a implantar este proyecto, los recursos materiales habrán de ser diversificados y permitir diferentes posibilidades de uso en función del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Parcerisa, 1996).

Dichos recursos materiales pueden clasificarse en función de diversos criterios, como puede ser su formato de presentación al alumnado. Así, según Ogalde (2003), los materiales didácticos que se utilizarían durante la aplicación de esta propuesta de innovación, podrían agruparse según la siguiente categorización, la cual incluye algunos ejemplos de cada tipo.

- a) Materiales de imagen fija: fotos, dibujos, láminas, diapositivas, etc.
- b) Materiales gráficos: pictogramas, carteles y aquellos que combinen imagen y texto.
- c) Materiales impresos: fichas de trabajo, libros, revistas, etc.
- d) Materiales auditivos: equipo de música, altavoces, instrumentos musicales, etc.
- e) Materiales mixtos o audiovisuales: proyector, pantalla, ordenador, etc.
- f) Materiales tridimensionales: maquetas, juegos de construcciones, cajas TEACCH, etc.

Cabe destacar que la mayoría del material empleado será de elaboración propia por parte del profesorado, de manera que se adecúen lo máximo posible a las características del alumnado y del aula, los contenidos que deben trabajarse mediante los mismos, así como estarán diseñados tanto para poder utilizarlos de forma individual, en pareja, pequeños grupos o gran grupo- clase.

4.6. Evaluación y seguimiento de la evaluación

Respecto a la evaluación de esta propuesta de innovación y su seguimiento, constará de tres fases: inicial, procesual y final. Durante la primera sesión destinada al profesorado, se valorarán las características contextuales (tanto personales, materiales y espaciales) para la adecuación y aplicación de dicha propuesta, plasmando los resultados y apreciaciones en una escala de valoración (del 1 al 5) que será rellenada de forma individual por cada docente implicado.

A su vez, y durante el desarrollo de la misma, existirá una doble evaluación: de la propuesta de innovación diseñada, en cuanto a su adecuación al contexto del aula y características del alumnado, y de los resultados obtenidos por el alumnado. En el primer caso, los resultados serán recogidos por cada profesional en el diario del docente y, en el segundo, el profesor rellenará una lista de control sobre cada niño (sí/no) tras la realización de la actividad.

En cuanto a la evaluación final, se llevará a cabo en la última sesión de esta propuesta, destinada también al profesorado, en la cual se intercambiarán los resultados recogidos por cada profesional a lo largo del proceso, ya sean los recogidos en sus diarios relativos a la evaluación de la innovación en sí o en las listas de control individuales de cada actividad realizada, debiendo destacar que ambos instrumentos habrán sido completados gracias a la técnica de observación directa tras cada sesión, es decir, a nivel competencial.

Una vez efectuado dicho intercambio de resultados, se procederá a plasmarlos de forma consensuada en un informe, redactado por el Orientador, el cual servirá para su posterior consideración por el resto del equipo docente que trabaja en el centro, recogiendo dicha evaluación en la Memoria Anual elaborada a final de curso para dejar constancia del desarrollo del proyecto, sus resultados y propuestas de mejora, tanto a nivel de implantación del método TEACCH y sus beneficios o desventajas para el niño, profesorado y a nivel de centro.

5. CONCLUSIONES

Para la elaboración de esta propuesta de innovación pedagógica, ha sido necesaria la elaboración de una retrospectiva de la historia de la Educación Infantil, a nivel internacional y nacional, que ha permitido comprender su concepción actual y lo que conlleva, así como se han valorado desde las iniciales y reducidas capacidades lógicas de los niños, hasta sus habilidades de procesamiento y el enorme bagaje de conocimientos que manifiestan a los 6 años.

Uno de los entornos más influyentes en el desarrollo evolutivo es la escuela, ya que la Educación Infantil, tal como la presenta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, supone una medida de compensación de las distintas realidades desde las que los niños acceden al colegio, así como un contexto educativo que trata de prevenir problemas de aprendizaje y del desarrollo e intervenir sobre las dificultades ya existentes.

Es esta concepción de medida compensatoria ante la heterogeneidad del alumnado, la que alude a la importancia de atender a la diversidad como eje fundamental del proceso educativo, integrarla en la organización del centro escolar y ser compartida por toda la comunidad.

Entre los miembros de dicha comunidad educativa, se encuentran los alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista, los cuales pertenecen al alumnado con necesidades educativas especiales, determinadas significativamente por los siguientes factores (Rivière y Martos, 2000): necesidad de desarrollar la capacidad de comunicación con otros, establecer relaciones sociales funcionales y gratificantes, dotar al alumno de una enseñanza destinada al enriquecimiento cognitivo, así como desarrollar habilidades de aprendizaje.

Para facilitar la comprensión de dichas necesidades y la elección de la respuesta educativa más adecuada a las mismas, es realmente importante conocer la gran heterogeneidad en cuanto al tipo y grado de afectación existente dentro del alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

Los alumnos con Trastorno del Espectro Autista que presentan un diagnóstico moderado, severo o grave, suelen ser escolarizados en centros de Educación Especial o en Aulas Abiertas ubicadas en centros ordinarios, en los cuales se emplea el método TEACCH.

Como se ha descrito en el presente Trabajo de Fin de Grado, dicho método coincide en numerosos aspectos y es perfectamente combinable con la metodología de trabajo por rincones, la más empleada en Educación Infantil, etapa en la que se ha propuesto combinar ambas metodologías para atender a la diversidad de necesidades educativas que confluyen dentro de un mismo aula ordinaria, estén o no ligadas a Trastorno del Espectro Autista.

Por esta razón, se han comentado numerosas investigaciones y propuestas de innovación relacionadas con la desplegada en este documento, las cuales avalan los múltiples beneficios que aporta la introducción del método TEACCH en el aula ordinaria de Educación Infantil, relativos al incremento de la autonomía y comprensión de la realidad por parte del niño, la reducción de la inseguridad ante la tarea y, en definitiva, la importancia de proporcionar una respuesta educativa ajustada a las características y necesidades de todo el alumnado de un grupo clase en un entorno de aprendizaje compartido.

Partiendo de estas premisas, la presente propuesta de innovación ha aportado la planificación de una serie de sesiones de formación y evaluación destinadas al profesorado que aplique el programa, así como actividades organizadas en jornadas escolares, fundamentadas en dicha metodología y que implican el empleo de materiales específicos, cuya elaboración es realmente económica y sencilla, al alcance tanto de maestros como de padres o familiares del alumnado.

6. PROSPECTIVA: POSIBILIDADES DE PUESTA EN PRÁCTICA Y LIMITACIONES

Una vez finalizada esta propuesta de innovación educativa, han de sintetizarse tanto sus posibilidades de puesta en práctica y futuras líneas de investigación, como sus limitaciones.

En cuanto a las posibilidades de puesta en práctica de dicha propuesta de innovación y las posibles futuras líneas de investigación relacionadas con ella, cabe destacar las siguientes:

- a) Además de aplicarse en el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, la presente propuesta podría adecuarse a las características y necesidades de los alumnos que cursen cualquiera de los dos ciclos de dicha etapa.

- b) La fácil adaptación del método TEACCH a las características del aula ordinaria y del grupo de alumnos favorecerían su implantación en la etapa de Educación Primaria, especialmente en el primer tramo de esta, donde los aprendizajes curriculares se fundamentan mucho más en las destrezas prácticas que en la teoría como tal.
- c) Dicha metodología también favorecería la mayor comprensión por parte del alumnado extranjero que desconoce el idioma por su estructuración espaciotemporal fundamentalmente visual, por lo que el método TEACCH podría aplicarse también en aulas de acogida donde se imparte educación compensatoria para dicho colectivo.
- d) Por otra parte, la organización espaciotemporal y las actividades manipulativas basadas en dicho método, ya sean a nivel individual o grupal, podrían ser implantadas en centros de día a los que acuden personas ancianas, favoreciendo su comprensión hacia las tareas, el desarrollo de su autonomía y, al no existir la posibilidad de error, promoverían su sentimiento de valía y autosuficiencia, elevando así su nivel de autoestima.
- e) También, podrían recogerse las opiniones de los profesionales que desarrollasen esta propuesta de innovación educativa en sus aulas, remarcando las limitaciones y mejoras.
- f) A su vez, dicha propuesta podría animar tanto al profesorado como al alumnado y sus familiares a conformar grupos de trabajo o participar en talleres para la elaboración de material fundamentado en el método TEACCH.

Respecto a las limitaciones que puede conllevar la aplicación de esta propuesta de innovación, únicamente se han considerado las dos que se reflejan seguidamente:

- a) Pese a que la aplicación del método TEACCH en el aula de Educación Infantil favorece el desarrollo de numerosas habilidades y permite trabajar innumerables contenidos curriculares, si no se emplea con otro tipo de metodologías como, por ejemplo, el trabajo por rincones, puede repercutir negativamente en la socialización del niño con sus iguales debido a que, originalmente, las actividades fundamentadas en dicho método están planificadas para trabajar individualmente o entre alumno y maestro.
- b) Mayor dificultad para adecuar los fundamentos del método TEACCH a la realidad de las aulas ordinarias de etapas superiores, como las de Educación Secundaria Obligatoria, ya que en este periodo se exige al alumnado un volumen considerable de conocimientos teórico-prácticos que han de adquirirse en un tiempo relativamente corto, lo que dificultaría la aplicación de este método en el día a día del alumnado.

Bibliografía

- Aguado, G. (2002). Trastorno específico del lenguaje: diversidad y formas clínicas. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3, 48-74.
- Alberdi, A. (2015). *Habilidades comunicativas en Trastornos del Espectro Autista* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Bilbao. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3219/ALBERDI%20FERNANDEZ%2C%20ANE.pdf?sequence=1>
- Alcalá-Galiano, N. (2008). La influencia de la familia en el comportamiento del niño durante los tres primeros años de vida. *Innovación y Experiencias Educativas*, enero(14), 1-16. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_1_4/NATALIA_ALCALA_1.pdf
- Álvarez, M.N. et al (2005). *Valores y temas transversales en el currículum*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Arnaiz, P. y de Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Coord) *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141-148). Madrid: CSI- CSIF.
- Arredondo, E. (2010). Método TEACCH: experiencia de aplicación en un aula de Educación Infantil. *Revista Arista Digital*, diciembre(3), 1017-1029. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2010_diciembre_88.pdf
- Atalaya, Z. (2011). Trabajo por rincones en Educación Infantil. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, julio 2011(15). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8583.pdf>

- Bel, A. (2017). *Conductas repetitivas en el autismo: ¿Cómo intervenir?*. Recuperado de <https://www.isep.es/actualidad-educacion/conductas-repetitivas-en-el-autismo-como-intervenir/>
- Blanco, R. (2004). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En “Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar”. Alvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. Editorial Alianza Psicología. Madrid.
- Blanco, M. R. (2006). La equidad y la inclusión social. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3, 1-15.
- Boucela, A. M. (2009). *Perturbacao Espectro del Autismo. La comunicación*. Porto, Portugal: Escola de Educação de Paula Frassinetti. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/778/2/PAGE-2009AndreiaOliveira.pdf>
- Braiden, H. J., McDaniel, B., McCrudden, E., Janes, M., y Crozier, B. (2012). A practice-based evaluation of Barnardo’s Forward Steps Early Intervention Programme for children diagnosed with autism. *Child Care in Practice*, 18(3), 227-242.
- Brennan, W. (1998). El currículo para niños con necesidades educativas especiales. Madrid: Siglo XXI.
- Cañete, M.M. (2010). Características generales del niño y niña de cero a seis años. *Innovación y experiencias educativas, noviembre*(36). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO_02.pdf
- Coello, J. (2011). *Lateralidad como directriz de la orientación espacial* (Proyecto de Grado previo a la obtención del Título de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/219/3/LATERALIDAD%20COMO%20DIRECTRIZ%20DE%20LA%20ORIENTACION%20C3%93N%20ESPACIAL.pdf>
- Constitución Política de la Monarquía Española de 1812.
- De Carlos, A., Arregi, A., Rubio, T., Sainz, A., Jaussi, M.L. y Mendia, R. (1995). *Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria*. Euskadi: Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110008c_Doc_EJ_nee_primaria_c.pdf
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- De Goñi (2015). *El método TEACCH en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Navarra, Pamplona. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39649/1/ADRIANA%20DE%20GO%20C3%91.pdf>
- Delgado, M. E. (2011). Aprendo con el juego en mi aula de Educación Infantil. *Pedagogía Magna, febrero*(11), 373-381. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629257>
- D’Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A., y Vicari, S. (2014). A longitudinal study of the teacch program in different settings: The potential benefits of low intensity intervention in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 615-626.
- Dirección General de Promoción Educativa e Innovación (2008). *Atención a la diversidad: materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Centro de Profesores y Recursos de Cieza. Recuperado de www.carm.es
- Escobar, M.A., Caravaca, M., Herrero, J.M. y Verdejo, M.D. (sf). *Necesidades educativas especiales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/hecho-19.pdf>
- Fornasari, L., Garzitto, M., Fabbro, F., Londero, D., Zago, D., Desinano, C., ... y Brambilla, P. (2012). Twelve months of TEACCH-oriented habilitation on an Italian population of children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 58(3), 145-158.
- Merino, M. y García, R. (2011). *Guía de intervención dirigida al alumnado con autismo*. Burgos: Federación Autismo Castilla y León. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/2efaad88-b6b3-4272-9e6c-73b557c6ddf2/Guia-de-intervencion-dirigida-al-alumnado-con-autismo.pdf>
- Feito, J.J., Casanova, P., Fernández, B., Molinero, J.M., Serrano, R., Cañas, R., García, T.M. y Durán, F. (2012). *Temario*.

Técnico en Educación Infantil (Volumen II: temario específico). Madrid: Paraninfo.

- Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipo de rincones, *Innovación y Experiencias Educativas, febrero de 2009*(15). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández, C. (2013). *Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Pautas para maestros de Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1588/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Fernández, F., Arce, M.T. y Moreno, J.A. (2014). Taller “Escuchemos el lenguaje del niño”: normalidad versus signos de alerta. *Revista Pediatría Atención Primaria, 23*, 101-110. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v16s23/taller3.pdf>
- Fernández, M.T. (2017). Propuesta de intervención para favorecer la inclusión de un niño con TEA en Educación Infantil a través del Método TEACCH. *Publicaciones Didácticas, diciembre*(89), 214-221. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/089072/articulo-pdf>
- Florit, J.M. Martínez, L. y Gómez, R. (2016). *Intervención educativa para el alumnado con TEA*. Recuperado de http://www.academia.edu/35352513/INTERVENCION_EDUCATIVA_PARA_EL_ALUMNADO_CON_TEA
- Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza. Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Del Jorro Editor.
- Gallego, J.L. (2003). *Enciclopedia de Educación Infantil*. Vol. I y II. Málaga: Aljibe.
- García, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU. García, J. y González, D.J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- García, M.P., Venegas, F.M. y Venegas, A.M. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Antequera: IC Editorial.
- González, D. (2017). *Relación entre la lateralidad y el desarrollo del proceso lecto-escritor* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, El Carmen de Bolívar, Colombia. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4586/GONZALEZ%20BARRIOS%2C%20DELVIS%20DEL%20CARMEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Haro, N.P. (2013). La familia y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas del nivel inicial II del centro de educación “Semillas de Esperanza”, del barrio Carcelén Bajo, Parroquia de Cotocollao de la ciudad de Quito. Periodo lectivo 2012-2013. Loja, Ecuador: Universidad Nacional de Loja. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/6227/1/Norma%20Del%20Pilar%20Haro%20Moya.pdf>
- Herrero, C. (2014). *La inclusión en el aula ordinaria de un alumno con discapacidad motora* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Soria. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7974/1/TFG-O%20290.pdf>
- Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (1993). *Guía de adaptaciones curriculares*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uid=8e483e22-b91f-4ef4-8602-b1a82746dd2b&groupId=10904
- Jodra, M. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo. Un análisis experimental* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/30717/1/T36153.pdf>
- Juárez, P. (2010). Las habilidades motrices en el desarrollo del niño. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza, mayo*(8), 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7183.pdf>
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- López, C. (2015). *El autismo en el aula: un modelo de intervención individualizada* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Palencia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16028>
- López, M. (2017). Lateralidad, capacidades perceptivas y rendimiento matemático en alumnos de Educación Primaria. Programa de intervención para mejorar el aprendizaje matemático (Tesis Doctoral). Universidad Internacional de La Rioja, Madrid. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5699/L%20C3%93PEZ%20LUENGO%2C%20MAIALEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lou, M.A. y López, N. (2005). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.

- Malagón, M. (2010). Atención a la Diversidad. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, julio(9), julio 2010. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7351&s=>
- Martínez, M.J. (2013). La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850- 1939) (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/30144/1/TEISIS%20formato%20digital.pdf>
- Martos, J. y Pérez, J. (2001). Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia. Valencia: NAU Llibres.
- McConkey, R., Truesdale Kennedy, M., Crawford, H., McGreevy, E., Reavey, M., y Cassidy, A. (2010). Preschoolers with autism spectrum disorders: evaluating the impact of a home based intervention to promote their communication. *Early Child Development and Care*, 180(3), 299- 315.
- Mendoza, M.Y. (2012). *Trastorno del Espectro Autista* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de https://acceda.ulpgc.es:8443/bitstream/10553/20872/4/0691284_00000_0000.pdf
- Monsalve, C. (2001). "Comunicación y lenguaje en autismo: claves para el buen trabajo de un logopeda" en Martos, J. y Pérez, J. (2001). *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia*. Valencia: NAU Llibres.
- Montesino, P. (1840). Manual para los maestros de escuelas de párvulos. Madrid: Imprenta Nacional.
- Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2016). *Innovaciones metodológicas para una Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.cnlse.es/sites/default/files/Innovaciones%20metodológicas%20para%20una%20Educación%20Inclusiva.pdf>
- Morillas, V. (2014). *La manipulación y la experimentación en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16622/tfg%20final.pdf>
- Mújina, V. (1985). Psicología de la edad preescolar. Madrid: Visor.
- Ogalde, I. (2003). Los materiales didácticos: medios y recursos de apoyo a la docencia. Ciudad de México, México: Trillas.
- Orden de 22 de septiembre de 2008, por la que se regulan la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.
- Orenes, A. (2016). *Propuesta de Intervención Pedagógica para un alumno con Trastorno del Espectro Autista* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, Murcia. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3599/ORENES%20BA%C3%91O%2C%20ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Nueva York, Estados Unidos: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York, Estados Unidos: Organización de las Naciones Unidas.
- Otero, N. (2009). La escuela y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(9), 1. Recuperado de www.eumed.net/rev/ced/09/nom4.htm
- Pacheco, M.T. (2011). El juego en la etapa infantil. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, noviembre(17), 1-11. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8764&s=>
- Pacheco, M.T. (2012). El lenguaje infantil, *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, enero(18), 1-8. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9001.pdf>
- Pérez, F.M. y Soto, F.J. (Coords.). (2011). *Orientaciones para la adaptación del currículo en Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/cee/>
- Peydró, S., Agustí, J. y Company, J. (1997). *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/neeg.pdf/66630e7c-ac6e-4f8b-9934-1ac4ae7e8344>
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Psique.

- Pilataxi, A.L. (2015). Elaboración y aplicación de una guía de ejercicios de nociones temporo espaciales “movimientos coordinados” para el desarrollo de la iniciación a la lecto-escritura de niñas y niños de 4-5 años del Centro de Educación Inicial Corazón de Jesús I, de la Comunidad Corazón de Jesús, de la Parroquia San Luís, Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo, período 2013- 2014. Riobamba, Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/2579/1/UNACH-EC-IPG-CEP-ANX-2015- 0052.pdf>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Resolución de 15 de junio de 2015, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración.
- Ríos, M.P. (2013). *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Madrid. Recuperado de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1910/2013_01_31_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Rivière, A. y Martos, J. (2000). *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Madrid: APNA- IMSERSO.
- Rubio, C.M. (2015). *El método TEACCH y los grupos interactivos como prácticas facilitadoras de la comunicación en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32987/TFG- 0230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, A. y Torres, J.A. (2002). Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, M.M. (2013). *Espacios de juego simbólico y de experimentación. Una manera de aprender jugando en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2014/2013_07_18_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sanz, P., Fernández, M.I., Pastor, G. y Tárraga, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el Trastorno del Espectro Autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-50. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2851.pdf>
- Stainback, S. y Jackson, H.J. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tamarit, J. (1988). Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa. *Alternativas para la Comunicación*, 6, 3-5.
- Tordera, J.C. (2007). *Trastorno de Espectro Autista: delimitación lingüística*. Valencia: Universidad Católica de Valencia. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9943/1/ELUA_21_15.pdf
- Tortosa, F. (2004). *Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Recuperado de <http://sid.usal.es/idsocs/F8/FDO25973/intervencion-educativa-en-el-alumnado-con- trastornos-del-espectro-autista.pdf>
- Tsang, S., Shek, D., Lam, L., Tang, F., y Cheung, P. (2007). Brief report: Application of the TEACCH program on Chinese pre-school children with autism — Does culture make a difference? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 390–396.
- Valeriano, A.J. (2016). *Sobre el concepto de Asperger* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Laguna, Tenerife. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2868/SOBRE%20EL%20CONCEPTO%20DE%20ASPERGER.pdf?sequence=1>
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>
- Vega, A. (2017). *Lateralidad, organización y estructuración espacial en niños con dificultades* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Rioja, La Rioja. Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002420.pdf
- Verdú, J. y Tortosa, F. (Coords.) (2013). *Intervención educativa en el alumnado con necesidades educativas especiales en la educación secundaria*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/nee/doc/nee.pdf>
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.