



MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

# **EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. ETAPA DE INFANTIL**

Presentado por:

**NATALIA BLANCO OLIVARES**

Dirigido por:

**DIEGO NAVARRO MATEU**

2022-2023

## ÍNDICE

<b>1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE .....</b>	<b>5</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
2.1 Justificación .....	9
2.2 Objetivos .....	11
2.2.1 Objetivo general.....	11
2.2.2 Objetivos específicos.....	11
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
3.1 ¿Qué es la educación inclusiva? .....	13
3.2 ¿Qué es la atención a la diversidad?.....	15
3.3 La atención a la diversidad en la Legislación .....	17
3.3.1 La atención a la diversidad en el Real Decreto 95/2022 .....	17
3.3.2 La atención a la diversidad en el Decreto 10/2022 (Comunidad Valenciana).....	18
3.4 ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?.....	19
3.4.1 Características del TEA.....	20
3.4.2 Criterios diferenciales del TEA .....	21
3.4.3 Comorbilidad del autismo con otros trastornos .....	22
3.4.4 Tipos y grados de autismo.....	23
3.5 El Trastorno del Espectro Autista en la etapa de Educación Infantil .....	24
3.5.1 Modelos de intervención .....	25
3.5.2 Aulas CyL .....	31
3.6 La educación inclusiva en relación con el Trastorno del Espectro Autista .....	32
<b>4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>33</b>
4.1 Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades.....	33
4.2 Participantes.....	36
4.3 Instrumentos .....	37
4.4 Procedimiento .....	37
4.5 Análisis de datos .....	38
4.6 Técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados del programa de intervención.....	38
4.7 Análisis de datos de la evaluación del programa de intervención .....	39
<b>5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>40</b>
5.1 Objetivos .....	40
5.1.1 Objetivo general .....	40
5.1.2 Objetivos específicos.....	40
5.2 Acciones y actuaciones a desarrollar .....	41
5.3 Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención .....	43
5.4 Cronograma .....	44
<b>6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>45</b>
6.1 Aportaciones.....	45

6.2 Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas .....	46
6.3 Líneas futuras.....	47
<b>7. CONCLUSIÓN.....</b>	<b>49</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>52</b>
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>55</b>
Anexo_1 (Material de elaboración propia - Imágenes obtenidas de Arasaac) .....	55
Anexo_2 (Material de elaboración propia - Imágenes obtenidas de Arasaac) .....	55
Anexo_3 (Material obtenido de Arasaac).....	56
Anexo_4 (Material de elaboración propia - Imágenes obtenidas de Arasaac) .....	57
Anexo_5 (Material obtenido de google "Apanag"- Imagen obtenida de Arasaac) .....	57

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1. Diagrama de flujo del proceso seguido en la revisión de la literatura científica .....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 2. Temporalización programa de intervención.....</b>	<b>44</b>

## 1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

### RESUMEN

La educación inclusiva se define como aquella en la que todas las personas que participan tienen las mismas posibilidades de aprendizaje independientemente de sus necesidades. El trastorno del espectro autista es un trastorno que afecta al desarrollo de la comunicación y de la interacción social. Conseguir una educación que incluya a todos los alumnos/as es fundamental para asegurar que todos los estudiantes pueden acceder al aprendizaje adaptándolo a las necesidades que presenten.

En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura sobre el tema en cuestión para poder conocer más acerca de la educación inclusiva en el alumnado autista en educación infantil. En segundo lugar, este trabajo de intervención se basa en la metodología cualitativa. Se trabaja con un niño de 5 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista.

El objetivo principal del programa es desarrollar estrategias que favorezcan la inclusión de un alumno autista de 5 años. El programa está compuesto por un total de 6 sesiones que se llevarán a cabo a lo largo de 1 mes, dos días por semana. La evaluación tendrá lugar el día siguiente de la ejecución de las sesiones.

Tras el desarrollo del programa de intervención, se muestra una urgencia y necesidad por crear escuelas inclusivas y estrategias para favorecer a todo el alumnado. Es importante trabajar tanto con los docentes como con los alumnos/as para conseguir la inclusión plena de todos los niños/as que tienen necesidades para así crear una sociedad y una comunidad educativa que no ve un problema en las diferencias, sino una oportunidad de aprender de ellas.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva; trastorno del espectro autista; educación infantil

## ABSTRACT:

Inclusive education is defined as education in which all those who participate have equal learning opportunities regardless of their needs. Autism spectrum disorder is a disorder that affects the development of communication and social interaction. Achieving inclusive education for all learners is essential to ensure that all learners can access learning in ways that are adapted to their needs.

Firstly, a review of the literature on the topic in question was carried out in order to learn more about inclusive education for autistic children in early childhood education. Secondly, this intervention work is based on qualitative methodology. We work with a 5-year-old child diagnosed with autism spectrum disorder.

The main objective of the programme is to develop strategies that favour the inclusion of a 5-year-old autistic pupil. The programme is composed of a total of 6 sessions that will be carried out over 1 month, two days a week. The evaluation will take place the day after the execution of the sessions.

Following the development of the intervention programme, there is an urgency and need to create inclusive schools and strategies to support all learners. It is important to work with both teachers and pupils to achieve the full inclusion of all children with needs in order to create a society and an educational community that does not see differences as a problem, but as an opportunity to learn from them.

KEY WORDS: inclusive education; autistic spectrum disorder; early childhood education

## 2. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva representa esperanza en la búsqueda de una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad. En un mundo en constante evolución, la educación se establece como un poderoso vehículo de igualdad de oportunidades y mejora social, especialmente para aquellos grupos y colectivos que se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad.

Hernández-Aristu y Hernández-Van-Waes (2016, citado en García; et al, 2019) definen la educación de una manera acertada como un sistema destinado a proporcionar igualdad de oportunidades entre grupos.

La educación, en este sentido, no solo es un derecho fundamental, sino también un mecanismo esencial para el empoderamiento y el progreso de aquellos/as que enfrentan desafíos en su camino hacia el aprendizaje y la inclusión (García; et al, 2019, p.42).

La educación inclusiva según la Real Academia Española (RAE) es la

Educación en el sistema general de enseñanza que procura atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión. (s.f.)

Esta definición muestra el objetivo de una educación que busca superar barreras y eliminar prejuicios, garantizando que cada persona, sin importar sus características o capacidades, tenga acceso a una educación de calidad y a un entorno de aprendizaje que lo acoge y lo valora.

En este contexto, uno de los principales desafíos es permitir que todos los estudiantes, incluidos aquellos con trastornos del espectro autista (TEA), participen de manera plena y efectiva en el entorno educativo. La educación infantil como pilar del desarrollo cognitivo y emocional de los niños/as es un momento importante en la implementación de programas de intervención que promuevan la inclusión y el bienestar de los alumnos con TEA.

El propósito de este trabajo de fin de máster es presentar un programa de intervención concreto para promover la educación inclusiva para estudiantes con TEA en el nivel de educación infantil.

Mediante una revisión exhaustiva de la literatura científica se analizarán los fundamentos teóricos de la importancia de la educación inclusiva para niños/as con TEA.

El programa de intervención propuesto se basa en una metodología centrada en el niño/a que reconoce la singularidad de cada estudiante con TEA y adapta las estrategias educativas a sus necesidades específicas. Se exploran enfoques pedagógicos innovadores, medios alternativos de comunicación, técnicas de apoyo socioemocional y la promoción de habilidades sociales para fomentar conjuntamente la participación en el aula y la comunidad escolar.

El objetivo de este trabajo de fin de máster es contribuir en última instancia al fortalecimiento de la educación inclusiva en el nivel de la primera infancia mediante la presentación de un programa de intervención eficaz y bien fundamentado. Se espera que esta investigación sirva de base para futuros desarrollos en el campo de la educación inclusiva y una herramienta útil para profesionales y docentes comprometidos con la promoción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

El desarrollo de este programa de intervención brindará a todos los niños/as con TEA una oportunidad real de alcanzar su máximo potencial y participar activamente en un entorno educativo totalmente inclusivo.



## 2.1 Justificación

La elección del Trabajo de Fin de Máster en Educación Infantil para la Educación Inclusiva de Alumnos/as con Autismo es fundamental debido a la creciente necesidad de garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los niños/as, incluidos los diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA).

La razón principal de llevar a cabo esta investigación es porque hoy en día es cada vez más habitual encontrar niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas. En concreto este trabajo de investigación se centrará en el alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El TEA, es definido según la Real Academia Española (RAE) como “Trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados” (s.f.).

Actualmente, es muy frecuente encontrar en las aulas un alumno/a diagnosticado con autismo, es por ello por lo que los profesionales que están en contacto diario con niños y niñas tienen que estar en constante formación para poder proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, siendo conscientes de las capacidades individuales de cada uno/a.

Además, la educación inclusiva tiene como objetivo brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los niños/as, independientemente de sus capacidades o características personales. Al enfocarnos en la educación inclusiva para estudiantes con autismo en la educación infantil, abordamos un aspecto fundamental de la inclusión, sentando las bases para el desarrollo académico, social y emocional de estos niños/as desde una edad temprana.

Además, el objetivo principal de conseguir una educación inclusiva es posibilitar que tanto los docentes como el alumnado vean la diversidad como una ocasión para prosperar y mejorar en la forma de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p.14, citando en Crisol, 2019, p.2).

Otra de las razones para llevar a cabo esta investigación es que a través de esta se puede obtener información de calidad sobre las diferentes necesidades y características de estos niños/as, lo que permite ayudar en el proceso de apoyo que se les proporciona y en mejorar su atención.

Es por esto por lo que hay que tener en cuenta que la educación de la primera infancia es una etapa crítica en el desarrollo de un niño/a, ya que sienta las bases para su futuro aprendizaje. Durante este tiempo, los niños/as con autismo pueden beneficiarse enormemente de las intervenciones educativas tempranas adaptadas a sus necesidades individuales. Los trabajos de investigación sobre educación inclusiva para estudiantes autistas en este nivel educativo pueden proporcionar una guía y caminos efectivos para su desarrollo integral.

Por otra parte, mejorando el apoyo y la atención en niños/as con autismo, también se pretende mejorar la calidad de vida tanto para estos niños/as como para sus familias, las cuales son una parte fundamental y las personas de referencia en la vida de los niños/as con autismo y en ocasiones pueden sentirse poco apoyadas o entendidas, por lo que mejorando los apoyos y la atención puede mejorarse su calidad de vida a largo plazo.

Además, investigar sobre la inclusividad de los alumnos/as con autismo en la educación infantil no solo tiene beneficios inmediatos para los niños/as y sus familias, sino que también puede tener efectos positivos a largo plazo. Los niños/as con autismo que reciben una educación inclusiva adecuada tienen más probabilidades de alcanzar su máximo potencial, adquirir habilidades sociales y emocionales y estar mejor preparados para la transición a etapas posteriores de la educación.

Por último, mediante esta investigación también se pretende contribuir al conocimiento científico sobre el autismo, sobre todo profundizando en el ámbito de la educación inclusiva para que pueda ayudar en futuras investigaciones científicas que traten este tema.

## **2.2 Objetivos**

A continuación, se van a exponer los objetivos de este trabajo de investigación, tanto el objetivo general del trabajo como los objetivos específicos del mismo.

### **2.2.1 Objetivo general**

El objetivo general de este trabajo de investigación es el siguiente:

- Realizar un programa de intervención que favorezca la inclusividad del alumnado con Trastorno del espectro autista en la etapa de Educación Infantil.

### **2.2.2 Objetivos específicos**

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- Analizar las características y necesidades educativas del alumnado con autismo en educación infantil, considerando aspectos cognitivos, comunicativos, sociales y emocionales, con el propósito de identificar obstáculos y desafíos en entornos educativos.
- Desarrollar e implementar estrategias y medidas específicas para promover la inclusión educativa de niños/as con autismo en la etapa de educación infantil, y evaluar su efectividad en un contexto educativo real.
- Contribuir al avance del conocimiento sobre educación inclusiva para alumnos/as con autismo en educación infantil mediante la investigación y análisis de las características, necesidades y desafíos del alumnado, así como la evaluación de estrategias de inclusión.

### **3. MARCO TEÓRICO**

Este estudio se fundamenta en un marco teórico sólido y minucioso con el propósito de respaldar y guiar la investigación en el ámbito de la educación inclusiva para estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el nivel de educación infantil. Su objetivo principal es proporcionar una base realista y científica para comprender la importancia de la inclusión de niños/as con TEA en entornos educativos, así como para informar sobre las estrategias y enfoques más efectivos en este contexto.

En primer lugar, es fundamental entender los conceptos esenciales de la educación inclusiva y su relevancia en el panorama educativo actual. La educación inclusiva no se limita simplemente a la presencia física de estudiantes con TEA en las aulas, sino que abarca un enfoque pedagógico que busca adaptar la enseñanza y el ambiente escolar para dar cabida a la diversidad de habilidades y necesidades de todos los estudiantes. Esto no solo es un derecho de cada niño/a, independientemente de sus características individuales, sino que también es una responsabilidad de la sociedad y del sistema educativo promover una educación que respete y valore estas diferencias.

Por otro lado, es crucial examinar con detalle las características y los síntomas de los trastornos del espectro autista. Esta exploración debe estar respaldada por investigaciones actuales y las clasificaciones de diagnóstico más recientes, ya que el conocimiento sobre el TEA está en constante evolución. Comprender las peculiaridades de estos trastornos es esencial para adaptar la enseñanza y el apoyo de manera efectiva a los estudiantes con TEA. Esto incluye considerar factores como las diferencias en la comunicación, las habilidades sociales, los patrones de comportamiento y las sensibilidades sensoriales, entre otros aspectos.

Finalmente, este marco teórico tiene como objetivo proporcionar una perspectiva integral sobre la educación inclusiva para estudiantes con TEA en la educación infantil. Esto implica la integración de diferentes teorías y enfoques. Al combinar estos enfoques, se crea una base sólida para el diseño de programas de intervención que se adapten a las necesidades individuales de cada niño con TEA. Estos programas no solo se centran en el desarrollo académico, sino que también tienen en cuenta el bienestar emocional y social de los estudiantes, promoviendo su participación activa en la comunidad educativa.

En resumen, este marco teórico proporciona una base sólida y fundamentada para la investigación y la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con TEA en la educación infantil. Reconoce la importancia de la inclusión, examina en profundidad los trastornos del espectro autista y ofrece una perspectiva integral para el diseño de programas efectivos. La educación inclusiva es un camino hacia una sociedad más equitativa y respetuosa con la diversidad, y este enfoque teórico contribuye significativamente a la consecución de este objetivo noble.

### **3.1 ¿Qué es la educación inclusiva?**

La educación, según Hernández-Aristu y Hernández-Van-Waes (2016, citado en García; et al, 2019), se entiende como un sistema que sirve para proporcionar igualdad de oportunidades entre grupos. La educación, se concibe como un mecanismo de mejora para los grupos y colectivos que están en situación de vulnerabilidad (García; et al, 2019, p.42).

La educación inclusiva según la Real Academia Española (RAE) es la

Educación en el sistema general de enseñanza que procura atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión. (s.f.)

Se entiende por inclusión educativa aquella que tiene como objetivo que todos/as las personas que forman parte de la comunidad educativa tengan las mismas posibilidades de aprendizaje. Esta, está asociada con el acceso, participación y logros del alumnado, poniendo especial atención en aquellos/as niños/as que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad con posibilidad de ser marginados/as (Crisol, 2019, p. 2).

Según la UNESCO (2009, citado en Crisol, 2019) la educación inclusiva es concebida como un método clave y necesario para que se pueda conseguir una educación para todos/as (p.2). Por otra parte, el objetivo principal de conseguir una educación inclusiva es posibilitar que tanto los docentes como el alumnado vean la diversidad como una ocasión para prosperar y mejorar en la forma de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p.14, citado en Crisol, 2019, p.2).

Según Amstrong; et al (2011, citado en García; et al, 2019), “La educación inclusiva se ha vinculado al desarrollo y, en particular, a la provisión de oportunidades educativas para todo el alumnado dentro del sistema educativo” (p.42). Este sistema educativo concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un medio de socialización en el que se reduce el riesgo de exclusión en relación con los distintos tipos de diferencias, como, por ejemplo, diferencias de género, económicas, culturales o funcionales (García; et al, 2019, p.42).

La educación inclusiva se plantea como un suceso que trata de reconocer y responder a la variedad de necesidades que muestra el alumnado para que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, intentando que se minimice la exclusión de las personas con necesidades tanto fuera como dentro de los colegios (Quintero, 2020, p.1). Por otra parte, tal y como se ha mencionado anteriormente, se debe de hacer una reflexión acerca de la inclusión, tanto educativa como en la sociedad, para concebir la inclusión como un derecho y no como una obligación, ya que todas las personas que forman parte de la sociedad tienen derecho a una educación de calidad y en igualdad, y a ser tratadas como el resto se tenga o no una dificultad (Skliar, 2007, citado en Quintero, 2020, p.9). Hay que fijarse en las personas, no en sus dificultades.

De esta manera, la inclusión educativa, no tiene el foco de atención solamente en aquellos niños/as que tienen necesidades educativas especiales, sino que su objetivo es repercutir en el conjunto de la sociedad, es decir, el alumno/a, la escuela, el sistema educativo y la comunidad (García; et al, 2019, p.42). Esto significa que, para conseguir una educación inclusiva, hace falta un cambio de perspectiva de toda la sociedad en su conjunto, no solo del sistema educativo (Amiama, 2020, p.135).

En esta misma línea, la UNESCO (2009, citado en García; et al, 2019), señala que “un sistema educativo inclusivo solo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa - en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades” (p.44).

Por otro lado, la inclusión educativa y la atención a la diversidad no hace referencia a como educar a un grupo de alumnado con necesidades educativas especiales, sino a como se educa al alumnado en su conjunto (Toboso; et al, 2012, citado en García; et al, 2019, p.44).

Para finalizar, mencionando a Ramos y Huete (2016, citado en García; et al, 2019),

La inclusión es un concepto más amplio que el de integración, va más allá de esta, pues no se conforma con insertar en el sistema educativo al alumnado, sino que además convierte la diversidad en un elemento positivo que potencia el desarrollo humano y social (p.43)

### **3.2 ¿Qué es la atención a la diversidad?**

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la educación inclusiva pretende proporcionar un interés educativo que facilite el máximo progreso de todos los alumnos/as y que asegure su implicación en la vida en la escuela (Echeita y Ainscow, 2011, citado en Sáenz y Chocarro, 2019, p.790). En resumen, la educación inclusiva tiene como propósito conseguir una educación de calidad y proporcionar las mismas oportunidades a todo el alumnado (Sáenz y Chocarro, 2019, p.790).

La atención a la diversidad y la educación especial, son dos conceptos que cada vez es más común escuchar en los centros educativos.

Según la Real Academia Española (RAE), la diversidad es la “Variedad, desemejanza, diferencia” (s.f.)

Por otra parte, la Real Academia Española (RAE) define la educación especial como la “Educación dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (s.f.).

Todas las personas son distintas, no hay ninguna igual que otra, cada una tiene sus características individuales, las cuales les definen. La diversidad es una cualidad del ser humano, por eso, cuando se habla de diversidad, se habla de la variedad de caracteres, personalidades, diferencias, dificultades de cada uno. Todas las personas que conforman la sociedad son únicas, y eso define a la sociedad y, por tanto, también define al sistema educativo (Gómez, 2021, p.38).

Actualmente, atender a la diversidad, es uno de los desafíos más fundamentales en la enseñanza. El sistema educativo debe adaptarse a la diversidad que se encuentran en los centros, y proporcionar las medidas oportunas al alumnado que presente algún

tipo de necesidad, ya que la educación debe ser igual para todos/as (Gómez, 2021, p.39).

La diversidad en educación, definida según Silva (2007, p.3, citado en Gómez, 2021) son las características individuales de los alumnos/as, causadas por diferentes motivos que necesitan una atención especializada para que todos los alumnos/as consigan el mismo nivel de aprendizaje (p.39).

Por otra parte, la formación que tiene el profesorado respecto a la atención a la diversidad es crucial para poder proporcionar una educación de calidad y en igualdad a todo el alumnado que conforma un centro. Es por esto, que el sistema educativo, debería promover enseñanzas sobre la atención a la diversidad, tanto al profesorado de un centro, como al resto de la sociedad (Sáenz y Chocarro, 2019, p.790).

La forma más idónea para atender a la diversidad es un profesorado que tenga los conocimientos y capacidades y que esté implicado con los valores de la inclusión, ya que, de este modo, podrán reconocer las dificultades de distinto tipo que puedan presentar los alumnos/as (Echeita, 2008, citado Mayo, 2022, p. 168).

Para finalizar, según Jiménez y Vila (1999, citado en Gómez, 2021), la educación en diversidad es

Un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y al enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (p.40).



### **3.3 La atención a la diversidad en la Legislación**

#### **3.3.1 La atención a la diversidad en el Real Decreto 95/2022**

La atención a la diversidad en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se encuentra en el artículo 13 “Atención a las diferencias individuales”, en el que se exponen los apartados siguientes:

- La atención individualizada constituirá la pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado y demás profesionales de la educación.
- La intervención educativa contemplará la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y las niñas e identificando aquellas características que puedan tener incidencia en su evolución escolar con el objetivo de asegurar la plena inclusión de todo el alumnado.
- Las administraciones educativas establecerán procedimientos que permitan la detección temprana de las dificultades que pueden darse en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la prevención de las mismas a través de planes y programas que faciliten una intervención precoz. Asimismo, facilitarán la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado.
- Los centros adoptarán las medidas adecuadas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo.
- Asimismo, adoptarán la respuesta educativa que mejor se adapte a las características y necesidades personales de los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales.
- Las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas (p. 14566).

### **3.3.2 La atención a la diversidad en el Decreto 100/2022 (Comunidad Valenciana)**

La atención a la diversidad en el Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil, se encuentra en el artículo 21 “Atención a las diferencias individuales”, en el que se exponen los apartados siguientes:

- Todas las niñas y niños, independientemente de las especificidades individuales o de carácter social, tienen derecho a una educación adecuada a sus características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo. Es por eso que la atención individualizada constituye la pauta ordinaria de la acción educativa del equipo docente y otros profesionales de la educación.
- La atención individualizada y, especialmente, a los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo se tiene que fundamentar en los principios de equidad e inclusión que se establece en la normativa vigente de inclusión.
- Las concreciones curriculares que elaboran los centros tienen que ser flexibles para permitir propuestas pedagógicas ajustadas a las singularidades de cada niña o niño y que puedan atender a las diferencias individuales con el objetivo de asegurar el máximo desarrollo de sus capacidades personales.
- La Conselleria competente en materia de educación tiene que establecer procedimientos que permitan la detección temprana de las dificultades que pueden darse en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la prevención de estas a través de planes y programas que facilitan una intervención precoz. Así mismo, tienen que facilitar la coordinación de todos los sectores que intervengan en la atención de los niños y niñas.
- Los centros tienen que adoptar las medidas adecuadas dirigidas a las niñas y niños que presentan necesidad específica de apoyo educativo según la normativa de inclusión.
- Las actuaciones y programas de enseñanza intensiva de las lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana, para los niños y niñas recién llegados, serán las previstas en la norma que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión.
- Por otro lado, se aplicarán los programas personalizados para la adquisición y el uso funcional de la comunicación, el lenguaje y el habla desde una perspectiva inclusiva (p. 41044).

### 3.4 ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?

El concepto “autismo” es originario de un prefijo griego αὐτός (autos), el cual significa “uno mismo”, y el sufijo ἰσμός (ismós), que el significado correcto sería “internarse en uno mismo”, por ello, se dice que las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) son aquellas que se aíslan del mundo (Celis y Ochoa, 2022, p.8).

El TEA, es definido según la Real Academia Española (RAE) como “Trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados” (s.f.).

Según la American Psychological Association (APA, 2022, citado en Fuster; et al; 2023) el TEA es un trastorno neurológico del desarrollo que se caracteriza por presentar problemas en la comunicación y en la interacción con los demás, y por mostrar patrones de comportamiento repetitivos y restrictivos (p.2).

La primera vez que se nombró el autismo como una enfermedad fue en el DSM-I (1952), y se incluyó este trastorno en el apartado de los niños/as que eran diagnosticados con esquizofrenia infantil, es decir, se creía que el autismo estaba relacionado con la esquizofrenia en lugar de tratarlo como un trastorno aislado. El DSM III (1980), fue donde se incorporó al autismo como un diagnóstico aislado de la esquizofrenia infantil. Fue el DSM III-R (1987) el manual que le dio al autismo la categoría de trastorno, y pasó de llamarse autismo a trastorno autista. Por último, el manual DSM-V (2013), incluyó la palabra espectro y es así como se le conoce a este trastorno hoy en día, como el Trastorno del Espectro Autista (Celis y Ochoa, 2022, p. 9).

Por otra parte, la aparición del TEA viene dada por una serie de factores, como son los factores ambientales, los genéticos, el factor ambiental, el inmunológico y psicopatológico, el factor perinatal y el del neurodesarrollo, los cuales actúan en momentos importantes del desarrollo de la persona (Celis y Ochoa, 2022, p.10).

Normalmente, los casos de autismo se suelen detectar en los primeros años de vida, ya que los signos que caracterizan el TEA se harán evidentes entre los 12 y los 24 meses de edad (Barthélémy; et al; 2019, p.9). Los estudios realizados sobre el TEA muestran que las primeras personas en darse cuenta de los primeros signos son los padres, ya que conviven con el niño/a y son los que más rápido ven que hay algo diferente a como debería ser el desarrollo (Celis y Ochoa, 2022, p.15).

Para finalizar, hay que destacar que es importante la detección temprana del TEA para que se pueda empezar a trabajar con aquellas personas que presentan este trastorno.

### **3.4.1 Características del TEA**

Las características del trastorno del espectro autista según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V), 2013, (citado en Pérez, 2017) son:

- A. Déficit persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados:
  - 1. Déficit en reciprocidad socioemocional
  - 2. Déficit en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social
  - 3. Déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones
  
- B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados:
  - 1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivo
  - 2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado
  - 3. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco
  - 4. Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno
  
- C. Los síntomas deben estar presentes en el periodo de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).

- D. Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo con frecuencia coocurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo (p. 19-21).

### **3.4.2 Criterios diferenciales del TEA**

Los criterios diferenciales del trastorno del espectro autista según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V), 2013, (citado en Pérez, 2017) son:

- A.** Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- B.** Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- C.** Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidad de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Nota: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

Especificar si:

- Con o sin déficit intelectual acompañante
- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante
- Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos (Nota de codificación: Utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada.) Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento (Nota de codificación: Utilizar un código(s) adicional(es) para identificar el trastorno(s) del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento asociado(s)).
- Si está asociado con otro trastorno del neurodesarrollo, trastorno mental o trastorno de conducta (comorbilidad) (p.21-22).

### **3.4.3 Comorbilidad del autismo con otros trastornos**

La comorbilidad, según la Real Academia Española (RAE) es la “coexistencia de dos o más enfermedades en un mismo individuo, generalmente relacionadas”.

La existencia de dos o más trastornos comórbidos puede tener diferentes causas, como los factores de riesgo, que un trastorno se manifieste de varias maneras, que uno disminuya el umbral para la aparición del otro, etc (De la Iglesia; et.al, 2012, citado en Villareal, 2019, p.12).

Hoy en día, el Trastorno del Espectro Autista, tiene concurrencia con otros trastornos, indicando que la comorbilidad en el TEA sucede en el 65%-80% de los casos (De la Iglesia; et.al, 2012, citado en Villareal, 2019, p.12).

Según Autismo Sevilla, 2017 (citado en Villareal, 2019, p.12), las comorbilidades más frecuentes en el Trastorno del Espectro Autista son los problemas médicos como la epilepsia, los problemas conductuales como los trastornos de ansiedad, agitación, agresividad o hiperactividad, y los problemas cognitivos como las alteraciones del lenguaje o la discapacidad intelectual.

Para finalizar, cabe destacar que hasta el 2013 con la publicación de la quinta edición del DSM-V, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), no se planteaba como un diagnóstico comórbido al TEA (Villareal, 2019, p.12).

### **3.4.4 Tipos y grados de autismo**

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V), 2013 (citado en Villareal, 2019, p. 13), establece una clasificación con respecto a los grados de severidad del trastorno del espectro autista. Esta clasificación se compone de tres niveles de severidad.

El nivel 1 se refiere a las personas que “requieren apoyos”. En este nivel, las dificultades en comunicación social son evidentes. Existen problemas para empezar interacciones sociales con el resto. Los intentos de crear amistades son distintos y su comportamiento es inflexible, lo que puede influir en diferentes contextos (DSM-V, 2013, citado en Villareal, 2019, p.13).

El nivel 2 se refiere a aquellas personas que necesitan “apoyo sustancial”. En este nivel, respecto a la comunicación social, se evidencia un déficit notable en las habilidades comunicativas, manifestando interacciones sociales limitadas. La inflexibilidad en el comportamiento y las conductas restringidas o repetitivas destacan en este nivel (DSM-V, 2013, citado en Villareal, 2019, p.13).

Por último, el nivel 3 se refiere a las personas que “requieren apoyo muy sustancial”. En este nivel destaca que la comunicación social es mínima y se presentan unos patrones de comportamientos e intereses muy restringidos. Manifiestan déficits severos en las habilidades de comunicación y comportamientos inflexibles, así como ansiedad ante los cambios (DSM-V, 2013, citado en Villareal, 2019, p.13).

### **3.5 El Trastorno del Espectro Autista en la etapa de Educación Infantil**

Actualmente, cada vez es más frecuente encontrar alumnos/as con TEA en la etapa de Educación Infantil. Como se ha mencionado en apartados anteriores, el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que presenta dificultades en las habilidades comunicativas y de interacción con los otros, además de mostrar conductas repetitivas y restrictivas y una demora en la adquisición del lenguaje (Sánchez, 2022, p.3).

En el ámbito educativo, uno de los colectivos que tienen mayor riesgo de discriminación y exclusión son aquellos alumnos/as que están diagnosticados con TEA (Goodal, 2018, citado en Polo; et al, 2023, p. 180).

Tal y como se expone en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, concretamente en la Disposición adicional cuarta “Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales”

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollara un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios (Ley 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. 30 de diciembre de 2020. D.O. No 340).

Por otra parte, las escuelas desempeñan una función primordial en la detección de los alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales (NEE), así como en la aplicación de medidas para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con NEE. El alumnado que presenta TEA necesita de una intervención



específica que favorezca su aprendizaje, para conseguir esto es necesario saber cuáles son las necesidades que presenta este tipo de alumnado (Villareal, 2019, p.23).

Para favorecer el aprendizaje del alumnado con TEA existe una enseñanza denominada “Enseñanza Estructurada” que tiene una serie de medidas que ayudan a los alumnos/as con TEA presentes en una escuela. Algunas de estas medidas son el uso de apoyos visuales, el establecimiento de rutinas o la división del aula en espacios. Estas medidas deben ir acompañadas de información visual como son los pictogramas (Villareal, 2019, p.25).

Para finalizar, además de esta Enseñanza Estructurada, también se pueden aplicar diferentes modelos de intervención con el alumnado con TEA, como son el modelo TEACCH, ABA y Denver, los cuales se basan en metodologías inclusivas que favorecen el desarrollo y el aprendizaje del alumno/a con TEA (Sánchez, 2022, p.8).

### **3.5.1 Modelos de intervención**

En los últimos años, se han ido empleando multitud de intervenciones para intentar mejorar la forma de vida de las personas con TEA. En la literatura científica se destacan dos aproximaciones: La primera, intervenciones dirigidas hacia la resolución de cuestiones prácticas, ejecutadas durante un lapso de tiempo restringido con el propósito de lograr mejoras específicas en la conducta o el crecimiento personal. Y la segunda, los modelos de tratamiento integral (MTI) se caracterizan por intervenciones que se aplican durante lapsos prolongados con el fin de obtener un impacto más extenso en el proceso de desarrollo (Odom; et al, 2010, citado en Sanz; et al, 2018, p.41).

Según Probst; et al (2010, citado en Sanz; et al, 2018, p.41), entre los modelos de tratamiento integral destacan el modelo ABA (Applied Behaviour Analysis) y el modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

Por otra parte, también destaca el modelo DENVER, el cual es un modelo de intervención combinada.

### 3.5.1.1 Modelo TEACCH

El modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) surge en Carolina del norte (EE. UU) en 1966, bajo el nombre de división TEACCH, para personas con trastorno del espectro autista y sus familias (Pérez, 2017, p.32). Eric Schopler, fue el cofundador y el primer director de la división TEACCH, y fue de los primeros en definir el TEA como un trastorno del desarrollo (Pérez, 2017, p.32).

Este método trabaja aspectos como las habilidades comunicativas, las habilidades cognitivas, las perceptivas, las de imitación y las motrices (Sanz; et al, 2018, p.41). Anteriormente, esta metodología se usaba solo en alumnos/as de educación especial, pero hoy en día, también se usa en entornos inclusivos, debido a que se cree que puede ser beneficiosa tanto para los alumnos/as con autismo como para los que no lo tienen (Benton y Johnson, 2014, citado en Sanz; et al, 2018, p.41).

Según Egge (2008, citado en Pérez, 2017) el método TEACCH trata de

La teoría de referencia es de tipo cognitivo-comportamental y prevé en los niños TEA una modificación de los comportamientos anómalos con el fin de mejorar la autonomía, las habilidades comunicativas sociales y la adaptación al propio ambiente, y también modificar los comportamientos inadaptados, con particular cuidado en la estructuración del ambiente a partir de la hipótesis de que el niño autista tiene necesidades específicas para la adaptación a estímulos diferentes y para seleccionar las informaciones que derivan del mundo exterior (p.33).

Según Sanz; et al, (2018) La metodología TEACCH se centra en comprender el autismo, reformulando y reestructurando el entorno para que se ajuste a las dificultades centrales que experimentan las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los componentes clave del enfoque de intervención TEACCH abarcan:

- La organización física del entorno, que implica la incorporación de barreras visuales y la reducción de elementos que puedan distraer.

- La implementación de horarios visuales o paneles de anticipación, que permiten a los estudiantes conocer y prever la secuencia de eventos durante la intervención.
- El uso de sistemas de trabajo que fomentan la autonomía a través de secuencias de actividades estructuradas.
- La introducción de actividades visualmente estructuradas, que muestran a los estudiantes los pasos que deben seguir (p.41).

Además, esta metodología valora y presta atención a los intereses de los niño/as e intenta favorecer aprendizajes funcionales (Meisbov y Shea, 2010, citado en Sanz; et al, 2018, p.41).

Por otra parte, esta metodología tiene unos objetivos y unos principios a destacar. Los objetivos principales de este enfoque son: fomentar la independencia de los niños/as, elevar el nivel de determinadas habilidades y evitar los problemas de conducta (Howley, 2015, citado en Sanz; et al, 2018, p.41).

Con un enfoque más detallado, los objetivos del tratamiento TEACCH abarcan:

- Facilitar la comprensión de otras personas y promover una convivencia más armoniosa en el entorno familiar entre los estudiantes.
- Estimular la motivación y la capacidad de exploración y aprendizaje.
- Potenciar el desarrollo equilibrado de las habilidades cognitivas.
- Abordar las dificultades en las áreas de coordinación motora fina y gruesa mediante ejercicios físicos y actividades que fomenten la integración.
- Aliviar el estrés que puede experimentar la familia al convivir con una persona con TEA.
- Afrontar diversos problemas de adaptación escolar del alumno (Pérez, 2017, p.41).

Por último, el modelo TEACCH se centra en siete principios (Schopler, 2011, citado en Pérez, 2017):

- Principio 1: adaptación óptima: Implica enseñar nuevas habilidades y ajustar el entorno a las características individuales.
- Principio 2: colaboración entre padres y profesionales

- Principio 3: intervención efectiva: Involucra la aceptación y reconocimiento de habilidades.
- Principio 4: énfasis en la teoría cognitiva y conductual
- Principio 5: asesoramiento y diagnóstico temprano.
- Principio 6: enseñanza estructurada: Implica la utilización de elementos visuales en aspectos como el diseño del espacio físico, la planificación horaria, sistemas de trabajo y organización de tareas.
- Principio 7: Enfoque multidisciplinario: dentro del marco general, se incorporan aspectos relacionados con el autismo, como diagnóstico y evaluación tanto formal como informal, enseñanza estructurada, colaboración entre padres y profesionales, comunicación, desarrollo de habilidades sociales y de ocio, fomento del trabajo independiente y gestión del comportamiento (p.34-35).

### **3.5.1.2 Modelo ABA**

El modelo ABA (Applied Behaviour Analysis) se originó en la década de 1970 gracias a las contribuciones de Ferster; et al (Piñero-Ortiz y Toro-Herrera, 2012, citado en Sánchez, 2022).

ABA son las siglas de "Análisis Aplicado de la Conducta", un enfoque de intervención que tiene como objetivo el desarrollo de habilidades académicas y de la vida diaria, así como la modificación de comportamientos, ya sea para aumentar o disminuir determinadas conductas. Una de las técnicas utilizadas en el método ABA es el entrenamiento en ensayos separados (DTT), que implica cuatro pasos: "estímulo", "refuerzo", "respuesta" y "consecuencia". Este enfoque progresa desde tareas simples, como la atención, hasta tareas más complejas, como la comunicación verbal o las habilidades sociales (Mulas et al., 2010 citado en Sánchez, 2022, p.13).

Para mantener un comportamiento deseado, se utiliza el refuerzo positivo, que consiste en proporcionar algo placentero para la persona después de realizar la acción en cuestión. Para que funcione efectivamente, es crucial que el refuerzo sea inmediato, repetitivo, variado y que se explique su razón (Vázquez et al., 2020, citado en Sánchez, 2022, p.13).

Valencia-Cifuentes y Becerra (2019, citado en Sánchez, 2022, p.13) han observado que, en los últimos años, el método ABA ha logrado reducir comportamientos disruptivos en personas con TEA. Este enfoque se centra en analizar la relación entre el comportamiento y el entorno para mejorar la verbalización, la capacidad intelectual y

las habilidades sociales. Todo esto se realiza mientras se fomenta la autonomía del niño/a para que se adapte mejor a su entorno, utilizando estrategias como el refuerzo positivo y, en algunos casos, el castigo. Antes de abordar la reducción de comportamientos estereotipados, es fundamental establecer una relación de confianza y afecto con el niño/a (Sánchez, 2022, p.13).

Según Sánchez (2022) los pasos para reducir las conductas estereotipadas son los siguientes:

1. Identificar la causa subyacente del comportamiento.
2. Implementar estrategias educativas para mejorar la conducta.
3. Reforzar positivamente al niño y aumentar gradualmente la dificultad de las tareas.
4. Involucrar a las familias en un plan de seguimiento a largo plazo (p.13-14).

En cuanto a las tareas, Sanz-Cervera et al. (2018, citado en Sánchez, 2022) señalan que deben dividirse en pasos y enseñarse al estudiante gradualmente, utilizando refuerzos positivos como se mencionó anteriormente. Cada vez más, se promueve el apoyo conductual para que el aprendizaje esté relacionado con situaciones de la vida real, lo que resulta en mejoras en las interacciones sociales y la autoimagen de la persona (p.13).

### **3.5.1.3 Modelo Denver**

El modelo Denver, desarrollado por Sally Rogers y Geraldine Dawson en los años 80, se basa en la idea de que el niño desempeña un papel activo y central en su proceso de aprendizaje, construyendo su comprensión del mundo a través de sus propias experiencias y su desarrollo personal. Este modelo de intervención se enfoca en la evaluación inicial del desarrollo del niño/a, estableciendo objetivos desde los 12 hasta los 48 meses de edad (Salvadó-Salvadó et al., 2012, citado en Sánchez, 2022, p.14).

El Modelo Denver, actualmente conocido como Early Start Denver Model (ESDM), se centra en la atención temprana intensiva y puede aplicarse desde los 12 meses del niño/a hasta los 5 años. Su principal objetivo es acelerar el desarrollo integral, reduciendo características asociadas con el TEA, especialmente en las áreas cognitiva, socioemocional y lingüística. El programa sigue tres pasos: primero, se evalúan las habilidades mediante una lista de verificación del currículo; luego, se

establecen objetivos para las próximas 12 semanas; finalmente, se revisan y ajustan los objetivos para las siguientes semanas después de una nueva evaluación (Rogers & Dawson, 2015, citado en Sánchez, 2022, p.14).

El Modelo Denver incide en 9 áreas de desarrollo que se evalúan cada 12 semanas, con 2 o 3 objetivos para cada una de ellas:

- Comunicación
- Habilidades sociales
- Imitación
- Juego
- Cognición
- Motricidad fina
- Motricidad gruesa
- Comportamiento
- Autonomía (Salvadó-Salvadó et al., 2012, citado en Sánchez, 2022, p.14).

Después de la evaluación en estas áreas, se implementan estrategias, rutinas y actividades, con un enfoque particular en el desarrollo de habilidades comunicativas, como mencionan Sanz-Cervera et al. (2018, citado en Sánchez, 2022, p.15).

El modelo se adapta a las necesidades y los intereses individuales del niño/a, utilizando materiales y actividades que atraigan su atención y se ajusten a las preferencias de la familia y el entorno. Se basa en principios de análisis conductual aplicado y Pivotal Response Training (PRT), que incluye el uso de refuerzos basados en la conducta, actividades progresivamente simples y complejas, intercambio de turnos, claridad en las instrucciones y elección del niño/a en ciertas situaciones (Rogers y Dawson, 2015, citado en Sánchez, 2022, p.15).

Las principales estrategias incluyen mantener un ambiente positivo durante la interacción, usar el juego como una herramienta educativa, proporcionar enseñanza intensiva, enseñar alternativas a los comportamientos no deseados y comprometer a las familias en el proceso. El modelo puede aplicarse en varios entornos, incluyendo el entorno de educación infantil, mediante el establecimiento de un ambiente organizado y estructurado, el uso de apoyos visuales y auditivos, la comunicación clara de rutinas diarias, el posicionamiento estratégico del personal docente y la implementación de transiciones planificadas y apoyos individuales según las necesidades del niño/a (Rogers y Dawson, 2015, citado en Sánchez, 2022, p.15).

### 3.5.2 Aulas CyL

Las unidades específicas de comunicación y lenguaje (en adelante CYL) son las aulas responsables de proporcionar ayuda y apoyo a aquel alumnado que tenga un diagnóstico de TEA con un grado de afectación moderado o grave, pero que en su mayor medida son autónomos y sociables, lo que les permite estar inscritos en un colegio ordinario (Royo, 2018, p.8).

Estas aulas CYL no pueden ser consideradas como un sustituto de los centros de educación especial, sino que son una ayuda integrada en los centros ordinarios para el alumnado con TEA. Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, estas aulas están vigentes desde el curso 2004/2005 con el objetivo de proporcionar una educación de calidad favoreciendo la inclusión de los alumnos/as con TEA (Royo, 2018, p.8).

Los docentes de este tipo de aulas tienen que realizar adaptaciones curriculares significativas (ACIS), en las que se suprimen determinados objetivos del currículo general de educación que son básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Royo, 2018, p.9).

Por otra parte, el alumnado con TEA inscrito en escuelas ordinarias con aulas CYL, puede pertenecer a dos modalidades. La primera modalidad es en un aula CYL y a parte pertenecer a un grupo de referencia correspondiente a su edad, ya que no puede asistir completamente a estas aulas, y la segunda modalidad, en el aula ordinaria (Royo, 2018, p.9).

Para finalizar, tal y como describe Royo (2018), "Para escolarizar un alumno/a en estas unidades, es imprescindible disponer del correspondiente dictamen de escolarización y de la resolución de la dirección territorial de Educación, Investigación, Cultura y Deporte" (p.9).

### **3.6 La educación inclusiva en relación con el Trastorno del Espectro Autista**

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, la educación inclusiva tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades que tiene el alumnado para que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo y adecuado, intentando que no se produzca ningún tipo de exclusión tanto dentro como fuera del centro educativo (Quintero, 2020, p.1).

Según la Unesco, (2020a, citado en González; et al, 2021), los alumnos/as que tienen una discapacidad, están en riesgo de sufrir exclusión, tanto educativa como social. En este grupo que puede sufrir situaciones de exclusión, es donde se añaden aquellos alumnos/as que tienen un diagnóstico de TEA (p.117).

Uno de los mayores problemas sobre la inclusión del alumnado con TEA en los centros ordinarios es el escaso conocimiento de los docentes para poder proporcionar una educación inclusiva y de calidad a este alumnado (González; et al, 2021, p.123).

Por otra parte, actualmente, los docentes tienen la ayuda de otros profesionales como son los profesores de apoyo, el departamento de orientación, los terapeutas, entre otros, para poder ayudar dentro de clase y poder atender tanto al alumno/a con TEA como al resto del grupo-clase (Quintero, 2020, p.5). Cuando esto no sucede y no se cuenta con ayuda dentro del aula, el alumno/a con TEA queda inatendido y es donde empieza la exclusión a este tipo de alumnado.

Para finalizar, es importante tener en cuenta algunas barreras que dificultan que este alumnado esté totalmente incluido en el centro. Desde la perspectiva de los alumnos/as, que son los principales afectados en estos casos, se identifican como barreras, los altos ratios y los lugares ruidosos, el miedo a sufrir acoso escolar, la dificultad para relacionarse con sus iguales, entre otros, por lo que desde el centro hay que intentar que este alumnado esté lo más incluido en el centro implementando medidas que le guíen hacia la inclusión y no hacia la exclusión (González; et al, 2021, p.123).



#### **4. METODOLOGÍA**

Para la realización del presente trabajo de fin de máster (TFM), un programa de intervención se ha recabado la información necesaria para poder llevar a cabo el programa a través de artículos, libros, revistas científicas y otros trabajos que han servido para poder completar la investigación.

##### **4.1 Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades**

Para empezar, la metodología de este trabajo se basa en el método cualitativo, el cual se puede definir como “el estudio de la gente a partir de lo que dicen y hacen las personas en el escenario social y cultural” (Universidad de Jaén, s.f).

Por otra parte, para investigar acerca del tema de este TFM, se han utilizado diferentes estrategias para recabar la suficiente información para así poder llevarlo a cabo.

En primer lugar, aunque el presente trabajo se base en una propuesta de intervención, lo primero que se debía de hacer era buscar la información adecuada para poder tener los conocimientos necesarios para así poder realizar el programa de intervención. Por ello, este trabajo de fin de máster también es un trabajo de investigación y para eso se ha buscado información sobre los temas en los que se basa dicho trabajo, en los diferentes motores de búsqueda.

Para encontrar información sobre las dos temáticas en las que se divide mi TFM, las cuales son la educación inclusiva y el trastorno del espectro autista, incidiendo en la etapa de educación infantil, se han utilizado varios motores de búsqueda como son Google Scholar, Dialnet, Scielo o ProQuest.

Cabe destacar que a la hora de encontrar información actualizada sobre ambas temáticas no ha sido una tarea difícil, ya que son dos temas que hoy en día están en auge en la sociedad, por lo que, en los artículos, libros, revistas científicas, etc., Existe una gran cantidad de información actualizada que se ha usado en este trabajo. Por lo que, una vez leída toda la información, se ha ido seleccionando la que era de especial relevancia para este trabajo.

A continuación, se muestra un diagrama de flujo, mostrando las fases en las que se ha ido desarrollando la búsqueda de información para la investigación, según el método PRISMA (2010) el cual nos facilita el número de estudios cribados, que son

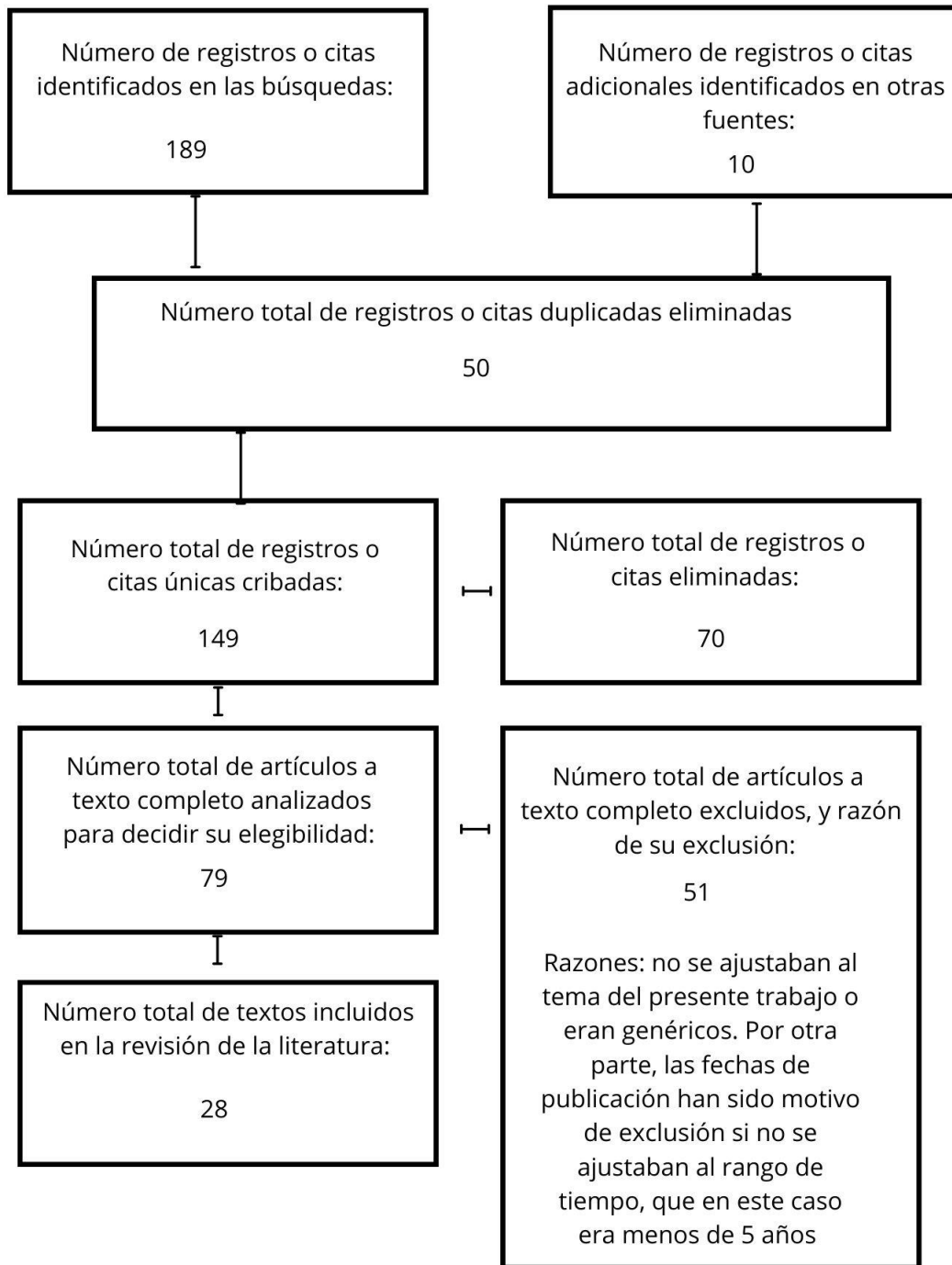
evaluados para su inclusión en la revisión y detalla las razones para su exclusión en cada etapa.

En segundo lugar, para poder realizar el diagnóstico de necesidades, lo que se ha realizado es una búsqueda y lectura en los diferentes motores de búsqueda acerca del Trastorno del Espectro Autista y de la educación inclusiva para tener la información suficiente para poder llevar a cabo el programa de intervención que favorezca la inclusión con un alumno diagnosticado con TEA en la etapa de Educación Infantil.

Por último, una vez leída, comprendida e interiorizada toda la información acerca del TEA y de la educación inclusiva, se procedió a trabajar con el alumno en cuestión, asegurando su inclusión en el grupo-clase.

A continuación, se muestra el diagrama de flujo mencionado anteriormente.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso seguido en la revisión de la literatura científica



## 4.2 Participantes

En este apartado se va a especificar quien participará en la intervención:

- Número de participantes: 1
- Sexo: Masculino.
- Edad: 5 años.
- Necesidad educativa especial: Trastorno del Espectro Autista (grado 2) en comorbilidad con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
- Curso escolar: 3º Educación Infantil.
- Tipo de centro al que pertenece: Colegio Privado en Alboraya, Valencia.

El alumno al que se le va a realizar la intervención, al que por motivos de privacidad se referirá como J.R, es un niño que cursa 3º de Educación Infantil, es decir, tiene 5 años y el año que viene empezará la etapa de Educación Primaria.

J.R está diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista en grado 2 (requiere ayuda notable) en comorbilidad con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. J.R se toma medicación para el TDAH, pero se le recetó a los 2 años de edad y no se ha vuelto a hacer una revisión sobre su nivel de TDAH, por lo que la medicación ahora no hace el efecto deseado.

J.R es un niño que tiene algunos problemas para socializar, ya que, si no inicia la interacción otro compañero/a, él no lo hace. Aunque hay que destacar que los compañeros/as le tienen mucho cariño y siempre quieren estar con él.

J.R también tiene unos intereses muy restringidos. Tiene una gran fijación con los dibujos de Doraemon y Mickey Mouse. Además, no sabe compartir y cuando algún compañero/a le coge el juguete con el que está jugando o que él considera que es suyo se lo arrebatata y no lo suelta.

Además, J.R tiene el lenguaje oral adquirido, pero no se expresa de manera oral a no ser que quiera algo en particular. Siempre lleva con él una Tablet donde tiene instalada la aplicación PROLOCO y ahí tiene pictogramas con los que se comunica. En clase también dispone de una gran cantidad de pictogramas que le sirven a la hora

de realizar alguna tarea como almorzar o recoger. Solo habla cuando quiere que le den algún juguete o cuando le señalan algún objeto y le preguntan qué es.

Por otro lado, J.R no sigue ninguna norma, se sienta cuando quiere (si lo hace), tiende a escaparse de clase e irse al comedor escolar, no realiza la asamblea con el resto de los compañeros, etc. El único momento que se mantiene sentado es a la hora del almuerzo cuando la profesora pone dibujos en la pizarra de clase.

Por último, se cree que J.R tiene altas capacidades (AA.CC) pero no está diagnosticado, ya que es un niño que, a la hora de hacer las actividades propuestas por la profesora, la maestra en pedagogía terapéutica (PT) o la maestra de audición y lenguaje (AL), las realiza solo y sin ningún problema ni ayuda, a pesar de que le cueste ponerse a hacerlas y haya que ir detrás de él para conseguir que se siente en la silla y las lleve a cabo.

### **4.3 Instrumentos**

Los instrumentos que se van a utilizar para el diagnóstico de necesidades en este trabajo son:

- La observación
- Las notas de campo

### **4.4 Procedimiento**

El procedimiento que se llevó a cabo es el siguiente:

La primera toma de contacto se realizó en el aula del alumno. En primer lugar, la maestra en pedagogía terapéutica (a partir de ahora PT) me presentó a J.R y se le explicó que a partir de ese momento habría días en los que trabajaría conmigo en clase. Después de la presentación la PT me dejó en clase con J.R (siempre con la maestra en el aula). En esa primera toma de contacto, lo que se hizo fue una pequeña adaptación, tanto a J.R conmigo, como yo a J.R, para conocer sus necesidades, sus intereses, sus comportamientos, etc.

En segundo lugar, a raíz de trabajar con J.R en el aula y ver como se desenvolvía y empezar a conocer qué necesidades tenía dentro del centro escolar, pedí información a la PT, a la maestra de audición y lenguaje (a partir de ahora AL) y a la orientadora del colegio. Todas ellas me proporcionaron la información necesaria para entender mejor el caso de J.R, desde dejarme leer el diagnóstico hasta explicarme qué

aspectos necesitaban ser trabajados con él. La información que solicité fue el diagnóstico, ya que en el documento estaba plasmada toda la información que necesitaba para poder trabajar de una manera adecuada con J.R. Por otro lado, los intereses de J.R los fui descubriendo a medida que trabajaba con él, por lo que conociéndolos podría trabajar sus necesidades basándome en sus intereses.

Por último, los datos sobre el diagnóstico de necesidades se recogieron a medida que se trabajó y se pasó tiempo con J.R, tanto dentro del aula, como en el aula de PT o en el recreo. Además, la maestra de J.R, la maestra en PT y la maestra en AL, si tenía alguna duda, me ayudaron a resolverla.

#### **4.5 Análisis de datos**

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo se basa en el método cualitativo para la recogida de datos e información, por lo que se utilizará el tipo de análisis para datos cualitativos.

En concreto, el método que se utilizará para analizar los datos será el análisis de contenidos, el cual trata de analizar a través de la interpretación de textos, imágenes, etc. Lo que implica observar las palabras de un documento para darles un significado.

Por lo que, a través de este método, se analizará la información recogida en la observación y las notas de campo, para poder explicar el significado de la información obtenida.

#### **4.6 Técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados del programa de intervención.**

Los instrumentos que se van a utilizar para ver si se han producido mejoras tras la intervención son:

- La observación
- Las notas de campo

Hay que mencionar que se recogerá información antes y después del programa.

#### **4.7 Análisis de datos de la evaluación del programa de intervención**

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo se basa en el método cualitativo para la recogida de datos e información, por lo que se utilizará el tipo de análisis para datos cualitativos.

En concreto, el método que se utilizará para analizar los datos será el análisis de contenidos, el cual trata de analizar a través de la interpretación de textos, imágenes, etc. Lo que implica observar las palabras de un documento para darles un significado.

Por lo que, a través de este método, se analizará la información recogida en la observación y las notas de campo, para poder explicar el significado de la información obtenida.

## **5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

### **5.1 Objetivos**

A continuación, se van a exponer los objetivos del programa de intervención, tanto el objetivo general como los objetivos específicos del mismo.

#### **5.1.1 Objetivo general**

El objetivo general del programa de intervención es el siguiente:

- Fomentar una educación inclusiva para el alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación Infantil, que garantice un entorno educativo adecuado que responda necesidades del niño con TEA, promoviendo su participación activa, su desarrollo integral y su bienestar emocional.

#### **5.1.2 Objetivos específicos**

Los objetivos específicos del programa de intervención son los siguientes:

- Fomentar la participación del alumno con TEA en las actividades del grupo-clase.
- Proporcionar recursos adaptados a las necesidades del alumno con TEA para favorecer su inclusión en el grupo-clase.
- Proporcionar recursos para favorecer la comunicación del alumno con TEA.
- Conocer las emociones de los compañeros/as y las propias.



## **5.2 Acciones y actuaciones a desarrollar**

### **Sesión 1 (Anexo\_1)**

Objetivo: Fomentar la participación del alumno con TEA en las actividades del grupo-clase.

Descripción: en esta sesión se trata de incluir al alumno con TEA y fomentar su participación en las actividades grupales que se realizan en clase, como, por ejemplo, la asamblea o la lectura de cuentos. Por este motivo, se realizarán materiales inclusivos y adaptados al alumno con TEA para que pueda ser partícipe de estas actividades.

Por una parte, para la asamblea, se creará para el alumno con TEA un cuaderno con los nombres e imágenes de los compañeros/as para que él a medida que van pasando lista los compañeros/as, pueda ser partícipe y pueda realizar la asamblea como uno más, sin excluirlo.

Por otra parte, a la hora de la lectura de un cuento, se adaptará el cuento que vayan a leer ese día en clase (con la previa consulta a la maestra del alumno), para que a medida que la profesora vaya leyendo el cuento, él tenga el suyo propio adaptado con pictogramas y pueda seguir el ritmo de la lectura.

### **Sesión 2 (Anexo\_2)**

Objetivo: Proporcionar recursos adaptados a las necesidades del alumno con TEA para favorecer su inclusión en el grupo-clase.

Descripción: en esta sesión, se trata de proporcionar al alumno TEA unos horarios visuales hechos con pictogramas para que él sepa (previamente explicado por la maestra) cuál es el ritmo que se va a seguir ese día en clase. Esto sirve para que el alumno con TEA pueda anticiparse a lo que va a ocurrir ese día y que no sienta nervios o ansiedad si algo se sale de lo común en clase. Por lo que, con los horarios visuales, el niño podrá ir viendo lo que pasa y lo que va a pasar cada día. Además, estos horarios son adaptables, es decir, se pueden modificar por si algún día se realiza una excursión o una actividad fuera de clase.

### **Sesión 3**

Objetivo: Proporcionar recursos para favorecer la comunicación del alumno con TEA

Descripción: esta sesión trata de proporcionar un recurso para que el niño con TEA pueda comunicar qué es lo que desea. Se creará un cuaderno que estará compuesto por diferentes pictogramas agrupados en secciones (trabajar, querer, coger, alimentos, colores, etc.), y dentro del cuaderno, habrá una cinta para poder pegar los pictogramas según lo que quiera expresar el alumno. Además, para favorecer el lenguaje oral, una vez pegados los pictogramas que él quiera, se le puede pedir que diga qué es la imagen.

### **Sesión 4 (Anexo\_3)**

Objetivo: Conocer las emociones de los compañeros/as y las propias.

Descripción: esta sesión consiste en que el alumno con TEA conozca las diferentes emociones que existen para así poder entender las emociones de sus compañeros/as. Para esta sesión se creará un cuaderno de las emociones adaptado con pictogramas, en las que en cada página se tratará una emoción diferente. Esto consiste en explicar al alumno TEA que emoción es y por qué razones aparece esa emoción para que si después él realiza una acción que causa una emoción negativa o positiva en sus compañeros/as sepa entender por qué (ejemplo: si pega a un compañero/a, este/a llora y se pone triste; si da un abrazo a un compañero/a, este/a se alegra y se pone feliz).

### **Sesión 5 (Anexo\_4)**

Objetivo: Proporcionar recursos adaptados a las necesidades del alumno con TEA para favorecer su inclusión en el grupo-clase.

Descripción: esta sesión trata de proporcionar al alumno con autismo información a través de pictogramas de todos los espacios en los que se divide el aula para que él sepa donde debe ir cuando quiera/necesite algo. De esta forma se incluye al alumno con autismo, ya que mediante los pictogramas es consciente de cada lugar en los que se divide el aula.

## **Sesión 6 (Anexo\_5)**

Objetivo: Fomentar la participación del alumno con TEA en las actividades del grupo-clase.

Descripción: esta sesión consiste en crear una estación de trabajo siguiendo la metodología teacch para el niño con autismo para que pueda trabajar los mismos contenidos que el resto de sus compañeros/as adaptándolos a sus necesidades.

De esta forma, cada actividad que se realice en clase se adaptará al niño con autismo realizando una estructuración de los pasos a seguir y mediante el empleo de pictogramas para poder llevarla a cabo.

### **5.3 Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención**

Los agentes implicados en el programa son los siguientes:

- Investigadora.
- Docentes: maestra del alumno con TEA y TDAH.
- Departamento de orientación: maestra en PT.

## 5.4 Cronograma

Figura 2. Temporalización programa de intervención



## **6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **6.1 Aportaciones**

Un programa de intervención basado en la educación inclusiva en los niños/as con autismo en la etapa de infantil, puede tener beneficios y contribuciones significativas tanto a la población diana (niños/as con autismo) como a la comunidad educativa en general. Se pueden mencionar las siguientes aportaciones:

En primer lugar, mayor comprensión y concienciación sobre el autismo, es fundamental crear conciencia sobre el autismo y promover una mayor comprensión de las características y desafíos que enfrentan los niños/as con autismo en la etapa de educación infantil. Esta propuesta ayuda a reducir la exclusión del alumnado con TEA en infantil y a concienciar más a la comunidad educativa de llevar a cabo prácticas inclusivas.

En segundo lugar, este programa contribuye al desarrollo de estrategias de inclusión para el alumnado autista proporcionando ejemplos de estrategias que son efectivas para promover la participación e inclusión de los niños/as con autismo en la etapa de infantil mediante el uso de apoyos visuales, la estructuración del espacio y promoviendo el desarrollo de habilidades sociales.

En tercer lugar, este programa beneficia al desarrollo de la comunicación de los niños/as con autismo, ya que en muchos casos no saben o no pueden comunicarse mediante el lenguaje oral y a través de este programa se proporciona estrategias para que puedan empezar a comunicarse.

En cuarto lugar, este trabajo propicia la creación de ambientes inclusivos, ya que se proporcionan enfoques inclusivos para crear espacios donde los niños/as con autismo puedan participar exactamente igual que el resto de sus compañeros/as adaptando el trabajo que se lleve a cabo a las necesidades del niño/a. Esto significa que se requiere diseñar aulas que estén adaptadas a las necesidades de todo el alumnado.

Y, por último, este programa contribuye a la creación de conocimiento científico sobre el tema de la educación inclusiva del alumnado con TEA en la etapa de infantil, ya que se explican conceptos clave para comprender la inclusión y el autismo, y se proporcionan estrategias para fomentar la inclusión de los niños/as con TEA en infantil.

## 6.2 Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas

El programa de intervención que he llevado a cabo cuenta tanto con limitaciones como con fortalezas.

Las limitaciones son las siguientes:

En primer lugar, el tiempo, ya que no se contó con el suficiente tiempo como para poder desarrollar bien el programa de una manera más amplia y aplicarlo. Al tener tan pocas horas con el niño en cuestión y la duración de las prácticas, considero que el tiempo fue una limitación en mi propuesta, ya que si se dispone de meses para poder realizarlo se puede desarrollar un programa más extenso y duradero.

En segundo lugar, otra limitación fue la no aplicación del programa. Esto fue una consecuencia de no tener tiempo suficiente para hacerlo, pues creo que, si se hubiese llevado a cabo la intervención, se podrían haber visto mejoras en la inclusión del niño con autismo en su grupo-clase.

La última limitación que considero que puede tener mi programa de intervención, es que solo se cuenta con un sujeto. Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, el Trastorno del Espectro Autista tiene 3 grados diferentes (nivel 1 “requieren apoyo”, nivel 2 “requieren apoyo sustancial” y nivel 3 “requieren apoyo muy sustancial”). En este caso el niño en cuestión está diagnosticado con grado 2, como ya se ha mencionado anteriormente. Habría sido óptimo contar con más alumnos/as diagnosticados con autismo en diferentes niveles para poder comprobar las diferentes actitudes que cada niño/a mostraría.

En cuanto a las fortalezas y los puntos fuertes de mi intervención, destacaría los siguientes:

En primer lugar, el compromiso con la inclusión, ser consciente de la importancia que tiene la inclusión en los niños/as con necesidades educativas especiales, en este caso con alumnos/as con autismo, es el primer paso para que el resto de la comunidad educativa se comprometa con la importancia de la inclusividad y se lleven a cabo prácticas inclusivas en los centros.

En segundo lugar, otra fortaleza a destacar es el personal docente comprometido. He tenido la suerte de poder contar con todos los docentes implicados con este niño y me han dado la libertad para poder desarrollar mis ideas y asesorarme en el proceso, así como me han dado libertad para estar con él y poder conocerle y así saber qué

aspectos debían mejorar para que pudiese estar totalmente incluido con sus compañeros/as.

En tercer lugar, la flexibilidad para adaptar el programa según las necesidades de cada niño/a sería otra fortaleza, ya que puede haber casos en los que se necesiten mejorar unos aspectos por encima de otros, o que solo necesite mejorar la forma en la que se comunica, etc., Este programa puede adaptarse según las necesidades que se presenten en el alumno/a para lograr la inclusión basándose en lo que más necesita.

Por último, otra fortaleza que presenta este programa es la concienciación sobre la inclusión, ya que en todo momento se desarrollan estrategias para conseguir una educación inclusiva en el alumnado autista, pero este programa se puede aplicar y adaptar a cualquier necesidad y cualquier alumno/a que esté discriminado o excluido del resto del grupo-clase. Lo que este programa intenta es concienciar a la comunidad educativa para se instauren prácticas inclusivas en los centros y que todo el alumnado independientemente de sus necesidades pueda hacer lo mismo.

### **6.3 Líneas futuras**

Desde mi punto de vista como investigadora, el único aspecto que se han quedado por resolver en este trabajo es si la propuesta hubiera funcionado adecuadamente y se hubiese logrado incluir al alumno con autismo en el grupo-clase. También si hubiese mejorado la comunicación utilizando los sistemas de comunicación basados en imágenes (pictogramas) propuestos en el programa.

Las líneas futuras que propongo con las que se podría trabajar y/o investigar en un futuro son las siguientes:

En primer lugar, que la muestra sea más grande, así se pueden observar distintos resultados con diferentes niños/as que tienen un diagnóstico de autismo.

En segundo lugar, se podría investigar sobre sistemas alternativos para mejorar la inclusión en el alumnado autista, como, por ejemplo, concienciar al grupo-clase sobre el Trastorno del Espectro Autista y así además de aplicar algunas medidas, como por ejemplo los pictogramas, para ayudar a este alumnado, el resto también ayudaría a la inclusión del alumnado con necesidades.

En tercer lugar, se podría investigar acerca de cómo la tecnología, las aplicaciones móviles, el software educativo y los dispositivos adaptativos pueden mejorar el aprendizaje y la participación de los niños/as con autismo en educación infantil.

En cuarto lugar, se puede investigar sobre la diferencia de género y su relación con el autismo, se pueden explorar las diferencias de género en los síntomas y diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista y como estas afectan a las experiencias de inclusión en la etapa de educación infantil.

Por último, otro aspecto que se puede investigar es sobre los efectos a largo plazo de la inclusión, es decir, explorar como influye la educación inclusiva en la vida y el desarrollo de los niños/as con autismo, incluidos los cambios de etapas educativas y su participación en la comunidad.



## 7. CONCLUSIÓN

La inclusión del alumnado autista en el entorno de la educación infantil es un tema de gran relevancia y complejidad que demanda una atención continua y un compromiso por parte de la comunidad educativa.

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos profundizado en un tema de gran relevancia y significado en el ámbito de la educación: la inclusión del alumnado autista en educación infantil. Se ha resaltado la necesidad de que se desarrollen estrategias efectivas para garantizar que todos los niños/as, independientemente de sus diferencias, tengan la oportunidad de aprender y crecer juntos.

La educación infantil es una etapa crucial en el desarrollo de cualquier niño/a, y es en este período donde se sientan las bases para su futuro académico, social y emocional.

Se puede decir que la inclusión en la etapa de educación infantil es un derecho fundamental de todos los niños/as, independientemente de sus características individuales. En una sociedad que valora la diversidad y la igualdad, es necesario que los niños/as con TEA tengan acceso a una educación de calidad desde una temprana edad.

Por lo tanto, la inclusión de alumnado autista en este contexto es fundamental, ya que les proporciona la oportunidad de interactuar con sus iguales, lo que fomenta el aprendizaje mutuo y la construcción de relaciones interpersonales en un ambiente de aceptación y diversidad. Al permitir que los niños/as con autismo participen activamente en el entorno escolar, estamos preparando a toda una generación para vivir en una sociedad que acepta las diferencias.

Esta interacción mutua no solo beneficia a los niños/as autistas al ofrecerles modelos de comportamiento y comunicación, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de sus compañeros/as, quienes aprenden a aceptar y valorar la diversidad. Al mismo tiempo, la educación inclusiva prepara a todos los niños/as para vivir en una sociedad diversa y plural, promoviendo la tolerancia y el respeto hacia las diferencias desde una edad temprana.

Además, se ha destacado que la inclusión beneficia no solo a los estudiantes que presentan trastorno del espectro autista, sino también al conjunto de la comunidad educativa. Los docentes, por ejemplo, encuentran en la inclusión una oportunidad de crecimiento profesional, al tener que adaptar sus prácticas pedagógicas y aprender a

atender las necesidades individuales de sus estudiantes de manera más efectiva. Los compañeros/as de clase, por su parte, experimentan el enriquecimiento de su experiencia educativa al aprender a valorar la diversidad y desarrollar habilidades de empatía y colaboración.

No obstante, para que la inclusión sea exitosa, es imprescindible que la comunidad educativa desarrolle estrategias específicas y se comprometa a implementarlas de manera consistente.

Por ello, es de vital importancia la sensibilización y la formación de la comunidad educativa en relación con el TEA. Los maestros/as, los directores/as, las familias y otros profesionales deben recibir la capacitación adecuada para entender las necesidades específicas de los niños/as con autismo y así poder desarrollar estrategias de inclusión efectivas. La colaboración y la comunicación entre todas las partes involucradas son fundamentales para garantizar el éxito de la inclusión en el aula.

Además, la investigación que aquí se muestra respalda la efectividad de diversas estrategias de inclusión en la educación infantil, como el uso de apoyos visuales, la adaptación del entorno, la implementación de rutinas estructuradas y la promoción de la comunicación funcional. Estas estrategias pueden marcar la diferencia en la experiencia educativa de los niños/as con TEA y permitirles alcanzar sus metas académicas y sociales.

Por último, hay que destacar que la inclusión en educación infantil no es solo una cuestión legal o de normativas, sino que es una responsabilidad moral y social. La sociedad en su conjunto se beneficia cuando se reconoce y valora la diversidad de capacidades y experiencias de cada individuo. La inclusión en educación infantil es un paso importante hacia la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

En resumen, la inclusión del alumnado autista en educación infantil es esencial no solo para el desarrollo de los niños/as con autismo, sino también para la creación de una sociedad más inclusiva y justa. La educación inclusiva es una inversión para conseguir un futuro más inclusivo y equitativo para nuestra sociedad.

La comunidad educativa desempeña un papel fundamental en la promoción de la inclusión a través de la sensibilización, la formación y la implementación de estrategias efectivas. La comunidad educativa tiene la responsabilidad de acoger la diversidad y trabajar en conjunto para crear un entorno educativo donde todos los niños/as tengan

la oportunidad de crecer, aprender y prosperar, independientemente de sus diferencias.

La educación inclusiva no es solo un ideal a perseguir, sino una necesidad imperante que enriquece nuestras vidas y construye un mundo más compasivo y tolerante, y, sobre todo, más humano.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

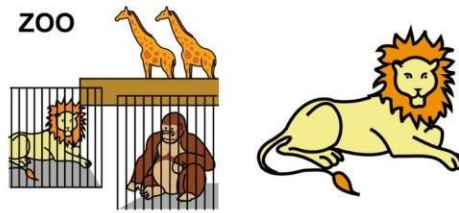
- Alcalá, G. C. (s. f.). Trastorno del espectro autista (TEA). *www.scielo.org.mx*.  
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- ARASAAC. (s. f.). <https://arasaac.org/pictograms/search>
- Asale, R.-. (s. f.-a). *autismo* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/autismo>
- Asale, R.-. (s. f.). *Comorbilidad* / *Diccionario de la Lengua Española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/comorbilidad#>
- Asale, R.-. (s. f.). *diversidad* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/diversidad>
- Ayala, L. E. Q. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., & van der Gaag, R. (2019). *Personas con trastorno del espectro autista. Identificación, comprensión, intervención*. Autismo europa.  
[https://www.autea.org/continguts/multimedia/arxiu/People-with-Autism-Spectrum-Disorder-Identification-Understanding-Intervention\\_Spanish-version.pdf](https://www.autea.org/continguts/multimedia/arxiu/People-with-Autism-Spectrum-Disorder-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf)
- Cero, S. (2022, 19 septiembre). *Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6620>
- Crisol, E. (2019, enero). *Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones*. Revista de curriculum y formación del profesorado.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/9141/7652>
- De Jubera Ocón María Magdalena, S. (s. f.). *La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado*. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000300789&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000300789&script=sci_arttext)
- DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. [2022/7571]. (2022, 29 julio). Diari oficial de la Generalitat valenciana.  
[https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022\\_7571.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf)
- Domínguez, M. T. G. (2021). *Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045899>

- Espailat, C. A. (2020). *Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610211>
- García-Domingo, M. (2019, 30 octubre). *El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora*. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3217>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (2020, 29 diciembre). BOE. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Márquez, E. P. (2023). *Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851680>
- Mayo, M. E. (2022). *Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en educación infantil y primaria*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/243375>
- Metodología cualitativa*. (s. f.). [http://www.ujaen.es/investiga/tics\\_tfg/enfo\\_cuali.html](http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html)
- Palomo. (s. f.). *Trastorno del espectro del autismo*. asemco.org. <https://www.aseemco.org/documentos/aseemco-dsm5.pdf>
- Pérez, A. (2002). *Intervención a través del método teacch en un alumno con trastorno del espectro autista*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26969/TFG-G2653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rae, R. A. E.-. (s. f.-a). educación especial. *Diccionario panhispánico del español jurídico - Real Academia Española*. <https://dpej.rae.es/lema/educaci%C3%B3n-especial>
- Rae, R. A. E.-. (s. f.). educación inclusiva. *Diccionario panhispánico del español jurídico - Real Academia Española*. <https://dpej.rae.es/lema/educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. (2022, 1 febrero). BOE. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Rico, A. F. (2023). *El conocimiento del profesorado sobre el Trastorno del Espectro Autista: Teacher's knowledge about the Autism Spectrum Disorder*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8834524>

- Sánchez, C. (2022). *Modelos de intervención en el aula de educación infantil para niños y niñas con trastorno del espectro autista*. Universidad de Oviedo.  
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/64000>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). *Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión*. <https://www.redalyc.org/journal/778/77854690005/77854690005.pdf>
- Susana, S. M. (2018). *Grado de inclusión de los alumnos del aula CIL en un centro ordinario*.  
<https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/177601>
- Villareal, A M. (2019). *Trastornos del Espectro Autista: formación, conocimientos y concepciones de docentes y estudiantes de Educación Infantil*. idUS - Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/91171>
- Vista de Educación inclusiva: tendencias y perspectivas*. (s. f.).  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/11423/9933](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11423/9933)

## 9. ANEXOS

### Anexo\_1 (Material de elaboración propia - Imágenes obtenidas de Arasaac)



EN EL ZOO VIVÍA UNA MANADA DE LEONES.



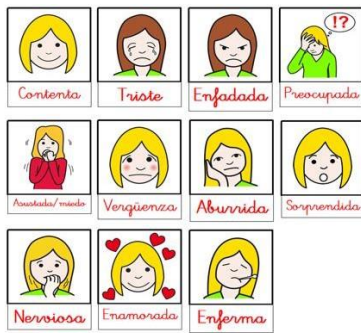
LOS LEONES SIEMPRE ESTABAN RUGIENDO Y ESO ASUSTABA A LAS PERSONAS QUE LOS VISITABAN

### Anexo\_2 (Material de elaboración propia - Imágenes obtenidas de Arasaac)

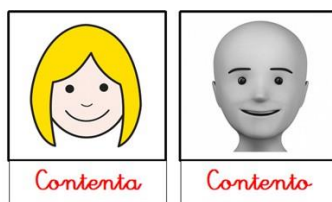
L X J V S D



## Anexo\_3 (Material obtenido de Arasaac)



Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Láminas y fotos extraídas de Soyvisual.org - Fundación Orange. Licencia: CC (BY-NC-SA) Autora: Cristina Castellano Rivero



Cuando te sientes bien, te gusta lo que haces

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Láminas y fotos extraídas de Soyvisual.org - Fundación Orange. Licencia: CC (BY-NC-SA) Autora: Cristina Castellano Rivero

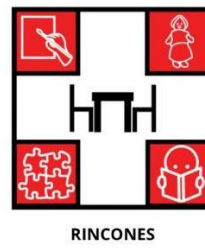
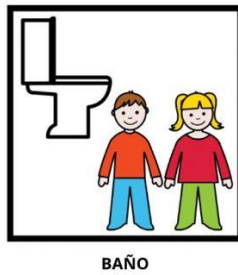
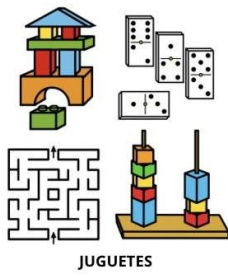
Ejemplo: La niña está contenta de ver a su amiga.



Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Láminas y fotos extraídas de Soyvisual.org - Fundación Orange. Licencia: CC (BY-NC-SA) Autora: Cristina Castellano Rivero



**Anexo\_4 (Material de elaboración propia - Imágenes obtenidas de Arasaac)**



**Anexo\_5 (Material obtenido de google "Apanag"- Imagen obtenida de Arasaac)**



(Material obtenido de Google "Apanag")



(Material obtenido de Arasaac)