

Trabajo Fin de Grado

“La inclusión educativa de los niños con autismo en la etapa de Educación Primaria. Propuesta de intervención para aula ordinaria basada en habilidades sociales”

“Inclusive education for children with autism in Primary Education. A proposal of classroom intervention based on social abilities”

AUTOR

NEREA CEBRIÁN BÁGUENA

DIRECTOR

JOSÉ LUIS ANTOÑANZAS LABORDA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016

Índice

Agradecimientos.....	4
Resumen	5
Abstract.....	6
Introducción y justificación	7
Metodología.....	9
Marco teórico.....	10
Capítulo 1. Autismo.....	10
1.1. ¿Qué es el autismo?	10
1.2. Diagnóstico.....	12
1.3. Dificultades	17
1.4. Diferencia entre niños con/sin autismo.....	18
Capítulo 2. Inclusión.....	20
2.1. Definición de Necesidades Educativas Especiales	20
2.2. Legislación de Necesidades Educativas Especiales.....	25
2.3. Integración VS Inclusión	31
2.3.1. Integración (Escuela integradora)	35
2.3.2. Inclusión (Escuela inclusiva.....	37
Capítulo 3. Habilidades sociales.....	40
3.1. Delimitación del concepto de habilidad social	40
3.2. Funciones de las habilidades sociales	42
3.3. Tipos de habilidades sociales.....	45
3.4. Habilidades sociales y autismo	46

Marco empírico.....	47
1. Introducción.....	47
2. Temporalización.....	47
3. Objetivos.....	49
4. Contenidos.....	50
5. Metodología.....	51
6. Evaluación.....	53
6.1. Evaluación del programa.....	53
6.2. Evaluación de las sesiones.....	54
7. Desarrollo de las sesiones.....	54
Conclusiones y valoración personal.....	63
Bibliografía.....	66
Anexos.....	71
Anexo 1.....	71
Anexo 2.....	74
Anexo 3.....	76

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi primer alumno de prácticas diagnosticado de autismo y escolarizado en un centro de educación especial, Adrián, por darme ilusión, ganas y entusiasmo para emprender con energía este Trabajo de Fin de Grado.

En segundo lugar, pero no menos importantes, quiero agradecer a mis padres, Julio y Pili, los dos pilares básicos de mi vida, por darme la fuerza necesaria por seguir adelante, no sólo con este Trabajo, sino con todo aquello que me proponga en la vida; por mirar siempre por mi bien; por no fallarme nunca; por darme la mejor educación; por haberme enseñado que con constancia y esfuerzo, todo se consigue, por muchos obstáculos que surjan en el camino; por confiar siempre en mí; por no fallarme nunca... Nunca me cansaré de agradecer, lo que día a día, han hecho y hacen por mí.

En tercer lugar, quiero agradecer a mi tutor de prácticas, José Luis, por su paciencia, su ayuda, su confianza y su ánimo cuando más lo necesitaba.

Por último, quiero agradecer a mis grandes amigos y amigas, que aunque sea desde la distancia, me dan la fuerza necesaria para ver todo con positividad.

Resumen

Como futura maestra, es muy importante la riqueza que se extrae mediante la inclusión en el aula ordinaria de alumnos con necesidades educativas especiales. No obstante, todavía sigue siendo un reto, ya que hay concienciar al profesorado para adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno, mediante la utilización de diversos materiales, métodos y recursos. En el presente trabajo, se intenta reflejar información relevante acerca de la inclusión en el aula ordinaria de los niños con autismo, puesto que ellos tienen el mismo derecho a una educación junto con sus iguales, sin excepciones ni exclusiones. Para ello, se expone un programa basado en habilidades sociales, área en la cual, estos niños tienen mayor dificultad, ya que les cuesta relacionarse con otras personas. Finalmente, se añade la opinión mediante una entrevista a unos padres que tienen a su hijo escolarizado en un centro de educación especial.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, inclusión, autismo, aula ordinaria, habilidades sociales.

Abstract

As a future teacher, it is important to take into account the richness extracted from the inclusion in the ordinary classroom of students with special educational needs. As a consequence, this is still a challenge, since it is crucial to make teachers conscious about their pupil's individual needs adaptation, and this would be possible throughout the use of diverse materials, methods and resources. The present dissertation aims to reflect relevant information about classroom inclusion, especially for children with autism since they have the right to receive the same education as their equals, neither exceptions nor exclusions. In order to do so, a program based on social abilities is exposed. It is an area in which these children have major difficulties when interacting with other people. Finally, the opinion through an interview made to parents whose children are in a special educative center is added.

Key words: special educational needs, inclusion, autism, ordinary classroom, social abilities.

Introducción y justificación

Tal y como indica la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación [...] Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos”. De esta manera, “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” “Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda”.

En lo que se refiere al *alumnado con dificultades específicas de aprendizaje*, se añade que “La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Como finalización a mis cuatro años de carrera, he decidido elegir el tema acerca de la inclusión de los niños con autismo, puesto que siempre he querido investigar sobre ello. Pero también me decanté por este tema durante mi estancia en las últimas prácticas escolares de mención de Pedagogía Terapéutica, puesto que en mi aula, se encontraba un niño con autismo, con el que pasé trabajando gran parte de mi tiempo. De ahí, que este alumno me diera las fuerzas y la positividad necesaria para seguir adelante con este trabajo.

Considero, que no sólo estos niños, sino también otros que poseen diferentes necesidades educativas especiales, deberían estar escolarizados en un aula ordinaria junto con niños de su misma edad, puesto que ello es una experiencia enriquecedora, tanto para unos como para otros. La realidad de poder trabajar lo mismo que el resto de sus compañeros, aunque sea de manera diferente, incide en una capacidad de superación por parte de los niños con necesidades educativas especiales.

El hecho de que se ponga la etiqueta “necesidades educativas especiales” no significa que sean diferentes al resto, ni que por ello tengan menos derechos, sino que un mismo concepto, lo pueden aprender de maneras diferentes que el resto de sus compañeros. Ello no implica una valoración negativa, sino una forma diferente de ver las cosas, lo cual hace que se forme un entorno enriquecedor, donde cada niño puede aprender de su igual.

Por todo ello, como futuros docentes, tenemos que cambiar la forma de ver la educación, de no rechazar aquello que podría interferir en nuestra aula. Todo niño tiene el mismo derecho de acceder a un aula ordinaria, a una educación igualitaria, sin excepciones ni exclusiones. Así pues, debemos aunar esfuerzos para lograr una verdadera inclusión.

Metodología

Para la realización del presente Trabajo de Fin de Grado, he llevado a cabo una búsqueda bibliográfica de estudios científicos publicados en bases de datos, revistas, libros, artículos... Las bases de datos consultadas han sido Dialnet, Google Académico y Science Direct, al igual que algún libro prestado por la Biblioteca de la Facultad de Educación, todos y cada uno de ellos, de diferentes años.

Para la búsqueda, he tenido en cuenta las palabras expuestas en el resumen, pero principalmente, he buscado atendiendo a *autismo*, *habilidades sociales* e *inclusión*, ya que son las que, mayoritariamente, sustentan este trabajo. Cada palabra clave tenía infinidad de resultados, de artículos..., pero para ver los que servían, leía en primer lugar el resumen, y después echaba un vistazo rápido para ver si me podía ayudar en él. Si era así, lo guardaba para leerlo más detenidamente.

Junto a esta revisión teórica, también he querido añadir una propuesta de intervención basada en las habilidades sociales (punto débil de los niños con autismo), con juegos recopilados de otras maestras, realizando las adaptaciones necesarias para que puedan ser entendidos por estos niños. Está diseñada para cualquier clase ordinaria, que posea alumnos con autismo, y para cualquier centro, siempre y cuando su personal esté mentalizado y bien formado.

Por último, me gustaría mencionar que he añadido una entrevista (Anexo 3) sobre un alumno que está escolarizado en un centro de Educación Especial, y que es el que me ha hecho emprender este trabajo con muchas ganas e ilusión. Y es todo un placer para mí el tener esta entrevista dentro de mi trabajo, ya que me hace ver el punto de vista que tienen los padres acerca de su hijo y de mi tema.

Marco teórico

Capítulo 1. Autismo

1.1. ¿Qué es el autismo?

El concepto de autismo fue acuñado por Bleuler (1911) al describir el retraimiento autista, el rechazo de contacto con otras personas y un trastorno en su relación con la realidad (Benito, 2011).

Posteriormente, Leo Kanner (1943) fue el primero en definir el autismo a través de una clasificación según el comportamiento de los niños autistas, identificadas en cinco áreas diferentes:

- “Una profunda falta de contacto afectivo con otras personas”.
- “Un deseo obsesivo por mantener todo igual”.
- “Una afición extraordinaria por los objetos”.
- “Dificultades comunicativas”.
- “Un potencial cognoscitivo muy alto”.

Otra definición que ayuda a entender el autismo es la que formuló Rivière entre los años 80 y 90, “el autismo es la distorsión más severa del desarrollo humano, es decir, es aquel cuadro en que se da un cambio cualitativo, una forma de desarrollo más diferente de la forma normal que uno se puede imaginar y precisamente por eso el autismo contiene una gran promesa y es que nos ayuda a entender el desarrollo humano hasta límites que ningún otro cuadro es capaz de ayudarnos” (Benito, 2011).

Muñoz-Yunta (2005) aporta que el autismo es un síndrome del comportamiento de disfunción neurológica, que se define a un nivel conductual (tipología) y no a un nivel biológico (etiología) (cit. en Cornelio-Nieto, 2009).

Cuadrado y Valiente (2005) añaden que los niños con autismo muestran una alteración del desarrollo que aparece en los primeros años de vida y se acompaña de conductas simples, repetitivas, extrañas, y mostrando poco interés hacia las personas. Tienen dificultades tanto en la adquisición del lenguaje oral, como en la comprensión y en las capacidades simbólicas.

Picardo (2014), expone que el autismo es un espectro de trastornos caracterizados por déficit del desarrollo, permanente y profundo, que afecta la socialización, la comunicación, la planificación y la reciprocidad emocional, y evidencia conductas repetitivas o inusuales. Los síntomas, en general, son la incapacidad de interacción social, el aislamiento y las estereotipias (movimientos incontrolados de alguna extremidad, generalmente las manos).

Brémaud (2015) apunta que los niños con trastorno del espectro autista tienen, principalmente, dificultades de comportamiento, comunicación e interacción sociales. Es decir, tienen dificultades para comprender y utilizar códigos sociales, para compartir sus sentimientos, para participar en conversaciones, para compartir sus juguetes, para mirar o mantener la mirada de otra persona, para conocer los sentimientos de los demás, para expresarse verbalmente...

Como se puede observar, la concepción del trastorno autista ha ido evolucionando, aunque es difícil dar una definición exacta, puesto que al igual que entre las personas denominadas “normales” no existe una definición formal en la que todos nos podamos integrar, ya que aparentemente todos somos iguales pero diferentes (Benito, 2011).

1.2. Diagnóstico

El DSM-V define un grupo de trastornos que denomina “Trastornos del Neurodesarrollo”, que incluye la categoría general de “Trastornos del Espectro Autista” (TEA). A su vez, especifica tres niveles de gravedad en los síntomas, así como el apoyo necesario para cada uno de ellos (Taylor, 2015).

La definición diagnóstica del autismo se caracteriza por dos categorías de síntomas:

- Deficiencias en la comunicación social (los problemas sociales y de comunicación se combinan).
- Comportamientos restringidos y repetitivos.

Así pues, a continuación, en las dos tablas siguientes veremos los criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista, al igual que sus niveles de gravedad, tal y como muestra el DSM-V.

Tabla 1. *Criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista*

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período 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).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. 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 comorbilidades 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).

Con catatonía (Nota de codificación: Utilizar el código adicional 293.89 [F06.1] catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo para indicar la presencia de la catatonía concurrente).

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].).

Tabla 2. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<p>Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de atención.</p>
<p>Grado 2 “Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i>; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o</p>

social de otras personas. dificultad para cambiar el
 Por ejemplo, una persona foco de acción.
 que emite frases sencillas,
 cuya interacción se limita a
 intereses especiales muy
 concreto y que tiene una
 comunicación no verbal
 muy excéntrica.

**Grado 1 “Necesita
 ayuda”**

Sin ayuda *in situ*, las La inflexibilidad de
 deficiencias en la comportamiento causa una
 comunicación social interferencia significativa con
 causan problemas sociales el funcionamiento en uno o
 y ejemplos de respuestas más contextos. Dificultad
 atípicas o insatisfactorias a para alternar actividades. Los
 la apertura social de otras problemas de organización y
 personas. Puede parece que de planificación dificultad la
 tiene poco interés en las autonomía.
 interacciones sociales. Por
 ejemplo, una persona que
 es capaz de hablar con
 frases completas y que
 establece comunicación
 pero cuya conversación
 amplia con otras personas
 falla y cuyos intentos de
 hacer amigos son
 excéntricos y
 habitualmente sin éxito.

1.3. Dificultades

Los trastornos del espectro autista se caracterizan por alteraciones persistentes en la interacción social recíproca y la comunicación a través de múltiples contextos, junto con la presencia de comportamientos e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados (Boonen, Lambrechts, Maljaars, Noens, Van Leeuwen & Zink, 2014).

Esto se relaciona con lo que expone Taylor (2015), quien muestra que en el trastorno del espectro autista, se especifican dificultades en tres grandes áreas de la conducta, tales como interacción social, comunicación, y actividades e intereses.

- En lo que respecta a la interacción social, estos niños tienen dificultad para entender el mundo de los pensamientos, las emociones, los deseos (tanto ajenos como propios)..., lo cual interfiere en la interacción social, provocando, a su vez, ausencia de interés por compartir experiencias, objetos, actividades o espacios; para comprender los aspectos no verbales para ponerse en el lugar de otra persona...
- En lo que respecta a la comunicación, estos niños tienen dificultad para entablar conversación con otras personas; para participar en el juego espontáneo con personas de la misma edad... Muchos no tienen lenguaje oral, pero los que tienen, hacen un uso repetitivo y estereotipado del lenguaje o de los temas que les interesan.
- En lo que respecta a actividad e intereses, estos niños tienen dificultad para utilizar juguetes apropiadamente (especialmente los simbólicos); obsesión por conductas ordenadas, repetitivas, o por determinadas partes de un objeto que

interfiere en la comprensión de cómo funciona su totalidad; insistencia de gestos motores repetitivos (agitar las manos, cantar o hacer determinados ruidos...).

A modo de resumen, Gallego (2012) apunta los siguientes aspectos relevantes sobre los niños con autismo a tener en cuenta:

- Pensamiento literal sin interpretaciones.
- Vocabulario sobresaliente en sus áreas de interés (no debe confundirnos al valorar su competencia comunicativa).
- Demora en las tareas porque les cuesta identificar la información relevante y organizarla.
- Prestan más atención a los elementos concretos que a las estructuras globales.
- Buenas capacidades en las áreas visoespaciales, de memoria mecánica y de motricidad.
- Comunicación social, dificultades de inicio y reciprocidad.
- Dificultades en el uso e interpretación de gestos que acompañan a la comunicación.
- Habla peculiar; tono alto y forma monótona.
- Sensibilidad sensorial.
- Relaciones sociales, falta de comprensión recíproca.

1.4. Diferencia entre niños con/sin autismo

Según Benito (2011), ningún niño autista es igual a otro, por lo que su evolución también es diferente. Junto con los problemas de lenguaje y de relación social, estos

niños se encuentran en polos extremos, o son muy hiperactivos, o muy pasivos. Esto se puede observar en el comportamiento del niño al poco tiempo de nacer, o bien se pasa el día durmiendo sin llorar (ni para comer), o bien se pasa el día llorando. En otros casos, el autismo se presenta de forma regresiva, es decir, todo es normal hasta los doce meses de edad que es cuando el niño comienza a responder peor, y a partir de los dieciocho meses la situación comienza a ser preocupante, ya que rechaza a la gente, actúa de forma extraña, pierde las habilidades sociales y el lenguaje que había adquirido...

Algunas diferencias entre niños con y sin autismo serían las siguientes (Benito, 2011):

	Niños con autismo	Niños sin autismo
Comunicación	Escaso contacto visual, parece sordo, no desarrolla normalmente el lenguaje, o si lo hace deja de hablar.	Recorre y estudia la cara de su madre, responde fácilmente a los sonidos, cada vez usa más palabras y las combina (frases).
Relación social	No interacciona con otros niños, actúa como si no viera quien entra o sale, puede ser agresivo sin motivo, permanece aislado, trata a los demás como objetos.	Le gusta estar con niños, llora cuando la madre se va y está pendiente de los extraños, se enfada cuando tiene hambre, reconoce caras y sonrío, distingue personas y objetos.
Exploración del ambiente	Permanece fijo en un objeto o actividad, huele o chupa los juguetes, desea mantenerlo todo igual.	Se mueve de un objeto o actividad a otra, explora y juega con los juguetes, no busca las rutinas.
Aspectos motores	Pasivo o hiperactivo, balancea, se gira o aletea,	Comportamiento normal, usa cuerpo y manos para

	comportamientos repetitivos, suele andar de puntillas, ausencia de interés por juego y juguetes.	coger cosas, anda normalmente, le encanta jugar y los juguetes.
Aspectos sensoriales	Disgusto extremo al oír algunos sonidos, tocar algunas texturas o al ser tocado, rechazo a algunas comidas.	No tiene repulsión extrema por esos aspectos, busca el placer y evitar el dolor.

Es importante señalar que algunos niños sin autismo pueden presentar algunas características de la columna de niños con autismo, y que algunos niños con autismo, pueden no diferenciarse de los niños sin autismo en algunos aspectos, por ello, esta tabla no debe utilizarse para realizar un diagnóstico.

Capítulo 2. Inclusión

2.1. Definición de Necesidades Educativas Especiales

El término “Necesidades Educativas Especiales” apareció en la Ley de Educación Inglesa de 1981 teniendo como base el Informe Warnock de 1978. Con ello, se proponía un cambio para escolarizar a los niños discapacitados, es decir, integrarlos no sólo en los centros ordinarios, sino en las aulas ordinarias (Jiménez, 2001).

Castejón y Navas (2009) exponen que el Informe Warnock contiene una serie de recomendaciones, entre las que destacan:

- Todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad.
- Un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta mayores dificultades para aprender que el resto de los niños de su edad, por lo que precisan atención y recursos más específicos.
- Los recursos educativos especiales son diferentes a los que dispone habitualmente la escuela.

Posteriormente, otros informes (Informe Fish, 1985) han ampliado este término, pero siempre en el mismo sentido que el informe Warnock. En esa fecha, Ainscow (1985) señalaba que el futuro de la educación especial se caracterizará por una aproximación a los niños que necesiten ayuda educativa bajo tres conceptos clave (que a su vez definen el concepto de necesidad educativa especial): el concepto de necesidad, el concepto de currículum y el concepto de integración.

- El *concepto de necesidad* hace referencia a las dificultades que el alumno puede experimentar como resultado de la interacción entre sus aptitudes y posibilidades, y el contexto educativo. Para Ainscow, existen tres tipos de necesidades:
 - La necesidad de algún tipo de método de enseñanza especializado para que el alumno pueda acceder al currículum normal.
 - La necesidad de un currículum modificado y adaptado a las posibilidades de los alumnos.
 - La necesidad de apoyo educativo que tenga en cuenta las características socioculturales en las que se desenvuelve el alumno.

- El *concepto de currículum* hace referencia a las formas de acceso al mismo, a través de las cuales se identifican la mayoría de las necesidades educativas especiales. La escuela debe facilitar el acceso al currículum a todos sus miembros, y a su vez, ajustarse a las necesidades educativas especiales.
- El *concepto de integración* está ligado a los conceptos anteriores. En la medida que exista un currículum flexible adecuado a las necesidades de cada alumno, será posible la integración del alumno en el centro educativo ordinario, en el aula y con los demás alumnos.

En España, el término de alumnado con necesidades educativas especiales se introduce con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Desde ese momento, bajo el nombre de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, se engloba a los alumnos que presentan “dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum” (MEC, 1992) (cit. en Caravaca, Escobar, Herrero y Verdejo, s.f.).

Según Rubiales (2008), el alumno con necesidades educativas especiales, es aquel que “requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes”. (Art. 1, Decreto 217/200, B.O.A. 27 de Diciembre de 2000).

La noción de necesidad educativa especial indica que el alumno presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad y, por ello, precisa atenciones y recursos educativos específicos que sus compañeros de igual edad. Dadas las diferencias de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones que se observan entre los alumnos, todos tienen necesidades educativas que pueden coincidir en algunos casos y que pueden ser diferentes en otros (Castejón y Navas, 2009).

La noción de necesidad educativa especial indica que es aquella que tiene el alumnado derivada de discapacidad, sobre dotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, que precisan recursos extraordinarios en el entorno educativo (Gómez y Timón, 2010).

Las Necesidades Educativas Especiales no son una definición, sino una conceptualización que dejarán de lo mismo.....ser especiales para ser simplemente necesidades (como las del resto del alumnado) cuando los recursos del centro sean óptimos, su profesorado y equipo docente mantengan una implicación tutorial apropiada, y se considere al niños como núcleo fundamental de la enseñanza y al que se adecúa el currículo. Por tanto, este alumnado tiene necesidades educativas que son especiales, no por su trastorno, sino por la necesidad de atender a sus dificultades y a los recursos que ellos precisan (Luque y Romero, 2002).

De esta forma, el concepto de necesidades educativas especiales pone de manifiesto lo fundamental de nuestro sistema educativo: una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la valoración del contexto y la adecuación del currículo, es decir, un proceso de ajuste o adaptación al alumnado (Gómez y Timón, 2010).

Como se muestra a continuación, se exponen unos aspectos básicos sobre las necesidades educativas especiales (Gómez y Timón, 2010).

Tabla 3. *Aspectos básicos de las necesidades educativas especiales*

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES						
Relaciona dificultades de aprendizaje con recursos educativos	Transmite una concepción del aprendizaje como favorecedora del desarrollo	Concibe ayudas una especialidad, igual que las demás áreas	las como centro ordinario; visión positiva de los padres hacia las posibilidades de sus hijos	Acercamiento familiar al aprendizajes en visión del proceso, no del producto	Evalúa los aprendizajes en visión del proceso, no del producto	los

También es importante destacar el uso excesivo de la etiqueta “necesidades educativas especiales” ya que, al utilizarla, se devalúa a todo un grupo y se enmascara su diversidad. Esto fomenta que se analicen las dificultades en términos de deficiencias de los niños, y que, a numerosos alumnos, por el hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales, se les supone una discapacidad sin tenerla (Vlachou, 1999). Por ello, el cambio conceptual, cuantitativo y cualitativo, que se propone en el “Index para la Inclusión”, acerca del concepto de necesidades educativas especiales, marca un antes y un después en la atención a la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas. Así, propone utilizar la noción de “barreras para el juego, el aprendizaje y la participación” para hablar sobre las dificultades en la educación, y cómo éstas pueden superarse, evitando utilizar la expresión “necesidades educativas especiales” y todas sus connotaciones (Arnáiz, 2004).

De esta manera, se evidencia que la idea de que las dificultades que el niño experimenta se pueden resolver identificándolas como “necesidades educativas

especiales” tiene importantes limitaciones. Supone una etiqueta que puede reducir las expectativas, y desvía la atención de las dificultades que experimentan otros niños que no tienen la etiqueta, y de la fuente del problema que puede estar en las relaciones, las culturas, el tipo de actividades y recursos, el modo en que los profesionales apoyan el aprendizaje y el juego, y las políticas y la organización de los centros. En este proceso, los profesionales pueden empezar a pensar de un modo diferente sobre cómo surgen las dificultades educativas, y utilizar este concepto para superarlas (Arnáiz, 2004; Pinto, s.f.; Gobierno Vasco, 2005).

Por último, cabe destacar que como podemos observar, todos los niños, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, aprenden de diferentes maneras, a diferentes velocidades, difieren en sus antecedentes familiares... por lo que es importante no hacer conclusiones sólo sobre la base de su lengua materna, la cultura, el origen social o étnico, o el tipo o grado de discapacidad. Es necesario analizar en detalle sus necesidades educativas especiales para planificar el profesor de su educación, especialmente, en estrecha colaboración con sus padres, así como los trabajadores del centro escolar (Bendová & Fialová, 2015).

2.2. Legislación de Necesidades Educativas Especiales

La educación es una preocupación permanente de todos los gobiernos y de diferentes Organismos Internacionales, incluyendo también de las personas con discapacidades. El derecho a la educación es un derecho reconocido para todas las personas, tal y como se reconoce en el artículo 26 de la Declaración Universal de los

Derechos Humanos (1948): “Toda persona tiene derecho al a educación” y en la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por España en 2008, concretamente en el artículo 24 que recoge el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida (Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).

En España, se han producido significativos avances educativos en las últimas décadas, que trataremos de sintetizar en el siguiente cronograma.

Tabla 4. *Cronograma legislativo*

1970	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA
	Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario (Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).
	Importante transformación del sistema educativo. En lo que se refiere a la atención al alumnado con discapacidad, esta ley expresa que su escolarización, si la gravedad de su déficit no lo impide, se realice en centros educativos ordinarios, fomentando la creación en ellos de “aulas de educación especial” (Fernández, 2011).
1975	CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (INEE)
	Encargado del perfeccionamiento del sistema de Educación Especial, a pesar de sus carencias de inicio económicas y estructurales. Fue la clave en el desarrollo de la atención a los alumnos con discapacidad (Alonso y Araoz, 2011) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).
1976	CREACIÓN DEL REAL PATRONATO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
	Se integró el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). En

	1978, se convierte en REAL PATRONATO DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LOS DEFICIENTES, configurando la institución como lugar de colaboración entre las iniciativas pública y privada (Alonso y Araoz, 2011) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).
--	---

1978	<p>CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA</p> <p>Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).</p> <p>Los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran” (art. 49) (cit. en Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).</p>
------	--

1978	<p>PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL</p> <p>Principio de Normalización.</p> <p>Principio de Integración Escolar.</p> <p>Principio de Sectorización de la Atención Educativa.</p> <p>Principio de Individualización de la Enseñanza.</p> <p>(Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).</p>
------	--

1982	<p>LEY 13/1982 DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS (LISMI)</p> <p>El alumno con discapacidad de integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios. Concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada en los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos (art. 23-31) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).</p>
------	--

1982	<p>REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL</p>
------	---

Aplicación efectiva de los cuatro principios (normalización, integración escolar, sectorización e individualización) (Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

Viene a reiterar lo establecido en la LISMI respecto a la escolarización en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, y sólo cuando la inadaptación lo aconseje, la escolarización en unidades o centros especiales. Regula la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado, y establece un currículum general para todo el alumnado, teniendo en cuenta las características personales, haciendo hincapié en el planteamiento integrador de la educación. La Educación Especial se regula como parte del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte (Fernández, 2011) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

1985 ORDEN SOBRE PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y EXPERIMENTACIÓN DE LA INTEGRACIÓN EN EL CURSO 1985/86

Los centros de educación especial quedaron para la atención específica al alumnado que, por la gravedad de su caso, no era posible integrar en los centros ordinarios (Casanova, 2011) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

1990 LEY ORGÁNICA 1/1990 DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)

Se apuesta por los principios de normalización e integración (Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).

Se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).

Se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez,

Toboso y Villa, 2012).

El propio sistema contará con los recursos necesarios para atender a estos alumnos e, igual que al resto, se adaptará el currículo a sus necesidades y características específicas (Casanova, 2011) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

1994 DECLARACIÓN DE SALAMANCA

Plantea la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus diferencias individuales, incluidos aquellos con discapacidades graves, pero acepta, sin embargo, la posibilidad de que algunos casos no puedan ser matriculados en centros ordinarios “cuando hubiera razones de peso” (UNESCO, 1994) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

1995 REAL DECRETO 696/1995 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos (Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).

Se insiste en la organización de la atención educativa (Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).

Regular las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza. Se multiplican los cambios en el funcionamiento de los centros educativos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y se plantea la consideración del concepto de necesidades educativas especiales de una forma más amplia, en el que se incluyen también aquellas asociadas a condiciones sociales desfavorables (Decreto 154 y 167/2003) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

2002 LEY ORGÁNICA 10/2002 DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)

No llegó a aplicarse, es sus planteamiento se vislumbraba cierto retroceso con relación a todo lo logrado hasta el momento (Calvo et al., 2004) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

2006 LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006 (LOE)

Facilita la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

La Educación Especial aparece como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. Parte de que la “necesidad específica de apoyo educativo” puede derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades, o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidades o trastornos graves de conducta se denominan “necesidades educativas especiales” (art. 73) (cit. en Díaz, Fernández-Cid, Ferreira, Gómez, Toboso y Villa, 2012).

2013 LEY ORGÁNICA 8/2013 PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)

Escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje que se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo (art. 74).

En el recorrido que sigue la integración escolar en nuestro país, desde sus inicios se produce un progresivo enriquecimiento conceptual, esencialmente, en la consideración de los alumnos con necesidades educativas especiales, y a los planteamientos de atención a la diversidad que incorporan las nuevas ideas de participación y aceptación. Así, el sistema educativo español, ha tenido una clara orientación “inclusiva” aunque

hayamos preferido hablar de un sistema que ha hecho de la “atención a la diversidad”, una de sus preocupaciones fundamentales (Escarbajal, de Haro y Martínez, 2010).

2.3. Integración vs Inclusión

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad.

Podemos establecer algunas de las diferencias entre integración e inclusión, como bien señalan Moriña (2002) y Arnáiz (2003) (Alemañy, 2009).

Tabla 5. *Diferencia entre integración e inclusión según Moriña y Arnáiz.*

Escuela integradora	Escuela inclusiva
Centrada en el diagnóstico.	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la Educación Especial (alumnos con necesidades educativas especiales)	Dirigida a la Educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicional.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).

Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos).	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

La integración y la inclusión no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención, tal y como se ve en la siguiente tabla (Muntaner, s.f.).

Tabla 6. *Diferencia entre integración e inclusión según Muntaner*

Integración	Inclusión
Se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales.	Se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario que, además, se dirige a todos los alumnos y personas, pues la heterogeneidad es entendida como normal.
Se centra en los alumnos con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales.	Se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar conducen al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todos los alumnos. Se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad.
Propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales.	Propone un currículo común para todos en el que vayan incorporadas estas adaptaciones. El currículo no debe

entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

Supone una segregación. Una parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen que adaptarse a él.

Supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo tal que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar.

La integración tiene dos características claves, que la definen: por una parte, hay un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados de necesidades educativas especiales, provenientes de culturas y con lenguas distintas, o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas. Barrio de la Fuente (2009) escribe al respecto que “el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela”. Por su parte, la EDF (2009) añade “la integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la escuela”, contemplando, de esta manera, que el problema está en el alumno (Muntaner, s.f.).

Esta realidad de las escuelas ha demostrado su ineficacia y sus limitaciones que nos llevan a la discriminación y a la categorización innecesaria del alumnado.

Ante esta situación, Gobierno Vasco (2009) señala que la cuestión no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta.

Esta perspectiva nos aleja de los principios y de las prácticas de la integración para introducirnos en un modelo distinto, que es la educación inclusiva, basado en la aceptación de la diversidad, y en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

Para llevar a la práctica en la escuela un modelo que potencie la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo (Ferrer y Martínez, 2005), en especial los profesores, tengan una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel y Gerber, 1999). Si no se da el caso, el desarrollar dicho modelo será bastante complicado (Muntaner, s.f.).

De esta manera, la terminología “integración” e “inclusión” ha terminado por distorsionar el verdadero significado de ambos. Esta confusión semántica sugiere que, la integración se refiere a cambios en las escuelas normales sobre estructuras ya establecidas, mientras que la inclusión, persigue la integración en la sociedad. No hay que olvidar que la verdadera inclusión se logrará cuando se creen espacios e instalaciones que satisfagan las necesidades específicas de cada estudiante, diseñando a su vez diferentes métodos de enseñanza y recursos en el aula (Castillo & Garro-Gil, 2015).

2.3.1. Integración (Escuela integradora)

El concepto de integración emergió en 1980, con el objetivo de incorporar a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas normales. Se centra principalmente en los educandos con dificultades menores, por lo que pueden tratarse de un cambio espacial del aula y no de un cambio pedagógico y del contenido del currículo relativo a las necesidades de aprendizaje de los niños. Esto quiere decir, los alumnos tienen que adaptarse a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo, en vez de adaptarse éste al estudiante, lo que cabe la posibilidad de que las tasas de abandono escolar se incrementen entre los alumnos con necesidades educativas especiales (Acedo, 2008).

La integración hace referencia a la creación de nuevos espacios en las escuelas para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan relacionarse con los estudiantes no discapacitados. Pero ello se consigue creando aulas de educación especial en esos centros y sacando los servicios fuera del aula y de las clases regulares (Castillo & Garro-Gil, 2015).

Requiere una continua interacción entre las instituciones y sus miembros a fin de garantizar una respuesta eficaz para reconocer al estudiante con discapacidad. Ese proceso de cambio y habilitación será implementado dentro de la comunidad. Así, toda persona debe sentirse implicada y cooperar, con el fin de construir una comunidad educativa en la que todos pueden aprender de acuerdo a su potencial en una relación mutua basada en el respeto (Sandri, 2014).

Según Milicic y López (2003), la integración puede darse en cuatro niveles que son globalizados y están interrelacionados:

- Integración física. Es aquella integración caracterizada por la participación y comunicación de las personas con necesidades educativas especiales dentro de su entorno. El fin es que el niño con discapacidad comparta los espacios comunes, como son los patios, el comedor, la biblioteca...
- Integración funcional. Es aquella integración que se produce cuando el niño con discapacidad tiene la posibilidad de participar en el mismo tipo de actividades que sus compañeros o, al menos, hay una preocupación del profesor porque se integre.
- Integración social. Es aquella integración que se logra cuando el niño con discapacidad forma parte real del grupo, siendo capaz de crear vínculos afectivos e instrumentales, y por tanto, de mantener interacciones significativas con sus compañeros.
- Integración en la comunidad. Es aquella integración que se produce cuando el niño con discapacidad consigue las mismas condiciones, los mismos derechos y similares obligaciones que las que tiene cualquier ciudadano. Esto trae consigo toda una planificación y exige un trabajo de sensibilización, para que toda la comunidad acepte las diferencias entre las personas y tengan una actitud abierta y positiva hacia el proceso de integración.

2.3.2. Inclusión (Escuela inclusiva)

El modelo de educación inclusiva responde a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), bajo el planteamiento de “Educación para todos” (EPT) y que tiene en la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) su punto de partida definitivo, al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos independientemente de sus diferentes aptitudes (Muntaner, s.f.).

La Declaración de Salamanca apoya expresamente la idea de la educación inclusiva. Ésta puede ser definida como educar a los niños con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias, en lugar de en centros de educación especial. O dicho de otra manera, inclusión implica mantener a los estudiantes de educación especial en las aulas regulares, y traer los servicios de apoyo al niño, en lugar de llevar al niño a los servicios de apoyo (Peetsma & Ruijs, 2009).

Inclusión empieza por el derecho a no ser excluido, puede interpretarse como “un proceso de aumento de la participación y de la disminución de la exclusión de la cultura, la comunidad y planes de estudio de las escuelas ordinarias” (Sandri, 2014).

La educación inclusiva se plantea para trabajar en la consecución de dos objetivos fundamentales:

- La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones
- La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

Para conseguir estos objetivos debe producirse un cambio a dos niveles paralelos y complementarios. Por una parte, debe producirse una revolución en la mente de la

gente, incluyendo familias, organizaciones de personas con discapacidad, autoridades públicas, directores de escuelas, persona y sindicatos. Por otra parte, mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema, a considerar el problema dentro del sistema educativo. Reorganizar las escuelas ordinarias mediante su mejora y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente (EDF, 2009; UNESCO, 2009).

En coherencia con estos planteamientos, la UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso encaminado a responder la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo su exclusión en la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Muntaner, s.f.).

Asimismo, la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito (Arnáiz, 1996). “Es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y al ‘apartheid’. La ‘inclusión’ determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores” (Pearpoint y Forest, 1999) (cit. en Arnáiz, 2011).

Según Acedo (2008), los desafíos para lograr una educación inclusiva están relacionados con la disponibilidad de todo un conjunto de políticas destinadas a:

- Lograr un currículo idóneo que facilite el diálogo entre los diversos agentes del sistema educativo.

- Brindar un amplio repertorio de estrategias pedagógicas y diversas y complementarias (educación formal y no formal) que atienda a la especificidad de cada estudiante, personalizando, para ello, la oferta educativa.
- Disponer de instalaciones y equipos adaptados al currículo elaborado.
- Facilitar un intenso apoyo al profesor en el aula.
- Dialogar con familias y comunidades para comprender sus expectativas y necesidades, así como para promover su participación activa en la escuela.

Para concluir, tras lo visto anteriormente, la necesidad de una nueva cultura escolar inclusiva es, sin duda, una tarea difícil por lo que supone de cambio profundo. Hoy esperamos de la escuela que sea capaz de lograr la adaptación de la oferta educativa a la diversidad del alumnado, a diferencia del esfuerzo que se requería a éste cuando el discurso centraba su atención en la integración, exigiendo su adaptación y asimilación a la oferta. En este sentido pretendemos pasar de una escuela integradora con espacios para la diversidad, fruto de múltiples clasificaciones fundamentadas en la diferencia, a una escuela inclusiva como espacio de diversidad, basada en lo común.

Ceder el protagonismo al alumno, trasladar el centro de atención del conocimiento experto del docente al aprendizaje del alumnado, conllevan un cambio de valores en la concepción de la educación, que afecta directamente a la cultura de las organizaciones escolares y pone al descubierto la necesidad de utilizar modelos, dinámicas y estrategias didácticas innovadoras, más allá del libro de texto como guía o de los métodos afirmativos como referente de organización de la clase (Valcarce, 2011).

Capítulo 3. Habilidades sociales

3.1. Delimitación del concepto de habilidad social

Delimitar el concepto de habilidad social resulta complejo por su naturaleza multidimensional y su relación con otros conceptos afines.

No es hasta la década de los setenta cuando el término habilidades sociales se consolida, se delimitan sus bases teóricas y conceptuales y se genera un volumen muy grande de investigación dirigida tanto a la evaluación como al diseño y aplicación de programas de intervención para la mejora de dichas habilidades interpersonales (Arrieta, Eceiza y Goñi, 2008; Betina y Contini, 2011).

Así, en la siguiente tabla podemos observar definiciones de diversos autores a lo largo de los años.

Tabla 7. *Definiciones de habilidad social según varios autores*

Autor (Año)	Definición
Libert y Lewinsohn (1973)	La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás.
Rimm y Masters (1974)	La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos.
Rich y Schroeder (1976)	La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de

	reforzamiento o incluso el castigo.
Klaus, Hersen y Bellack (1977)	La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social.
Wolpe (1978)	La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.
Alberti y Emmons (1978)	La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás.
MacDonald (1978)	La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera que satisfaga los propios derechos personales sin negar los derechos de los demás.
Phillips (1978)	El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta esto derechos, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto.
Kelly (1982)	Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente.
Lineham (1984)	La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)
García	Las habilidades sociales se podrían concretar en “destrezas

Villamisar (1990)	necesarias para producir una conducta que satisfaga los objetivos de una determinada tarea.
Trianes (1996)	Toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está.
Kelly (2002)	Conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente.
Caballo (2005)	Conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

También cabe añadir las definiciones de otros autores recientes sobre este concepto.

Las habilidades sociales son respuestas discretas y observables que son esenciales para que un niño pueda adaptarse y hacer frente a su entorno (Flynn & Healy, 2012).

Las habilidades sociales son comportamientos aprendidos socialmente aceptables que permiten a una persona interactuar eficazmente con los demás y para evitar respuestas socialmente inaceptables (Caemmerer & Keith, 2015).

Las habilidades sociales son conductas cognitivas verbales y no verbales, que promueven la comunicación social, incrementado interacciones sociales positivas (cooperación) y disminuyendo interacciones sociales negativas (agresión) (Coiro, Kotchik & Preis, 2016).

3.2. Funciones de las habilidades sociales

Las aulas son contextos sociales importantes para muchos niños, lo cual constituye un medio en el que establecen interacciones sociales y relaciones con sus compañeros. Esto ofrece oportunidades para el avance de las habilidades cognitivas, y el lenguaje social de los niños a través de la interacción entre pares. La interacción entre pares se define como un “proceso de la interacción recíproca progresivamente más complejo que se lleva a cabo de forma regular durante períodos extendidos de tiempo” (Justice, Lin, Mashburn & Paul, 2016).

Las interacciones entre iguales cumplen prioritariamente las siguientes funciones (Paula, 2000):

- Conocimiento de sí mismo y de los demás. En las interacciones con los iguales el niño/a aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. Llega a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos; juzga su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás y, en definitiva se forma su autoconcepto. Las relaciones con los coetáneos proporcionan también oportunidades de aprender muchas cosas de los demás. En suma, estas relaciones proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.
- Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás. Entre ellos:
 - Reciprocidad. En las relaciones entre iguales se aprecia una gran reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe.

- Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas. Es la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- Intercambio en el control de la relación. Unas veces dirijo yo y otras el otro niño. Se aprende a dirigir a los otros, pero también a seguir las directrices de los otros.
- Colaboración y cooperación, lo que supone trabajar junto a otros niños, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para ambos.
- Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.
- Autorregulación de la propia conducta en función de la retroalimentación que se recibe de los demás. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas. Los compañeros representan un contexto intermedio entre las interacciones sociales externas adulto-niño/a y el lenguaje interno individual del niño.
- Apoyo emocional y fuente de disfrute. En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud, y muchas otras cosas que hacen que el niño/a tenga sentimientos de bienestar y se encuentre a gusto. Las relaciones entre iguales se caracterizan porque son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan preferencia recíproca.
- Otros aspectos importantes en las relaciones con los coetáneos son el aprendizaje del rol sexual y el desarrollo moral y el aprendizaje de los valores.

En definitiva, la oportunidad de relacionarse con el grupo de iguales en la escuela le permite al niño/a y al/la joven disponer de un conjunto de experiencias diversas que no sólo van a favorecer el desarrollo de la autonomía personal sino también el interés por

participar en las actividades sociales y de forma parte activa del mundo social (Paula, 2000).

3.3. Tipos de habilidades sociales

Algunos tipos de habilidades sociales son los siguientes (Soto, 2009):

- **Asertividad.** Es la habilidad de expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás.
- **Empatía.** Es una habilidad, propia del ser humano, que permite comprender y experimentar el punto de vista de otros sin que por ello tengamos que estar de acuerdo. Es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona para desde ahí comprenderle.
- **Saber escuchar.** Escuchar con comprensión y cuidado, saber lo que la otra persona trata de comunicarnos y transmitir que hemos recibido su mensaje.
- **Definir un problema.** Analizar la situación, teniendo en cuenta los elementos objetivos, así como los sentimientos y necesidades puestos en juego.
- **Evaluación de soluciones.** Analizar la consecuencia que cada solución tendrá a corto y a largo plazo para las personas implicadas.
- **Negociación.** Comunicación dirigida a encontrar una alternativa de solución que resulte aceptable para ambas partes. Dicha respuesta tendrá en cuenta los sentimientos, motivaciones e intereses de ambos.
- **Expresión justificada de la ira, desagrado o disgusto.** Manifestación de forma adecuada y respetuosa con los demás de sentimientos negativos.

- Disculparse o admitir ignorancia. Capacidad para darse cuenta de los propios errores cometidos.

3.4. Habilidades sociales y autismo

Aunque todo lo social le cueste mucho, el niño es capaz de participar en algunas actividades con otras personas, sobre todo si le motivan, lo cual supone un gran estímulo y una gran ocasión para poder aprender, superarse y compartir momentos placenteros (Cuadrado y Valiente, 2005; Ministerio de Ciencia e Innovación, 2009; Amodia y Andrés, s.f.).

Tabla 8. *Socialización de los niños de 6 a 12 años*

Niños con desarrollo sano	Niños con autismo
-Gran importancia de las amistades.	-Sus habilidades sociales dependen de su desarrollo cognitivo, su nivel de comunicación y sus oportunidades educativas.
-Se lo pasan mejor jugando/hablando con otros y compartiendo su tiempo de ocio.	
-Empiezan a formarse grupos de juego.	-Indiferencia hacia otros niños.
-Comparten intereses mutuos.	-Prefieren no tomar iniciativa en juegos y actividades grupales.
-Ha avanzado su desarrollo moral.	-Les cuesta aprender destrezas para desenvolverse en las relaciones sociales.
-Prestan más atención a las normas sociales, a la aprobación de los demás y al bienestar de las personas que les rodean.	-Necesitan más tiempo para reconocer las emociones de los demás.
-Se desarrolla su empatía, y cada vez son más hábiles a la hora de ponerse en el lugar de otro.	-Les cuesta expresar lazos de amistad con otros niños.

Dentro del aula, sería conveniente que el profesor mantuviera un buen vínculo emocional con el niño con autismo, para que se ilusione por aprender sobre el tema y desarrolle un alto potencial. Para ello, el profesor deberá ser muy directivo, proponiendo actividades y formas de solución diversas, acordes a los objetivos previamente establecidos. El objetivo será promover su participación en actividades cooperativas dentro del grupo, dejándole elegir, en algunas ocasiones, las actividades que más le gusten para aumentar su motivación. El recreo debe organizarse de forma estructurada y previsible; no debe ser un período de tiempo vacío para él en el que se aísla dentro del grupo, sino que tiene que ser un tiempo donde pueda disfrutar con los demás (Cuadrado y Valiente, 2005).

Marco empírico

1. Introducción

Una vez recopilada la información teórica de este Trabajo de Fin de Grado, se procede al diseño de una intervención centrada en las habilidades sociales para un aula ordinaria, en la que están incluidos niños con autismo.

Con ello, tengo la intención de que los juegos preparados para las diferentes sesiones tengan un efecto beneficioso para todos alumnos, pero principalmente para aquellos que poseen autismo.

Para un maestro puede que no sea un trabajo fácil puesto que lleva mucho trabajo detrás, pero hay que tener ganas, ilusión y esfuerzo para conseguirlo. En todo momento, hay que hacer todo lo posible para que estos alumnos entiendan lo que hay

que hacer, y por eso, un material muy importante, son los pictogramas. También se podrán realizar las modificaciones necesarias si algún niño no es capaz de jugar tal y como está establecido.

Nada es imposible, si no se intenta nunca se logrará.

Como se verá a continuación, en los puntos siguientes se procede a la explicación de esta intervención, y para ello, nos basaremos en los siguientes puntos: temporalización, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y desarrollo de las diferentes sesiones.

2. Temporalización

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social comienza en el primer trimestre con el objetivo de que los niños vayan adquiriendo este tipo de habilidades, sobre todo, los que tienen mayor problema.

Este programa consta de 8 sesiones de 45 minutos de duración, dos veces por semana, incluidos dentro del área de Educación Física, del 12 de septiembre de 2016, al 7 de octubre de 2016. Está planteado para un aula ordinaria de cualquier centro para la etapa de Educación Primaria, especialmente para el curso de 4º de Primaria.

Previa y posteriormente a este programa se realizará el cuestionario (CHIS), como veremos más detallado más adelante, para comprobar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.

3. Objetivos

La meta principal de este programa es promover la competencia social en niños en edad escolar, lo que significa el desarrollo y el fomento de las relaciones interpersonales positivas con las personas de su entorno social. De esta manera, se espera que los niños con autismo mejoren su calidad de vida al contar con más habilidades de apoyo.

Por tanto, primero se trabajarán habilidades sociales más simples (sonrisa, saludo, presentaciones...), para, posteriormente, pasar a habilidades sociales más complejas (emocionales, conversacionales...).

Además, también se contemplan una serie de objetivos más específicos:

- Adquirir conductas de interacción básicas necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano.
- Iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales que les permitan tener amigos.
- Ser asertivo y expresar sus emociones, afectos y opiniones, recibiendo las de los demás adecuadamente.
- Solucionar, por el niño, de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se les plantean en su relación con otros niños.
- Lograr una interacción social positiva con los adultos de su entorno.

4. Contenidos

El Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social está compuesto por treinta habilidades de interacción social agrupadas en seis áreas: habilidades básicas de interacción social; habilidades para hacer amigos y amigas; habilidades conversacionales; habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones; habilidades de solución de problemas interpersonales; y habilidades para relacionarse con los adultos. No obstante, sólo se trabajarán las cuatro primeras áreas puesto que son las más importantes.

El área 1 “Habilidades básicas de interacción social” incluye habilidades y comportamientos esenciales para relacionarse con cualquier persona, ya sea niño o adulto. Dentro de aquí se trabajarán actividades relacionadas con sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, y cortesía y amabilidad. Se instruirá en las sesiones 1 y 2.

El área 2 “Habilidades para hacer amigos y amigas” incluye habilidades que son cruciales para el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. Dentro de aquí se trabajarán actividades relacionadas con reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, y cooperar y compartir. Se instruirá en las sesiones 3 y 4.

El área 3 “Habilidades conversacionales” incluye habilidades que permiten al niño iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otras personas (iguales y/o adultos), las cuales son el soporte fundamental de las interacciones con otras personas. Dentro de aquí se trabajarán actividades relacionadas con iniciar conversaciones, mantener conversaciones, finalizar conversaciones, unirse a la conversación de otros, y conversaciones de grupo. Se instruirá en las sesiones 5 y 6.

El área 4 “Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones” incluye habilidades para que los niños aprendan modos socialmente aceptables de expresar sus emociones y de recibir las emociones de otros. Dentro de aquí se trabajarán actividades relacionadas con autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, y defender las propias opiniones. Se instruirá en las sesiones 7 y 8.

5. Metodología

Una vez realizado el análisis teórico, se va a realizar una propuesta de intervención diseñada para un aula ordinaria en la que se encuentren niños con autismo junto con sus iguales. La metodología que se seguirá será activa, donde el alumno tendrá un papel activo, realizando las actividades que se proponen en cada sesión. Así, se tendrán en cuenta los contenidos a aprender por los alumnos para que respondan a sus intereses reales, y así, situarse en su contexto vital, para conseguir la motivación necesaria hacia el aprendizaje.

La metodología activa es hoy en día uno de los principales aportes didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los estudiantes les facilita el logro de aprendizajes significativos (Ausubel 1976) al ser ellos mismos los constructores activos de sus nuevos conocimientos. Para ello, tiene en cuenta las dimensiones social y socializadora del aprendizaje, así como la individual e interna (Vygotsky 1986) de los conocimientos. También se preocupa del desarrollo de habilidades y actitudes, lo cual no se puede lograr con una enseñanza pasiva (cit. en Gálvez, 2013).

Una metodología activa de enseñanza-aprendizaje obliga al docente a escoger la estrategia más apropiada teniendo en cuenta las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como el área de conocimiento y el tipo de contenido que se va a enseñar. Esto permite al profesor llegar al estudiante de manera clara para ayudarlo a construir sus propios aprendizajes, promoviendo la participación consciente y espontánea (Gálvez, 2013).

De esta forma, la metodología activa se centra en lo que el estudiante aprende y en cómo lo hace, por lo que la labor del docente no es la de transmisor de conocimientos, sino la de mediador que diseña su clase teniendo en cuenta al alumno como protagonista y constructor del conocimiento (Gálvez, 2013).

Se intentará que los alumnos aprendan de forma significativa a partir de sus experiencias y conocimientos previos, relacionando los nuevos aprendizajes que realizan, para construir, su propio aprendizaje. En este proceso, el maestro actuará como mediador para la construcción de aprendizajes significativos.

Para ello, los contenidos se presentarán claramente estructurados, junto con pictogramas, explicándolos el maestro tantas veces como sea necesaria, ya que el fin último es que el niño con autismo se involucre en el juego junto con sus iguales. También habrá que fijarse en sus capacidades y ritmos de ejecución atendiendo a las actividades que se han planteando acorde con los objetivos.

Además, durante cada sesión se reforzará positivamente a los alumnos, para aumentar su motivación, ya que esto es muy importante para ayudar a estos niños a conseguir esos objetivos propuestos.

Por último, hay que proporcionar un apoyo por parte de los padres en casa sobre lo que se está trabajando en clase.

Se puede afirmar que el involucramiento de los padres en la educación del hijo abarca varios aspectos que influyen en el desarrollo del niño, como lo son la autoestima, la formación de expectativas educativas, la formación de actitudes positivas hacia la escuela... (Sánchez, 2006).

6. Evaluación

6.1. Evaluación del programa

La evaluación de los resultados del programa se va a llevar a cabo a través del cuestionario de interacción social (CHIS) de Monjas (1993), realizándose antes y después de su implantación.

Este cuestionario está diseñado en base a las seis áreas mencionadas, pero que, en este caso, sólo nos centraremos en las cuatro primeras. Se evalúa atendiendo a la frecuencia de emisión de cada comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre). Se emplea para evaluar la efectividad de las habilidades sociales a largo plazo, y se volverá a realizar a los tres y seis meses para comprobar si el aprendizaje se ha mantenido (Anexo 1).

6.2. Evaluación de las sesiones

La evaluación de las sesiones será continua a lo largo de la implantación del programa con el fin de modificar y reorientar la actuación si fuera necesario. De esta manera, se determinará continuamente si los objetivos que se han planteado se están consiguiendo o no, para ver si es necesario reorganizar la actuación del profesor, ya que se espera que los aprendizajes conseguidos se transfieran a otros contextos.

Así pues, se evaluará mediante un registro observacional donde se recogerán las conductas que realiza cada niño en base a los objetivos planteados a través de una escala del 1 al 3 (1 = el niño no domina el objetivo; 2 = el niño está en proceso de aprendizaje del objetivo; 3 = el niño domina el objetivo), indicando también si lo consigue sólo o con ayuda.

Con ello, se comunicará a los padres los objetivos que ha conseguido el niño y las actividades que deberán realizadas en casa para seguir reforzando las habilidades sociales (Anexo 2).

7. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1
Objetivos <ul style="list-style-type: none">• Sonreír y/o reír al interactuar con otras personas en las situaciones adecuadas.• Saludar a niños y adultos en las situaciones apropiadas.• Presentarse a si mismo/a ante otras personas, responder adecuadamente cuando le presenten y haga presentaciones de otras personas.• Al relacionarse con otras personas, pedir y hacer favores en las situaciones oportunas.

Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Sonreír y reír. • Saludar. • Presentaciones. • Favores. 	
Material	
<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas. • Radiocasette. • Música. • Objeto. 	
Actividades	Duración
Los niños deben moverse por el espacio siguiendo una música, y en el momento en que ésta pare, cada uno debe saludar a su compañero más cercano con un “Hola”, “Buenos días”, “Buenas tardes”... y enviarles una sonrisa.	10 min.
Todos tumbados en el suelo, de la manera que la cabeza de un compañero esté apoyada sobre la tripa de otro. Los niños conseguirán reírse notando la tripa del compañero.	5 min.
Todos los niños se colocan en círculo. La maestra señala a los que deben salir al centro, y cada uno de ellos debe presentarse, diciendo su nombre, su edad, sus gustos y aficiones...	15 min.
Todos los niños se colocan sentados en círculo. Deberán pasar un objeto a su compañero (siguiendo el sentido de las agujas del reloj). Para ello, el compañero le dirá “Por favor (nombre), ¿me puedes pasar la/el (objeto)”, y cuando se lo dé deberá decir gracias. Una vez que se ha completado el círculo se hace al revés (en sentido contrario a las agujas del reloj).	20 min.

Sesión 2
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Al relacionarse con otras personas, pedir y hacer favores en las situaciones oportunas.

<ul style="list-style-type: none"> • Exhibir conductas de cortesía y buena educación al relacionarse con otras personas. 	
Contenidos <ul style="list-style-type: none"> • Favores. • Cortesía y amabilidad. 	
Material <ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas. • Objetos. • Tarjetas de situaciones cortesía y amabilidad. • Tienda de juguete con caja registradora, productos... 	
Actividades	Duración
En el espacio donde se encuentren los niños, el profesor dejará múltiples objetos por el suelo. Nombrará a uno para que se levante y diga “Por favor (nombre del compañero), ¿me puedes pasar la/el (objeto)?” para que éste vaya a cogerlo y cuando se lo dé el otro le diga gracias. Así hasta que salgan todos compañeros.	15 min.
Por parejas o grupos pequeños, se les dará una tarjeta donde se explican situaciones de cortesía y/o amabilidad, que cada uno deberá prepararse y representar delante de sus compañeros.	15 min.
Se montará una tienda y por parejas (uno será el vendedor y otro el comprador), deberán escenificar cómo sería ir a comprar en una situación real (saludar, sonreír, pedir las cosas por favor...).	20 min.

Sesión 3	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Unirse al juego o actividad de otros niños y niñas y responder correctamente cuando otros se quieren unir a él/ella. • Pedir y prestar ayuda a otras personas en las situaciones apropiadas. • Cuando se relaciona con otros niños y niñas, cooperar con ellos y compartir sus cosas. 	
Contenidos <ul style="list-style-type: none"> • Unirse al juego con otros. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda. • Cooperar y compartir. 	
Material <ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas. • Aros. • Radiocasette. • Música. • Piezas de colores. • Depende la elección del juego grupal se podrán necesitar otros materiales, como pelotas, pañuelos... 	
Actividades	Duración
La profesora elige a un niño para que salga al centro y decida un grupo grupal para jugar todos. Ese niño elegirá un compañero con el que empezar a jugar y posteriormente, cada niño irá uniéndose al juego.	20 min.
La profesora delimita un espacio colocando aros alrededor, simulando que es una piscina. Cuando suena la música sólo se puede saltar, bailar, correr... por el interior de los aros, y si alguien se cae a la piscina, debe rescatarle algún compañero dándole un abrazo.	15 min.
A cada niño se le dan unas piezas de colores, y cada uno debe coleccionar las piezas del color que le diga la profesora. Para ello, cada uno debe ir a pedir las piezas que necesita cambiándoselas a otro compañero.	15 min.

Sesión 4
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Pedir y prestar ayuda a otras personas en las situaciones apropiadas. • Iniciar interacciones de juego, conversación o actividad con otros niños. • Hacer alabanzas, elogios y cumplidos a otras personas.
Contenidos <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda

<ul style="list-style-type: none"> • Iniciaciones sociales. • Reforzar a los otros. 	
Material <ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas. • Tarjetas con cualidades, aficiones, gustos... de los niños/as. • Folios. • Bolígrafos. 	
Actividades	Duración
Los niños se sentarán en círculo. En el centro se colocarán tarjetas donde aparecen las cualidades, aficiones, gustos... de cada uno. Cada niño deberá leer una tarjeta e intentar averiguar de quién se trata.	20 min.
Cada niño se colocará una hoja pegada a su espalda. Cada compañero deberá escribir al menos una cosa positiva en la hoja de cada uno de sus compañeros. Se irán moviendo por el espacio siguiendo la música. Después, cada niño leerá en voz alta lo que le han puesto sus compañeros.	15 min.
Dos personas elegidas por la profesora salen del espacio en el que se encuentran. Los demás forman un círculo cogidos de las manos y se enrollan (pasando por encima, por debajo, en medio unos de otros...). Los que están fuera deben intentar desenredarlos.	15 min.

Sesión 5
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar conversaciones con otros niños y niñas y responder adecuadamente cuando otros inician una conversación con él/ella. • Mantener conversaciones con otras personas. • Cuando habla con otras personas, terminar conversaciones de forma adecuada y cordial.
Contenidos <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar conversaciones. • Mantener conversaciones.

<ul style="list-style-type: none"> • Terminar conversaciones. 	
Material <ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas. • Folios. • Bolígrafos. 	
Actividades	Duración
Cada niño debe escribir en un trozo de papel un tema sobre el que le gustaría hablar, y se coloca en una cesta. La profesor elige al azar un niño para que salga al centro, coja un papel y hable sobre el tema que le ha tocado de manera coherente.	15 min.
Por grupos de cuatro o cinco personas, cada uno cogerá dos papeles que contienen palabras de la vida cotidiana. Cada grupo deberá inventarse una historia y después elegir un portavoz para que se la cuente al resto de sus compañeros (tendrán cinco minutos para prepararla).	15 min.
Por parejas, la profesora les dice a cada una el tema sobre el que tienen que hablar. Para ello, lo escribirán en un papel y lo llevarán a la realidad, escenificándolo delante de sus compañeros.	20 min.

Sesión 6
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Unirse a la conversación de otros niños y niñas y responder adecuadamente cuando otros quieren unirse a su conversación. • Participar en conversaciones de grupo.
Contenidos <ul style="list-style-type: none"> • Unirse a la conversación de otros. • Conversación de grupo.
Material <ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas. • Película o noticia.

Actividades	Duración
La profesora elegirá a un niño para comenzar una conversación. Seguidamente, nombrará a otro niño para que se una a la conversación, así hasta que todos estén participando en la misma y dando su opinión.	20 min.
La profesora elegirá a un niño para decirle algo al oído. Este niño llamará a otro para contarle lo mismo que la profesora (en voz baja siempre). El último deberá decir lo que le ha llegado para ver si coincide con lo que ha contado la profesora.	15 min.
La profesora pone en clase una película o lee una noticia. Al finalizar, todos los niños deben contar sus opiniones sobre esa película o noticia.	15 min.

Sesión 7
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decir y expresar ante los demás afirmaciones positivas sobre sí mismo en las situaciones apropiadas. • En situaciones interpersonales, expresar de modo adecuado sus emociones, sentimientos y afectos. • En situaciones interpersonales, identificar y responder de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas.
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoafirmaciones positivas. • Expresar emociones. • Recibir emociones.
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas. • Folios. • Bolígrafos. • Mural. • Radiocasette. • Música.

Actividades	Duración
Cada alumno deberá escribir (en un papel pequeño) cuál fue su mejor cumpleaños, el día más feliz de su vida y una anécdota que no olvidará nunca. Lo contará al resto de sus compañeros, y cuando acabe, lo pegará en un mural.	15 min.
Cada niño debe realizar un cómic o un libro sobre su historia personal, destacando su nacimiento, sus días más felices, recursos, acontecimientos especiales... y después lo contará a sus compañeros de forma breve explicando cómo se encontraba en ese momento el niño y cuáles eran sus sentimientos.	20 min.
La profesora irá poniendo diferentes músicas, y cada niño deberá bailar y expresar con su cara lo que siente con cada trozo de música.	10 min.
Por parejas, un niño deberá expresar una emoción con su cara, y el otro deberá adivinarlo. El niño que lo ha adivinado le contará al otro cuando se siente así, la igual que el otro niño.	5 min.

Sesión 8
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situaciones interpersonales, identificar y responder de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas. • Defender sus derechos adecuadamente en las situaciones en que no son respetados. • Defender sus opiniones ante otras personas en las situaciones en que es adecuado hacerlo.
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recibir emociones. • Defender los propios derechos. • Defender las propias opiniones.
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas.

• Vídeo.	
Actividades	Duración
La profesora proyectará a los niños un vídeo corto de dibujos animados para que expongan su opinión sobre la emoción que les transmite cada personaje.	10 min.
Los niños colocados en círculo. La profesora se colocará en el centro y expresará una emoción con su cara (y/o cuerpo). Los niños deben adivinar de cuál se trata y explicar (unos cuantos niños al azar) cuándo se siente así. Irán saliendo diferentes niños que nombrará la profesora.	15 min.
Cada niño expresará ante sus compañeros un momento de su vida que tiene marcado expresando cómo se sentía. El resto de los niños pueden realizar preguntas o exponer su opinión acerca de ese tema.	15 min.
La profesora expone un tema de actualidad y cada uno debe expresar sus propias opiniones acerca de éste.	10 min.

Conclusiones y valoración personal

Una vez concluido el Trabajo de Fin de Grado, no se sabe cuando se conseguirá una verdadera inclusión educativa. Lo que sí hay que tener en cuenta es que deben cambiar muchas cosas para poder lograrla.

El hecho de cambiar la educación en el aula ordinaria, es complicado hasta el punto en el que un maestro lo vea complicado. No hay nada imposible, sino falta de ganas. Para la mayoría de los actuales maestros, es más cómodo dar una clase a alumnos que la siguen correctamente (aunque tenga diferentes ritmos de aprendizaje) que preparar diversos materiales para que alumnos con necesidades educativas especiales aprendan lo mismo aunque de manera diferente, pues es más costoso.

Si se sigue con esta mentalidad, la educación va a seguir tal y como está. Pero no tiene porqué ser así. Todos los que acabamos Magisterio, personas jóvenes y con muchas ganas de trabajar deberíamos tener en cuenta la pregunta formulada al principio, la cual constituye todo un reto.

Como futuros maestros, debemos cambiar de mentalidad, debemos ver la educación de una manera diferente, debemos aunar esfuerzos y luchar para que, alumnos con necesidades educativas especiales tengan el mismo derecho de asistir a un aula ordinaria que cualquier otro alumno. Todos son iguales.

Es necesario un proceso de ajuste o adaptación al alumnado, consiguiendo una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una valoración del contexto y una adecuación del currículo (Gómez y Timón, 2010).

Por ello, esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Muntaner, s.f.).

Todo ello, constituye un reto, que puede ser relativamente fácil o difícil según las opiniones de cada uno. Un reto que conlleva un camino costoso pero que una vez que se alcanza seguro que sería satisfactorio, tanto para alumnos como para maestros.

Como autora de este Trabajo de Fin de Grado me he querido centrar en el tema de las habilidades sociales puesto que es uno de los puntos más débiles de los niños con autismo, y considero que el juego es una forma de que estos niños puedan abrirse a sus iguales.

Así, el entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes con autismo junto con iguales sin discapacidad es un procedimiento viable para incrementar la frecuencia del tiempo de implicación y la duración de las interacciones sociales para niños en grupos de juego. En lugar de centrarse en un aprendizaje estructurado de muchas conductas sociales, tal y como se presentan en el currículum, los grupos son más exitosos cuando se centran en menos conductas con más oportunidades de prácticas para esas habilidades sociales básicas (Delquadri, Dugan, Kamps, Leonard & Vernon, 1992).

Como futura maestra y tras haber investigado sobre el autismo y la inclusión me gustaría poder dar mi opinión acerca de este tema. No importa lo difícil que sea el camino hasta llegar a una meta, ni las piedras que obstaculizan el paso... lo importante, es luchar, luchar para que estos niños tengan el sitio que se merecen en la educación. El hecho de que niños con necesidades educativas especiales aprendan en otros centros diferentes no da la oportunidad a que se relacionan con sus iguales. Por ello, habría que dotar a las escuelas y a las aulas ordinarias de materiales que satisfagan las necesidades de cada uno de nuestros alumnos.

Así pues, considero que la inclusión constituye una fuente de enriquecimiento y de aprendizaje para todas las personas del centro escolar, donde todos aprenden de todos. Los niños con necesidades educativas especiales no deben sentirse diferentes, tampoco lo son, ya que ellos pueden enseñar más que cualquier otro alumno, o adulto, sobre los verdaderos valores de la vida; es cuestión de actitud

Llegados a este punto debemos reflexionar sobre nuestra escuela actual, ya que no se puede afirmar que se haya conseguido la inclusión, sino que se trata de un modelo basado en la integración que debe pasar a la idea de que cada alumno es diferente del otro. De esta manera, se manifiesta que no podemos sentirnos satisfechos ni complacientes con los avances y logros que se han conseguido a través de las diferentes políticas de integración escolar (Arnáiz, 2004).

“Autismo no es sinónimo de indiferencia,

ni de incapacidad,

ni de falta de sentimientos,

ni de aislamiento.

Todos somos diferentes,

con nuestras habilidades,

nuestros déficits,

nuestros gustos,

y nuestros intereses”.

(El sonido de la hierba al crecer).

Bibliografía

- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 1 (2).
- Amodia, J. & Andrés, M.A. (s.f.). Tratado de autismo y discapacidad intelectual. Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/sindromes_y_apoyos/capitulo03.pdf
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Arrieta, M., Eceiza, M. & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 11-26.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V. Arlington, Estados Unidos: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Belálcazar, C. & Operti, R. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Revista trimestral de educación comparada (perspectivas)*, 35 (145), 149-179.
- Bendová, P. & Fialová, A. (2015). Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 812-819.

- Benito, M. (2011). El autismo de Leo Kanner. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 38.
- Betina, A. & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis-Argentina. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 23 (1), 159-182.
- Boonen, H., Lambrechts, G., Maljaars, J., Noens, I., Van Leeuwen, K. & Zink, I. (2014). Behavior problems among school-aged children with autism spectrum disorder: Associations with children's communication difficulties and parenting behaviors. *Autism Spectrum Disorders*, 8 (6), 716-725.
- Brémaud, N. (2015). Autisme vs psychose: une question toujours d'actualité?. *L'Évolution Psychiatrique*.
- Caemmerer, J. & Keith, T. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology*, 53 (4), 265-281.
- Caravaca, M., Escobar, M. A., Herrero, J. M. & Verdejo, M. D. (s.f.). Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos de conducta. Recuperado de <http://diversidad.murcia.educa.es/orientamus/gestion/documentos/unidad21.pdf>
- Castejón, J. L. & Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. San Vicente, Alicante: Club Universitario.
- Castillo, C. & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciencies*, 191, 1323-1327.

- Coiro, M. J., Kotchick, B. & Preis, J. (2016). Youth social skills groups: A training platform for promoting graduate clinician interprofessional competence. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 4, 89-92.
- Cornelio-Nieto, J.O. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de Neurología*, 48 (2), 27-29.
- Cuadrado, P. & Valiente, S. (2015). *Trastornos del espectro autista. Guía básica para educadores y padres*. Madrid: Narcea.
- Delquadri, J., Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B. & Vernon, S. (1992). Enseñar habilidades sociales con autismo para incrementar la interacción con sus iguales de una clase de integración de primer grado. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 281-288.
- Escarbajal, A., de Haro, R. & Martínez, R. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Fernández, R. (2011). El camino hacia la integración. *CEE Participación Educativa*, 18, 79-90.
- Flynn, L. & Healy, O. (2012). A review of treatments for deficits in social skills and self-help skills in autism spectrum disorder. *Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), 431-441.
- Gallego, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Gálvez, E. (2013). *Cuaderno de Apoyo Didáctico. Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*. Santillana.

García, A.D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 21 (12), 225-239.

Gómez, E. & Timón, L. M. (2010). Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: la discapacidad cognitiva, características y orientaciones educativas. Su integración en la ESO. Sevilla: Wanceulen.

Jiménez, E. (2001). El significado oculto del término “necesidades educativas especiales”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 169-175.

Justice, L., Lin, T., Mashburn, A. & Paul, N. (2016). Peer interaction in rural preschool classrooms: Contributions of children’s learning-related behaviors, language and literacy skills, and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 37 (4), 106-117.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Milicic, N. & López, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista de Psicopedagogía*, 20 (62), 56-143.

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009). Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria. Ciempozuelos (Madrid): Ministerio de Ciencia e Innovación.

Monjas, M. I. (2012). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS): para niños y adolescentes. Madrid: CEPE.

Muntaner, J. J. (s.f.). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo.

Recuperado de <http://diversidad.murcia.educa.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horson.
- Peetsma, T. & Ruijs, N. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed, 4 (2), 67-79.
- Picardo, O. (2014). *Pedagogía, didáctica y autismo*. San Salvador, El Salvador Centroamérica: Universidad Francisco Gavidia (UFG).
- Pinto, J. (s.f). Educación Especial. Necesidades educativas especiales. Recuperado de <http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/nee.pdf>.
- Rubiales, C. (2008). ¿Integración educativa en el siglo XXI?. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2).
- Sandri, P. (2014). Integration and inclusión in Italy. Towards a special pedagogy for inclusión. *European Journal of Disability Research*, 8 (2), 92-104.
- Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (2005). La respuesta a las necesidades educativas especiales es una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Eskola, Donostia-San Sebastián.
- Soto, M. P. (2009). Desarrollo de las habilidades sociales en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- Taylor, P.G. (2015). *Trastornos del espectro autista. Guía básica para educadores y padres*. Madrid: Narcea.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 23-35.

Anexos

Anexo 1. Evaluación del programa.

El cuestionario original está formado por 60 cuestiones referidas a seis áreas principales, pero lo he modificado, dejando exclusivamente las que se refieren a las cuatro áreas que se van a trabajar durante las sesiones, por lo que sólo se evaluarán esos ítems.

CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (CHIS) –M^a
Inés Monjas, 1992-

Nombre del/de la alumno/a: Fecha:
Colegio: Clase:

Instrucciones:

Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y rodee con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento del/de la niño/a teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

- 1 Significa que el/la niño/a no hace la conducta **nunca**
- 2 Significa que el/la niño/a no hace la conducta **casi nunca**
- 3 Significa que el/la niño/a hace la conducta **bastantes veces**
- 4 Significa que el/la niño/a hace la conducta **casi siempre**
- 5 Significa que el/la niño/a hace la conducta **siempre**

Sub.	Ítems	Calificación				
(4)	1. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría...).	1	2	3	4	5

(1)	2. Saluda de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
(4)	3. Defiende y reclama sus derechos ante los demás.	1	2	3	4	5
(4)	4. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.	1	2	3	4	5
(4)	5. Se dice a sí mismo cosas positivas.	1	2	3	4	5
(1)	6. Responde adecuadamente cuando otros niños y niñas se dirigen a él/ella de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
(3)	7. Responde adecuadamente cuando otro/a niño/a quiere entrar en la conversación que él/ella mantiene con otros/as.	1	2	3	4	5
(2)	8. Pide ayuda a otras personas cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
(3)	9. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando, finalizan la conversación.	1	2	3	4	5
(2)	10. Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas.	1	2	3	4	5
(2)	11. Responde correctamente cuando otro/a niño/a le invita a jugar o a hacer alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	5
(1)	12. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
(2)	13. Comparte lo propio con los otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(3)	14. Cuando conversa con otras personas, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente.	1	2	3	4	5
(4)	15. Expresa adecuadamente a los demás, sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer...).	1	2	3	4	5
(2)	16. Cooperar con otros/as niños/as en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima...).	1	2	3	4	5
(2)	17. Presta ayuda a otros niños y niñas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(1)	18. Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
(2)	19. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
(1)	20. Responde adecuadamente cuando otros le saludan.	1	2	3	4	5
(1)	21. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.	1	2	3	4	5
(4)	22. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado,	1	2	3	4	5

	fracaso...).					
(3)	23. Cuando charla con otros niños y niñas, termina la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
(4)	24. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza...).	1	2	3	4	5
(2)	25. Se une a otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5
(2)	26. Inicia juegos y otras actividades con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(3)	27. Inicia conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(3)	28. Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación...).	1	2	3	4	5
(4)	29. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	5
(3)	30. Cuando conversa con un grupo de niños y niñas, participa de acuerdo a las normas establecidas.	1	2	3	4	5
(1)	31. Presenta a personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
(1)	32. En sus relaciones con otros niños y niñas, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa..., y muestra otras conductas de cortesía.	1	2	3	4	5
(3)	33. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.	1	2	3	4	5
(1)	34. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
(1)	35. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(3)	36. Se une a la conversación que mantienen otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(2)	37. Responde de modo apropiado cuando otro/a niño/a quiere unirse con él/ella a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5
(4)	38. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia...).	1	2	3	4	5
(3)	39. Responde adecuadamente cuando otro/a niño/a quiere iniciar una conversación él/ella.	1	2	3	4	5
(4)	40. Expresa desacuerdo y disiente con otros.	1	2	3	4	5

Anexo 2. Evaluación de las sesiones.

Objetivos	Calificación		
Sonríe y/o interactúa con otras personas en las situaciones adecuadas.	1	2	3
Saluda a niños y adultos en las situaciones apropiadas.	1	2	3
Se presenta a sí mismo/a ante otras personas, responde adecuadamente cuando le presentan y hace presentaciones de otras personas.	1	2	3
Al relacionarse con otras personas, pide y hace favores en las situaciones oportunas.	1	2	3
Exhibe conductas de cortesía y buena educación al relacionarse con otras personas.	1	2	3
Hace alabanzas, elogios y cumplidos a otras personas.	1	2	3
Inicia interacciones de juego, conversación o actividad con otros niños.	1	2	3
Se une al juego o actividad de otros niños y niñas y responde correctamente cuando otros se quieren unir a él/ella.	1	2	3
Pide y presta ayuda a otras personas en las situaciones apropiadas.	1	2	3
Cuando se relaciona con otros niños y niñas, coopera con ellos y comparte sus cosas.	1	2	3
Inicia conversaciones con niños y niñas y responde adecuadamente cuando otros inician una conversación con él/ella.	1	2	3
Mantiene conversaciones con otras personas.	1	2	3
Cuando habla con otras personas, termina conversaciones de forma adecuada y cordial.	1	2	3
Se une a la conversación de otros niños y niñas y responde adecuadamente cuando otros quieren unirse a su conversación.	1	2	3
Participa en conversaciones de grupo.	1	2	3
Dice y expresa ante los demás afirmaciones positivas sobre sí mismo en las situaciones apropiadas.	1	2	3
En situaciones interpersonales, expresa de modo adecuado sus emociones, sentimientos y afectos.	1	2	3

En situaciones interpersonales, identifica y responde de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas.	1	2	3
Defiende sus derechos adecuadamente en las situaciones en que no son respetados.	1	2	3
Defiende sus opiniones ante otras personas en las situaciones en que es adecuado hacerlo.	1	2	3

Anexo 3. Entrevista

Como he mencionado al comenzar el trabajo, el empeño y esfuerzo por su realización se debe a mi primer alumno diagnosticado con autismo, con el que he tenido el placer de poder trabajar y aprender. Por ello, decidí hacer una entrevista a sus padres para averiguar un poco más acerca de él, y la opinión, por parte de ellos, acerca de la inclusión, meta principal de este trabajo.

-¿Cuántos años tiene su hijo? 9 años.

-¿Cuántos años hace que se le diagnosticó autismo a su hijo? 5 años.

-¿Cuándo sospecharon que el desarrollo de su hijo no era el adecuado a su edad? A los dos años y medio, cuando el niño no hablaba empezamos a preocuparnos.

-¿Qué tipos de comportamientos de su hijo dieron lugar a esas sospechas? El niño no hablaba, parecía no escuchar bien, no tenía mucho apego por las personas más próximas.

-¿Cuáles son los síntomas que su hijo tiene? Ahora falta de lenguaje fluido, falta de comprensión oral, exceso de movimiento, falta de atención, impulsividad, no aversión al peligro.

-¿Cómo se lleva a cabo la intervención con vuestro hijo? ¿Participáis en ella? Nuestro hijo ha ido a un montón de terapias, con o sin intervención nuestra. Ahora va a educación especial pero cuando estuvo escolarizado en un aula TEA la experiencia no fue buena ya que no había mucha comunicación con los padres.

-¿Sigue algún tratamiento dentro o fuera del colegio? ¿En qué consiste? Sigue un tratamiento farmacológico para la atención y va a distintas terapias (musicoterapia, hipoterapia, integración sensorial...).

-¿Cómo se desarrolla vuestro día a día con él? Como cualquier niño tiene obsesión por los aparatos electrónicos, hay que ir diciéndole cuando los tendrá. No le podemos perder ojo porque se va corriendo, pero podemos hacer vida normal con él.

-¿Acude a alguna asociación o centro? Va a un centro que se llama EDIAN a terapia y a otras terapias.

-¿Tiene más hijos? ¿Cómo es la relación entre los hermanos? Tenemos otros dos hijos. La relación no es fácil porque él no juega. Le quieren, pero no juegan juntos.

-¿Se relaciona con la gente de su entorno? Quiere mucho a algunas personas pero generalmente ignora a la gente.

-¿Cómo es su comunicación? Pide lo que quiere con palabras o frases cortas; empieza a contar alguna cosa.

-¿Les costó aceptar que su hijo debía acudir a un centro especial en lugar de a un centro ordinario? Primero estuvo en un centro ordinario. Nos dijeron de sopetón lo de ir a educación especial. Crees que tu hijo es aún más diferente cuando te lo dicen. Se pasa muy mal.

-¿Cómo ven que algunos niños con autismo estén escolarizado en centros ordinarios en lugar de en centros de educación especial? Nuestro hijo estuvo mal en el centro ordinario que estaba. No hacían bien la integración, en el centro no había ningún pictograma... pero sé de centros donde lo hacen muy bien, donde promueven el conocimiento entre profesores y alumnos.

-¿Cómo ven que su hijo no pueda estar escolarizado en centro ordinario? Creemos que no puede estar por falta de medios y por falta de ganas. También creemos que este colegio es más beneficioso para el resto de alumnos que para nuestro hijo al que le da igual.

-¿Consideran que sería mejor para su hijo el que estuviera escolarizado en un centro ordinario? Solo si el colegio va a una, si se forma en cómo tratar a estos niños, tanto a los profesores como al resto de los alumnos. Si no es así, no, porque acaban marginados.

-Para finalizar la entrevista, opinión acerca de qué os parece la inclusión de los niños con autismo en un aula ordinaria. Ventajas e inconvenientes.

Ventajas. El resto de los niños no tienen problemas y pueden ayudarles más y aprender de ellos.

Inconvenientes. Hace falta tiempo, medios y muchas ganas por parte del colegio. Sin eso, la diferencia lleva a la discriminación.

Una vez analizada la entrevista por parte estos padres, puedo decir que siento admiración por ellos, por todo el esfuerzo que hacen porque su hijo esté lo más cómodo posible y progrese en su vida.

Como bien ha dicho la madre, cuesta asimilar cuando te vas dando cuenta que tu hijo no lleva un desarrollo normal y que algo falla... entonces, empiezas a preocuparte. Una madre siempre quiere que su hijo esté lo mejor posible, pudiendo desenvolverse en su entorno, pero no siempre es así. Ello no impide que, padres como estos, luchen para conseguir lo mejor para su hijo y por tener una educación correcta.

También ha mencionado el hecho de que cuesta aceptar que su hijo tenga que ir a un colegio de educación especial, ya que piensas que por ello lo van a mirar de otra manera. Pero la verdad, que teniendo la oportunidad que he tenido de poder estar realizando mis prácticas en un centro de educación especial, puedo decir que estos niños son los más felices del mundo, acuden contentos al colegio, tienen ganas e ilusión por aprender... cosas maravillosas que transmiten a un maestro.

En lo que respecta al tema de mi trabajo, sobre la inclusión de los niños con autismo, lleva mucha razón la madre. Los maestros debemos estar muy mentalizados y tener una buena formación para lograr una verdadera inclusión. Para algunos es muy fácil seguir como están, sin ningún niño que posea necesidades educativas especiales severas, para poder dar una clase correcta y no complicarse... Pero eso no es así, como futuros maestros, también va por los que siguen ejerciendo, debemos formarnos, conseguir los medios necesarios, para que ningún niño se sienta excluido, ya que todos tienen el derecho de asistir a una escuela ordinaria. Cada centro debe encargarse de cubrir las necesidades de cada uno de sus alumnos, para que sientan que todos son tratados de forma igualitaria.

“Las personas, al igual que las aves, son diferentes en su vuelo, pero iguales en su derecho a volar” (Anónimo).