

Trabajo Fin de Grado

Arteterapia como recurso innovador en Educación Infantil.

Programa Inclusivo para una niña con autismo.

Autora

Laura Zabal Rodrigo

Directora

Mara Socolovski Batista

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2016

Título del TFG: Arteterapia como recurso innovador en Educación Infantil. Programa Inclusivo para una niña con autismo.

Title: Art-Therapy as a innovative resource in Preschool Education. Inclusive Programme to child with autism.

- ✓ Elaborado por Laura Zabal Rodrigo
- ✓ Dirigido por Mara Socolovki Batista
- ✓ Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2016
- ✓ Número de palabras: 15.877

Resumen

Este trabajo plantea una propuesta de intervención individual e inclusiva como respuesta a las necesidades de una niña de Educación Infantil (tercer ciclo). Se parte de los conceptos educar, educación, educación inclusiva y educación especial, así como la introducción al concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y de la metodología del ArteTerapia desde el ámbito educativo y más concretamente en la Educación Infantil. Con ello se quiere favorecer tanto la creatividad como adquisición de la competencia comunicativa a través de los diferentes lenguajes, el conocimiento de sí mismo y la autonomía e iniciativa personal de la alumna.

Palabras clave: *Educación Infantil, Autismo, Arte Terapia, Creatividad, Lenguajes, Competencia comunicativa.*

Abstract

This Project proposes an individual and inclusive intervention to answer the needs of a child on the third stage of Preschool Education. Based on educate, education, inclusive education and special education concepts, as well as introduction to the concept of autism spectrum disorder and the methodology of Art-Therapy from the education and more specifically from the Preschool Education. The main purpose is to increase the creativity, the acquisition of communicative competence through the different languages, self-knowledge and the autonomy and personal initiative of the child.

Keywords: *Preschool Education, Art Therapy, Autism, Creativity, language, and communicative competence.*

Para todos aquellos que habéis permanecido
a mi lado durante todo este tiempo, ya sabéis
quiénes sois y los que habéis compartido
conmigo la ilusión por la educación y el afán
por aprender.

A ambos grupos, gracias.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación.....	7
2. Marco teórico	9
2.1 Educar	9
2.2 Educación.....	9
2.3 Educación inclusiva	15
2.4 Educación especial.....	17
2.4.1 Integración, normalización, principio de individualización de la enseñanza, principio de sectorización.....	18
2.4.2. Informe Warnok.....	18
2.4.3 Marco Legal	19
2.5 Concepto y caracterización del TEA.....	19
2.5.1 Definición.....	19
2.5.2 Clasificación.....	20
2.5.3 Detección temprana.....	22
2.6 Sintomatología del TEA que puede aparecer en el entorno escolar.....	23
2.7 Teorías psicosociales.....	23
2.8 Evolución histórica de la educación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).	25
2.8.1 1ª Época: 1943-1963	26
2.8.2 2ª Época: 1963-1983	27
2.8.3 3ª Época: enfoque actual del autismo:	27
2.9. Arteterapia.....	29
2.9.1 Creatividad	29
2.9.2 Creatividad en niños con N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales)	30
2.9.3 Arteterapia.....	30
3. Programa de intervención	33
3.1 Metodología	33
3.1 Características del Programa.....	33

3.1.1 Contextualización.....	33
3.1.2 Características del centro	34
3.1.3 Contextualización en el Currículum.....	35
3.2 Justificación	35
3.3 Competencias	36
3.4 Objetivos	38
3.5 Contenidos	39
3.6 Sesiones.....	40
3.6.1 Estructura de las sesiones.....	41
3.6.2 Sesión inicial con la familia	42
3.6.3 Sesión inicial con Valeria.....	44
3.6.4 Primera sesión.....	45
3.6.5 Segunda sesión.....	45
3.6.6 Tercera sesión	46
3.6.7 Cuarta sesión.....	47
3.6.8 Quinta sesión.....	47
3.6.9 Sexta sesión.....	48
3.6.10 Séptima sesión:	48
3.6.11 Octava sesión:	49
3.6.12 Novena sesión:	49
3.6.13 Sesión final Valeria.....	50
3.6.14 Sesión final con la familia.....	50
3.7 Instrumentos de evaluación.....	51
4. Conclusiones	55
5. Bibliografía	59
6. Anexos.....	63

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El objetivo principal de este trabajo es proponer una intervención educativa basada en el Arteterapia, dirigido a una niña de cinco años que está cursando tercero de infantil en un colegio público de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista en la provincia de Zaragoza.

Cuando me planteé la temática de este trabajo estuve valorando varias posibilidades además de buscar y recoger información sobre distintas opciones de intervención, pero finalmente opté por unir el Arteterapia y el Trastorno del Espectro Autista. Articular ambos temas no sólo representó un desafío, sino que me permitió trabajar con estos niños a partir de la creatividad y la imaginación y así estimular un nuevo lazo desde su singularidad a partir de desarrollar una forma distinta de interacción con la sociedad promoviendo una mejor comunicación con los demás y un mayor conocimiento de sí mismos y por lo tanto una mayor autoestima.

La primera parte de este trabajo consiste en definir algunos conceptos como educar, educación, educación inclusiva y educación especial. Para ello nos hemos basado en autores como Philippe Meirieu, François Begaudeau o Leo Kanner entre otros y en documentos como la Declaración de los Derechos del Niño o las orientaciones para la inclusión de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

En segundo lugar, nos introducimos el tema del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y para ello explicamos brevemente su definición según el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría, su actual clasificación, signos de alerta, sintomatología que podemos observar en el entorno escolar, las diferentes teorías psicosociales existentes, así como una evolución histórica de lo que ha supuesto el autismo desde su descubrimiento en el año 1943 hasta el enfoque actual.

En tercer lugar, nos adentramos en el mundo del Arteterapia, donde hablamos de creatividad, creatividad con niños N.E.E (necesidades educativas especiales), de la Arteterapia propiamente dicha y del dibujo.

Finalmente, tras procesar toda la información de los apartados anteriores nos planteamos el objetivo principal del trabajo que como ya se ha comentado antes es la propuesta de una intervención, la cual es diseñada a partir de los intereses y necesidades de la niña con la que se va a aplicar, por lo que está basada en la estimulación sensorial y en la psicomotricidad. Con la intervención planteada se pretende favorecer que la niña se conozca a sí misma, aumentar su comunicación con la sociedad, así como mejorar su autonomía y autoestima. Para conseguir todo ello realizamos una planificación que sirva de guía para tener siempre presente que es lo que se quiere conseguir (competencias y objetivos), que es lo que se quiere observar (aprendizaje por resultados) y cómo se quiere trabajar (planificación de las sesiones).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Educar

De acuerdo con Meirieu (1998), todos formamos parte de un mundo en el cual nosotros no hemos decidido vivir, sino que se nos ha impuesto. Pese a ello, formamos parte de él y debemos introducirnos en él, conocer sus valores, lenguajes, costumbres, alegrías, sufrimientos, etc. Cuando una persona nace, carece de todo esto y por ello el niño debe ser educado. A tal fin, es necesario que los adultos lo acojan y lo ayuden a enfrentarse a los obstáculos con los que se encuentre, a construirse a sí mismo, a entender a qué pertenece, cómo puede pertenecer y fundamentalmente, cómo puede ser singular en un mundo compartido.

Por lo tanto, el autor define educar como el proceso mediante el cual los adultos de una sociedad se encargan de introducir al individuo en un universo cultural, es decir, educar al ser humano va más allá de conocerse uno mismo, su familia y sus orígenes, también es conocer la historia universal y los valores que conforman una comunidad en un momento determinado para poder entender lo que uno es. Formamos parte de una herencia a la que pertenecemos, pero no solo como individuos, sino también como grupo.

Así pues, nos centraremos en entender qué significa y cómo se instrumenta la Educación hoy en nuestro país y especialmente, cómo se aborda el tema con niños que padecen autismo.

2.2 Educación

La educación es uno de los derechos fundamentales del niño, este viene recogido en la Declaración de los Derechos del Niño (tratado internacional, aprobado el 20 de noviembre de 1959).

La educación que se da en la escuela se encuadra dentro de lo que llamamos educación formal¹ y debe apuntar a ser democrática, es decir, debemos dejar que los

¹ Educación formal es aquella que forma parte del sistema educativo, tenga carácter obligatorio o no obligatorio. Abarca todas las etapas que lo integran desde la educación infantil hasta la universidad. También se le denomina educación reglada y la superación de una de sus etapas conlleva consigo el

niños crezcan con sentido crítico para poder decidir qué hacer en cada circunstancia, especialmente aquellas situaciones que tienen que ver con la construcción de la sociedad. De esta manera los niños van a desarrollar una capacidad de pensamiento crítico y reflexión, que les va a ayudar en el futuro a tomar decisiones políticas y ciudadanas, es decir, serán autónomos.

El mayor reto que afrontamos como maestras de la escuela pública y, por consiguiente, promotoras de la educación democrática es hacer que el pensamiento crítico sea el punto clave a trabajar en nuestra clase. Más allá de la evaluación, el control, los deberes, y otras actividades parciales, debemos tener en cuenta que todo ello debe apuntar a lo fundamental que es el desarrollo del pensamiento crítico.

Philippe Meirieu, en una conferencia en Buenos Aires, en 2013, nos convoca a pensar que en Educación hay tres exigencias fundamentales: transmitir saberes emancipadores, compartir valores y formar a los niños y ciudadanos para la democracia. Señalaremos brevemente estos puntos para entender qué sentido tiene apuntar a una Educación Inclusiva que pueda, de alguna manera, ser emancipador para un niño con las dificultades que presenta siendo autista.

Transmitir saberes emancipadores: uno de los objetivos que tiene la escuela democrática es no solo enseñar conocimientos, sino la historia de esos conocimientos, ya que de esta forma los alumnos entienden de qué manera esos saberes han sido decisivos en la historia, por ejemplo: ¿para que inventaron las matemáticas? El sentido de esto es entender, la interacción de todos los elementos del complejo mundo. Sin embargo, tal como dice Meirieu (2013) lo que ocurre muchas veces en los sistemas educativos es que los saberes se limitan a exámenes, los cuales no aportan sentido para el alumno. Cuenta el autor una anécdota que explica lo expuesto:

Alumnos de 12 años, haciendo una encuesta sobre la manera en que ellos percibían el sistema escolar, y le pregunté a un alumno: “¿Para vos, las matemáticas, ¿quién las construyó?, ¿quién las elaboró?”. Y el alumno me contestó: “Los profesores de matemáticas”. Insistí: “Pero ¿por qué los profesores de matemáticas hicieron las matemáticas?”. Me respondió: “Para saber si puedo pasar al nivel superior”.

Un saber es emancipador solo si el alumno tiene la sensación de que le ha permitido crear una libertad en sí mismo, por ejemplo, para un niño, aprender a escribir no solo es aprender reglas ortográficas, también le permite acceder a una herramienta de comunicación, a desarrollar el pensamiento, etc. Si el alumno se somete a la intención del adulto, puede que obtenga buenas calificaciones, pero no va a construir una personalidad ciudadana que es la que más adelante le va a permitir construir y vivir su propia historia junto a los otros.

Conclusión: tenemos que compartir el pasado para que los alumnos entiendan el presente y puedan construir un futuro compartido.

Compartir valores entendiendo que éstos son los valores que cada sociedad ha destacado como fundamentales para la construcción de su sistema de gobierno y sus normas de convivencia, es decir, para “su” democracia. El autor, en la misma conferencia, lo que defiende en este aspecto es que tenemos que compartir nuestros valores, tratando de convencer sin utilizar el control ni la sumisión del otro, sino respetando su inteligencia. Por eso dice lo siguiente:

El que tiene razón en clase, en la universidad, etc. no es el más fuerte, no es el que más grita ni el que más presiona a los demás: es el que sabe convencer (Meirieu, 2013).

En este sentido, el autor continúa su discurso refiriéndose al papel que tiene el maestro como docente:

El trabajo del maestro no es tener la razón porque es el docente o porque tiene un título, sino porque sabe explicar, hacerse entender, interceptar la inteligencia de sus alumnos y ver cuando entienden, porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro, como una luz, un brillo; y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia. (Meirieu, 2013)

Por otro lado, François Begaudeau comenta en la revista Terre du cien (2008), que, así como en otras profesiones obtienes un producto fruto de tu esfuerzo y trabajo, el maestro no obtiene ninguna prueba que justifique su trabajo, a veces, ves progresar a tus alumnos, pero nunca sabes a ciencia cierta si ese progreso ha sido el resultado de tus esfuerzos por enseñar.

Con ello, Begaudeau, quiere decir que educar va más allá de enseñar conocimientos puros (como si éstos fueran objetos que hay que mostrar), ya que para eso ya tenemos los libros. El maestro, en cambio, debe facilitar que esos conocimientos trasciendan en relación a la sociedad, a los compañeros, etc. El resultado de una explicación es algo que escapa al maestro, por ello puede ocurrir que, a partir de un mismo objeto de conocimiento, su aprehensión sea interpretado de formas diferentes por dos personas distintas y como consecuencia pueda haber trascendido en cosas diferentes para cada uno, (esto se refiere a la posibilidad de que el alumno haga suyo aquello que se le enseña) por ejemplo un gesto no verbal que en un país es asumido como al natural y que se utiliza en la vida cotidiana, en otros países puede significar otra cosa diferente, o un mismo dato objetivo puede tener distintas implicaciones/connotaciones sociales. Por ello, podemos decir que educar es algo más trascendente que no puede reducirse a la “aprobación” de una prueba escrita de conocimientos (aunque éstas también sean necesarias, pero con otra función). Las pruebas escritas pueden medir si los alumnos han aprendido conceptos puros como quién descubrió América, pero lo que apuntamos nosotros es a educar, es decir a que cada alumno sea partícipe de esa historia, pueda hacer una reflexión crítica, tomar posicionamiento sobre ello, etc.

Formación para el ejercicio de la democracia a lo largo de los años. Por último, otro de los objetivos es ayudar a que el niño desarrolle el pensamiento crítico para que el niño reflexione sobre cuál es la mejor decisión que puede tomar, de igual forma debemos dejarle una cierta libertad ante determinadas situaciones para que él haga elecciones, no obstante, no le vamos a dejar que decida todo, por ejemplo podemos darle a elegir entre hacer un problema de matemáticas u otro, de esta forma estamos haciendo que el niño piense y analice los dos problemas para saber cuál es el más fácil, así comenzamos a crear en el niño un comportamiento ciudadano que analiza las diferentes opciones y elige una de ellas asumiendo el resultado y no propiciamos un comportamiento basado en el entusiasmo y en la velocidad de elegir, es decir, fomentamos así un pensamiento y una actitud reflexiva, dirigida a una decisión autónoma en lugar de participar del imperativo actual del consumo rápido e indiscriminado.

Además, el autor explica que, para alcanzar estas exigencias, una escuela democrática debe enseñar a sus alumnos lo que él llama “imperativos pedagógicos”, o

sea, debe enseñar a postergar, a simbolizar y a cooperar, estos imperativos pueden definirse de la siguiente manera:

Postergar o aplazar: consiste en enseñar al alumno a no dejarse llevar por los impulsos sino reflexionar, analizar y debatir nuestros posibles actos y los resultados que estos conllevan, debemos hacerles entender que no hacer las cosas en ese mismo instante no significa que no se vaya a hacer o que estás de acuerdo con ellos, significa que en este momento no se va a llevar a cabo y que vamos a tomarnos un tiempo para pensar y analizar sobre qué decisión vamos a tomar, para ello una buena forma es escribir sobre ello ya que de esta forma analizamos lo que queremos decir y tenemos que esperar una respuesta.

Simbolizar: es importante desarrollar esta capacidad en los niños permitiéndoles así manipular ideas y conceptos (más allá de los objetos) del pensamiento simbólico, debemos facilitar el desarrollo de la imaginación y ello lo podemos realizar a través de los diferentes tipos de cultura: tecnológica, científica, literaria...así ayudamos al niño a poner orden a sus emociones, sensaciones y deseos, expresándolos a través del pensamiento. La palabra como elemento del pensamiento re-presenta² todas y cada una de las cuestiones con las que el niño entra en contacto, a partir de simbolizar, uno puede construir su historia, y luego la de la humanidad.

Dado que es esencial en una democracia luchar por la justicia social, por una distribución más equitativa de los bienes materiales, también es necesario luchar por una igualdad de acceso a las formas simbólicas; y por ende a las formas de expresiones artísticas y culturales (Begaudeau, 2008).

Esto quiere decir que la escuela tiene la responsabilidad social de arbitrar los medios para una distribución equitativa del capital simbólico de una sociedad. A partir de la capacidad de simbolizar en un entorno compartido, cada uno podrá buscar sus espacios de singularidad para expresarse.

Cooperar: el objetivo del aprendizaje cooperativo es aprender a trabajar de forma conjunta, ya sea por parejas, pequeños grupos o gran grupo, todos los integrantes del

² Re-presenta, vuelve a presentar un objeto con el que ha estado en contacto anteriormente, pero esta vez sin estar el elemento presente, por ejemplo, después de haberse comido una manzana puede hablar de ella, dibujarla...

grupo pueden aportar herramientas y compartir conocimientos a la hora de realizar la actividad colectiva y cada uno de ellos es responsable del trabajo realizado por el grupo.

Por otro lado, tal como dice Meirieu (1998), la educación se debe componer de *poiesis*³ y *praxis*⁴, ya que educar es algo que no acaba, que no se lleva a cabo para obtener un resultado definitivo y previamente establecido, porque cuando el trabajo del docente ha terminado, su práctica como ciudadano “educado” participe de la sociedad, es algo que escapa al docente. En este sentido, se retoma lo mencionado en los puntos anteriores sobre la incertidumbre por la que se mueve el acto mismo de educar cuando éste trasciende la transmisión de conocimientos.

Para terminar este apartado, vamos a comentar algunos de los aspectos más relevantes sobre el tema que estamos tratando y que explica Begaudeau (2008) en el artículo: Lo que he aprendido en la escuela, publicado en la revista *Terre du cien*.

El autor defiende que somos personas responsables y que afrontamos las diferentes situaciones que se nos presentan, pero eso no significa que en algunas ocasiones no tengamos miedo o que no estemos seguros de nuestras decisiones, pero disponemos de una gran herramienta: el saber. Los docentes no somos mucho más maduros que nuestros alumnos, pero nosotros nos hacemos valer por la sabiduría de la historia que hay detrás de los conocimientos, de esta forma les transmitimos nuestro patrimonio cultural. El autor como conclusión de lo anterior cita lo siguiente:

El saber me consagra como maestro, ser maestro me da autoridad para enseñar. Mi poder de maestro se basa en enseñar, pero ese doble magisterio no entraña que se aprenda algo de mí. Enseñando he aprendido que no estaba en absoluto claro que yo enseñara algo. Cruel decadencia. Soy rey, pero desnudo. Catedrático con pies de barro.

Como él mismo dice, es su saber específico lo que autoriza su discurso y su presencia como “regulador” y “administrador” de la palabra, de ese lazo que debe construirse en toda aula. En definitiva, independientemente de que el maestro proponga un proceso de aprendizaje, para que este sea eficaz, es necesario que el docente lo redistribuya y que facilite a sus alumnos el poder de la palabra, de esta forma, si les

³ Poiesis es una acción que acaba, y que tiene un resultado final. Por ejemplo, enseñar al niño a leer es una acción que termina, luego te puedes dedicar a perfeccionar la lectura, pero el aprendizaje ha terminado.

⁴ Praxis es una acción que no tiene un objetivo final. Por ejemplo, la educación, amar...estas acciones tienen sentido en sí mismas, pero no tienen un fin. Por otra parte, con estas acciones podemos hacer acciones poiéticas, por ejemplo: cuando amamos a alguien y le decimos “te voy a dar un regalo”.

damos la oportunidad de expresarse y reformular los conocimientos, nos aseguraremos de que “le ha pasado por el cuerpo de una forma u otra”. Esta prueba será mucho más objetiva que hacer exámenes escritos, donde los alumnos solo “escupen” mecánicamente lo que ha dicho el profesor.

Otro de los aspectos que comenta Begaudeau (2008) y que considero fundamental es que el maestro debe ser un animador, y para ello debemos dejar de lado los discursos magistrales, y dar la oportunidad a los alumnos de debatir, replicar, etc. sobre el tema que se esté tratando en la clase. De esta forma el profesor adquiere una autoridad reconocida por los alumnos.

Todo este recorrido sobre la función y los propósitos de la escuela como así también la función principal que debe desarrollar el docente, nos permite introducirnos en lo que significa la Educación Inclusiva, un tema que cobrará otro sentido a la luz de los textos leídos hasta aquí.

2.3 Educación inclusiva

La educación inclusiva reconoce la educación como un derecho y la diversidad como un valor dentro de ese contexto.

Según las orientaciones para la inclusión de la UNESCO, ésta puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2009).

De acuerdo con la UNESCO se plantean dos objetivos principales para una educación inclusiva:

- Dar respuestas apropiadas a la amplia variedad de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

- Permitir que los maestros y estudiantes puedan conformarse como un todo social, debemos ser conscientes de que todos somos diferentes y que somos parte de la diversidad, además, debemos asumir como somos. Todos tenemos nuestras características, pero todos tenemos derecho a la educación. No hay que percibir la diversidad de la clase como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

Además, conlleva que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

La educación inclusiva que mayormente se realiza en estos momentos, trabaja para integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional a la vez que representa un enfoque que examina como transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, no se trata sólo de “integrar” a los diferentes, sino que se vuelva fundamental aquello que apuntamos en el párrafo anterior: que la diversidad sea un valor.

Por lo tanto, la educación inclusiva debe implicar, modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen desde un sistema que sostenga una equidad en su organización para finalizar con todos los alumnos en un lugar de igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales⁵. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Por último, hay que destacar que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el

⁵ El Decreto 217/2000, de 19 de diciembre del Gobierno de Aragón, define **población escolar con necesidades educativas especiales** como aquella que requiera durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por haberse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud u otras semejantes.

laboral, el de la salud, el de la participación social, etc.; es decir, en todos los ámbitos que tienen que ver con la calidad de vida de las personas.

2.4 Educación especial

De acuerdo con la *Orden del 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativas para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, Aragón: Boletín Oficial de Aragón, (2014)*, un alumno presentará necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) cuando así lo determine el resultado de la evaluación psicopedagógica; en tal caso, el servicio de orientación elaborará el correspondiente informe psicopedagógico. Los alumnos que se incluyen bajo este término son aquellos que presentan:

Necesidades Educativas Especiales: discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad física: motora y orgánica, discapacidad intelectual, trastorno grave de la conducta, trastorno del espectro autista, trastorno mental, trastorno específico del lenguaje y retraso del desarrollo.

Dificultades específicas del aprendizaje: trastorno específico del aprendizaje de la lectura, trastorno específico del aprendizaje de la escritura, trastorno específico del aprendizaje del cálculo, trastorno de aprendizaje no verbal.

TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad)

Altas capacidades intelectuales: superdotación (a partir de 12/13 años), talentos simples y complejos (a partir de 12/13 años) y precocidad (menores de 12 o 13 años, pero nunca se han de diagnosticar antes de que el alumno este cursando la educación primaria).

Incorporación tardía al sistema educativo: competencia lingüística de la lengua española inferior a B1 o desfase curricular significativo o riesgo de padecerlo.

Condiciones personales o de historia escolar: condiciones de salud que pueden dificultar de manera significativa tanto el aprendizaje como la asistencia normalizada al centro docente; circunstancias de adopción, acogimiento, protección, tutela o

internamiento por medida judicial; capacidad intelectual limite; situación de desventaja socioeducativa; escolarización irregular o absentismo escolar; altas capacidades artísticas; deportistas de alto nivel o alto rendimiento.

2.4.1 Integración, normalización, principio de individualización de la enseñanza, principio de sectorización.

A continuación, se define la integración y la normalización y para ello tomamos como referencia el artículo escrito por Rubio Jurado (2009) en la revista “Innovación y experiencias educativas”.

La Era de la integración escolar empieza a partir de los años 60, es cuando emerge el pensamiento de que todas las personas tienen los mismos derechos y por lo tanto tienen derecho a asistir a las mismas escuelas. Esta época da paso a la normalización, que según Bank-Mikkelsen (director de los servicios para deficientes mentales en Dinamarca) define la normalización como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle una vida tan normal como sea posible”.

Tras los dos periodos anteriores nace el principio de individualización de la enseñanza, cuya principal tarea es la de proporcionar en función de los intereses, motivaciones, capacidades y ritmos (asumiendo la diversidad), la respuesta educativa que necesita cada niño en cada momento para desarrollar de forma óptima sus capacidades. Además, también aparece el principio de sectorización cuyo cometido es el de acercar y acomodar la prestación de servicios dentro del sector socio-geográfico en el que habitan los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, para hacer realidad el principio de normalización que se ha comentado anteriormente.

2.4.2. Informe Warnok

Se trata de un informe publicado en 1978, es encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos. Estos rechazan la idea de la existencia de dos grupos de personas “los deficientes y los no deficientes” y aparece por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto, podemos entender que el informe Warnok es la piedra angular a partir de la que se desarrollará la educación inclusiva.

2.4.3 Marco Legal

A nivel nacional la ley que actualmente está en vigor es la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)* cuya última modificación es del día 29 de julio de 2015.

Además, por tratarse de un trabajo pensado en el marco de una escuela en Zaragoza, se remite a las siguientes leyes:

- *ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*
- *ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.*
- *ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.*



Teniendo en cuenta que el trabajo versará sobre un programa de intervención destinado a promover un lazo particular de una niña con TEA para que pueda participar de la educación común, es necesario antes de proseguir hacer una breve descripción de los orígenes, la sintomatología, las clasificaciones y las teorías desde las que se aborda esta patología o, si se quiere, esta forma singular de hacer lazo con lo social.

2.5 Concepto y caracterización del TEA

2.5.1 Definición

Una definición actual y que se emplea como síntesis y significado compartido por distintos profesionales es la que viene recogida en el DSM-5 American Psychiatric Association, (2013), correspondiente al ámbito clínico. Lo describe como una

perturbación grave, persistente y generalizada, con inicio antes de los tres años y que afecta a la capacidad de interacción social y la comunicación interpersonal, además presentan una desviación de los correspondientes patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y estereotipadas asociadas a su edad cronológica. Su pronóstico es crónico y las personas que padecen este síndrome tienen grados y manifestaciones muy variables.

2.5.2 Clasificación

A continuación, se definen los diferentes trastornos del espectro autista recogidos en el DSM-5: (*Autismo, síndrome de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo*)

Autismo

Como venimos diciendo anteriormente, estos niños tienen unas características comunes especiales que ya en 1944 describió Kanner y estas son:

- Incapacidad de relacionarse normalmente con las personas y situaciones
- Ausencia o uso extraño del lenguaje
- Carencia de actividades espontáneas y cumplir siempre las mismas rutinas (inflexibilidad y rígida adherencia a rutinas).

El desarrollo de estos niños sigue los siguientes aspectos:

- Percepción: Tienen una capacidad excesiva o deficiente en todos los aspectos, además tienen preferencia por estímulos sensoriales próximos (olor, tacto...).
- Motricidad: gestos exagerados, andar de puntillas, fracaso en la imitación de movimientos corporales y expresivos faciales...).
- Sociabilidad: ausencia de contacto visual, incapacidad para sonreír como respuesta, aversión al contacto físico, no existe la ansiedad de los ocho meses ni la de separación, no adquieren la capacidad simbólica...su desarrollo es directamente proporcional a la capacidad lingüística.
- Lenguaje: el 60% de los niños con autismo no desarrolla el lenguaje. Muestra una escasa respuesta a la voz de su madre, escasa capacidad de comunicación verbal, expresión facial ausente, mala comprensión, en caso de que desarrolle el lenguaje es átono, arrítmico e inadecuado para comunicarse y tiende a reducir

las frases y palabras al máximo, en ocasiones repiten el lenguaje oído (ecolalia) y apenas desarrollan el lenguaje interno.

- Cognición (déficits cognitivos): déficit en la secuenciación y comprensión de las reglas, dificultad para procesar y elaborar secuencias temporales...
- Inteligencia: suele ser baja, tienen frecuentes problemas neurológicos de menor importancia y sueño REM⁶ reducido.

Síndrome de Asperger

Las diferencias principales entre el síndrome de Asperger y el autismo son las siguientes:

- Los niños y adultos que sufren síndrome de Asperger no solo no muestran deficiencias estructurales en su lenguaje, sino que, en algunas ocasiones pueden tener capacidades lingüísticas extraordinarias hasta el punto de que su lenguaje sea correctísimo, pedante y con enunciados sintácticamente muy complejos, pese a todo ello pueden tener limitaciones pragmáticas y prosódicas (no entienden la ironía ni los dobles sentidos)
- Los niños y adultos con síndrome de Asperger tienen una capacidad intelectual normal e incluso suelen tener capacidades extraordinarias en diferentes temas.

Por otro lado, al igual que en el autismo, muestran falta de empatía e inflexibilidad mental.

Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) no especificado (autismo atípico)

Cuando hablamos de trastornos generalizados del desarrollo no especificados, se trata de casos en los que los síntomas clínicos no están lo suficientemente claros como para ser diagnosticados como uno de los trastornos que se ha comentado anteriormente.

⁶ El sueño REM es la quinta etapa del sueño, comienza aproximadamente 90 minutos después que nos dormimos y se caracteriza por el movimiento acelerado de los ojos.

2.5.3 Detección temprana

El TEA suele manifestarse en torno a los 12-24 meses de edad del niño, aunque en el primer año de vida las manifestaciones de este trastorno son bastante leves. Es más frecuente que nuestras sospechas vayan tomando más importancia pasados los dos años de vida, pero, en cualquier caso, el diagnóstico del TEA debiera realizarse antes de los tres años de edad. El trastorno del espectro autista presenta un curso continuo, por lo que deberemos seguir observando la evolución y desarrollo del niño.

La detección temprana del TEA es de vital importancia ya que cuanto antes se diagnostique, antes se puede empezar a aplicar los programas de tratamiento, y de este modo tener una mejor perspectiva de futuro, a la vez que evitar que el trastorno adquiera una mayor gravedad.

De acuerdo a lo que plantea Morrison (2015) los signos de alerta del niño con TEA son:

- Desde pequeños les afecta el contacto con otras personas.
- Las relaciones sociales pueden variar dependiendo del niño, puede haber desde un desajuste leve hasta una carencia grande de interacción con los otros.
- La capacidad de compartir intereses y experiencias puede variar desde una pequeña disminución de esta habilidad hasta ser totalmente incapaces de dar pie o responder ante el acercamiento de los demás.
- Hablar sin utilizar apenas señales que normalmente utilizamos las personas, como el contacto visual, gestos, sonrisas, movimientos de cabeza y manos...
- Presentar dificultades para adecuar su comportamiento a las diferentes situaciones sociales.
- Carecer de interés hacia otras personas.
- Dificultad para establecer relaciones de amistad.
- Actividades e intereses repetitivos
- Resistencia incluso a pequeños cambios en sus rutinas
- Sentir obsesión/rechazo por algunos estímulos, objetos, texturas, aromas...
- Reacción exagerada o deficiente ante ciertos estímulos como pueden ser el dolor, temperaturas, dolor...).
- Lenguaje peculiar

- Estereotipias⁷ (aplausos, balanceo, ecolalia...)

2.6 Sintomatología del TEA que puede aparecer en el entorno escolar

De acuerdo con Morrison (2015), los síntomas que podemos observar en el niño en el entorno escolar se pueden clasificar en tres grandes categorías, estas son los siguientes:

Comunicación: posible falta del lenguaje, estructura lingüística inmadura, inversión de pronombres, falta de términos abstractos, ecolalia inmediata o demorada, entonación anormal...

Socialización: falta de respuestas e interés por las personas, falta de contacto visual, carencia de respuestas faciales expresivas, indiferencia o aversión al afecto y contacto físico y fracaso en el desarrollo de amistades, no realiza lazos sociales...

Conducta motriz: estereotipias (repetición constante y monótona de un movimiento que aparentemente no tiene ninguna finalidad, por ejemplo, girar, balancearse, aplaudir, golpear la cabeza, mantener posturas corporales extrañas, etc.), resistencia a pequeños cambios, vinculación excesiva a ciertos objetos, comportamientos rituales, fascinación por objetos giratorios, pueden parecer indiferentes al dolor o a temperaturas extremas, mostrar inquietud por oler o tocar objetos...

Muchas veces, debido a estas características, puede ser complicado diferenciar entre autismo y discapacidad intelectual.

2.7 Teorías psicosociales

Según López Justicia (2014) existen diferentes teorías psicosociales; teorías organicistas y teorías psicosociales, las cuales tienen diferentes puntos de vista en cuanto al origen del TEA y sus posibles causas, a continuación, se describen de forma detallada:

- La autora defiende que la teoría organicista asocia el origen del TEA a tres posibles causas:

⁷ Repetición constante y monótona de un movimiento que aparentemente no tiene ninguna finalidad.

- Alteraciones genéticas (anomalías cromosómicas)
- Alteraciones bioquímicas (anomalías en los neurotransmisores, los niños autistas presentan mayores niveles de serotonina, norepinefrina y dopamina).
- Alteraciones virales como consecuencia de infecciones en el embarazo que suponen un daño para el feto y por ello, provocan anomalías durante la gestación.

Las teorías psicosociales más importantes según la misma autora son:

- La teoría de Kanner (1943) defiende que el origen de trastorno del espectro autista es consecuencia de que los padres de estos niños no proporcionan las condiciones ambientales necesarias para un adecuado desarrollo de sus hijos por ser padres fríos, severos, obsesivos, artificiales, perfeccionistas, etc.
- La teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985) apoya la hipótesis de que las personas con TEA tienen problemas para diferenciar sus propios estados mentales (creencias, intereses, opiniones, etc.) de los del resto de personas, o para comprender y predecir la conducta, conocimiento, intenciones y creencias de las otras personas.
- La teoría de la coherencia central (Frith, 1991) afirma que la causa del autismo es debida a la dificultad para interpretar la información social mediante la observación del contexto (gestos, expresiones faciales...) e integrarla en un “todo social” coherente y comprensible.
- Teoría de las funciones ejecutivas (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991) afirma que las personas con TEA no tienen la capacidad de usar de forma eficaz las estrategias cognitivas relacionadas con la resolución de problemas, además. también tienen dificultades para planificar, organizar, usar la retroalimentación y adaptar su comportamiento a las diferentes situaciones sociales.
- Teoría de la intersubjetividad (Trevarthen y Aitken, 1994) hacen referencia al intercambio emocional entre las personas autistas y sus cuidadores.
- Teoría afectiva (Hobson, 1995) afirma que las personas con TEA presentan un déficit emocional ya que tienen problemas para reconocer a los demás como personas, con sus emociones, pensamientos y necesidades.



Si hasta ahora hemos revisado lo que significa concepto como Educación y Escuela además de abordar la sintomatología particular de un trastorno como el TEA, creemos que es importante dar cuenta de cómo se ha desarrollado la Educación de estos niños en nuestro entorno.

2.8 Evolución histórica de la educación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Marchesi (2012), toma como referencia a Kanner que en 1943 escribió un artículo llamado *“Los trastornos autistas del contacto afectivo”*, y definió a la persona que sufre autismo de la siguiente manera:

Aquella persona a la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles, genera una sensación de incertidumbre ante otras personas, parece vivir ausente y su manifestación más clara es que resulte incompetente para regular y controlar las conductas habituales, en especial si estas deben ser articuladas por la comunicación.

No obstante, Kanner, desde el año 1938 observó casos de niños cuyos cuadros clínicos eran diferentes de los vistos hasta el momento, pero no es hasta el año 1943 cuando publica el artículo mencionado anteriormente y en el cual, expresó que cada uno de esos casos era diferente y que para cada uno de ellos era necesario observar minuciosamente sus singularidades.

Además, señaló tres características comunes que hoy están vigentes a la hora de analizar la sintomatología de estos niños. Las mismas son:

- **Las relaciones sociales**, a estos niños les cuesta mucho relacionarse con otras personas y no les gusta el contacto físico.
- **La comunicación y el lenguaje**, en algunos de los casos hay ausencia de lenguaje y en otros puede haber alteraciones como la ecolalia (repetir lo que dicen los demás), comprenden todo de forma muy literal, apariencia de sordera en algún momento de su desarrollo, etc.
- **La “inexistencia en la invarianza del ambiente”**, resistencia al cambio de rutinas.

Pocos meses después de que Kanner publicara su artículo de *“Los trastornos autistas del contacto afectivo”*, Hans Asperger, dio a conocer varios casos de niños con

“psicopatía autista” atendidos en Viena. Parece ser que Asperger no conocía el artículo publicado por Kanner, por lo que podría decirse que Asperger descubrió el autismo de forma independiente. En 1944 publicó un artículo con sus observaciones llamado “*La psicopatía autista en la niñez*”. Asperger, coincidía con Kanner en las principales características del autismo, además, anunciaba, extrañas pautas expresivas y comunicativas, anomalías prosódicas y pragmáticas del lenguaje, compulsividad, carácter obsesivo de sus pensamientos y acciones. (Álvaro Marchesi, 2012)

Sin embargo, a pesar de coincidir en las características principales, también había algunas diferencias:

Kanner en 1943 no priorizó la educación, mientras que Asperger se centró en ella, aunque los estudios de este último no fueron reconocidos ni concluyentes en los primeros veinte años de estudio y tratamiento del autismo infantil. Esto se debe por dos razones:

- El artículo de Asperger no era muy conocido fuera del territorio de habla alemana y no es hasta 1991 cuando el artículo se traduce al inglés.
- En el primer periodo de investigación del autismo destacaron ideas equívocas y mitos, lo que producía un difícil enfoque educativo coherente del autismo.

Según Marchesi (2012), a partir de este segundo aspecto se pueden diferenciar tres épocas principales del estudio del autismo.

2.8.1 1ª Época: 1943-1963

El autismo es concebido como un trastorno emocional causado por una inadecuada relación de los padres con el niño, estos factores emocionales y afectivos son la razón de que la personalidad del niño no pueda formarse o se trastorne. El autor insiste en que, si los padres hubieran dado el afecto necesario y de forma adecuada a su hijo, este probablemente hubiera sido un niño sin problemas⁸. El tratamiento que en esta época consideraban más apropiado era la terapia dinámica que consistía en crear lazos emocionales sanos.

⁸ Es una interpretación del autor de referencia sobre lo que ocurría en la época mencionada.

Todas las ideas del párrafo anterior que describía Marchesi, hoy en día, están desfasadas, sin embargo, en su día fueron muy influyentes en el estudio del autismo.

2.8.2 2ª Época: 1963-1983

El mismo autor comenta que la hipótesis del autismo como trastorno emocional va desapareciendo ya que encuentran otras señales que indican que el autismo tiene un componente más cognitivo que afectivo, por lo que se relaciona con trastornos neurobiológicos, esto explica las dificultades que tienen estos niños en cuanto al lenguaje, comunicación, flexibilidad mental y relaciones sociales. A pesar de ello, en este periodo no se consiguió encontrar la explicación de la alteración cognitiva, pero, a diferencia de la época anterior, en esta las investigaciones eran rigurosas, controladas y basadas en la experiencia y no en las especulaciones como ocurría anteriormente.

En los años ochenta, los estudios realizados por Wing (1981), corroboraron los resultados obtenidos por Asperger casi cuarenta años antes, como consecuencia de este y otros estudios siguientes a este, el término de “psicopatía autista de la niñez” fue sustituido por el de “Síndrome de Asperger”.

El tratamiento principal durante este periodo de tiempo fue la educación y por ello se fomentaron los siguientes factores:

- Desarrollo de procedimientos de modificación de la conducta para ayudar a las personas con autismo en su desarrollo.
- Creación de centros específicos para niños autistas promovidos por las asociaciones de padres y familiares de estos niños.

2.8.3 3ª Época: enfoque actual del autismo:

Asimismo, Marchesi (2012) expone que en la década de los noventa el autismo se contempla desde una perspectiva evolutiva, pasando a considerarlo como un trastorno del desarrollo. Desde mitad de los años 90 hasta 2013, el DSM-IV (American Psychiatric Association) incluye bajo el término de TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) las siguientes categorías: autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado (autismo atípico). Sin embargo, esta clasificación cambia, tras la publicación del DSM-V en el año 2013: uno de los

cambios que podemos observar en la nueva versión es la desaparición de la etiqueta “Trastorno Generalizado del Desarrollo”.

De acuerdo a lo que plantea López Justicia (2014), la razón de este cambio puede deberse a los siguientes aspectos: a) Los síntomas para el diagnóstico del TGD no son generalizados, sino que son específicos del ámbito social, comunicativo y de estereotipias; b) La confusión diagnóstica debida a los TGD, que conlleva el aumento de falsos positivos por autismo; c) el solapamiento diagnóstico entre síndrome de Asperger y TGD. Por ello, el DSM-V propone la nueva etiqueta diagnóstica denominada “trastornos del espectro autista” en la que engloba los mismos criterios diagnósticos para el trastorno autista, síndrome de Asperger y TGD no especificado (autismo atípico), haciendo que estos pierdan su identidad y especificidad. Por otra parte, se eliminan de esta categoría el síndrome de Rett ya que se considera un trastorno genético y las conductas autistas no son muy relevantes en estas personas, y también es eliminado el Trastorno Desintegrativo Infantil alegando que es una enfermedad “rara” de carácter neurológico según explica la misma autora.

Por otra parte, desde el ámbito neurobiológico, se han realizado estudios de genética, neuroquímica, exploración citológica, neuroimagen, electrofisiológica, etc. que han permitido un acercamiento al descubrimiento de las posibles causas del autismo desde estos enfoques. Ninguno de estos estudios resultaron definitivos porque la complejidad de la casuística excede estos estudios.

Hoy en día, mayormente, la educación, se caracteriza por ser integradora; pone su foco de atención en la comunicación como parte fundamental del desarrollo del niño y parte de los recursos y capacidades de los que disponen las personas que padecen autismo.



Teniendo en cuenta todo lo trabajado hasta ahora y que la forma de intervenir con la niña va a ser a partir de una técnica recogida en lo que se denomina Arteterapia, se hace imprescindible delinear algunos conceptos que nos acerquen a estas técnicas y nos delimiten el campo de su posible implementación dentro del ámbito educativo para que no pueda confundirse con una intervención clínica.

2.9. Arteterapia

El arteterapia es la metodología que se va a implementar en el programa de intervención que veremos más adelante ya que teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la niña a la que va a ir dirigido dicho programa, consideramos que este método le puede aportar grandes beneficios y, además, su aplicación aspira a la educación inclusiva que tanto queremos fomentar con niños que padecen autismo.

2.9.1 Creatividad

Actualmente sabemos que la creatividad es algo que todos los seres humanos poseemos en mayor o menor medida, así como que la capacidad creativa es una habilidad, ello significa que podemos desarrollar diferentes habilidades.

Fernández Añino (2003), explica en su artículo que la creatividad es un fenómeno común a todos los hombres que descansa sobre el conocimiento, la vivencia, avanzando y adentrándose en lo nuevo, ignorado y desconocido, transformándolo en una nueva vivencia. Es la meta de toda educación y psicoterapia.

Igualmente, Fernández Añino (2003), defiende que la creatividad es necesaria para resolver todo tipo de conflictos, no solo los visuales, por lo que el niño, a través de la creatividad, desarrolla sus habilidades mentales de forma que el arte le sirve de puente para otras materias.

Además, la autora tomando como referencia la teoría que Gardner desarrolla en su libro *Arte, mente y cerebro* (1997), expone que nosotros como docentes de infantil somos quienes debemos tener presente que es en los años preescolares cuando el niño irradia habilidad artística y que esta se va perdiendo poco a poco conforme van pasando a cursos posteriores por la fuerza que ejerce la presión social de adaptación a los modos de hacer y de pensar. Otra explicación plausible sería que las neuronas que tenemos en nuestro momento del nacimiento y a lo largo del crecimiento, van disminuyendo hasta que en la pubertad perdemos gran parte de ellas para evitar el exceso neuronal y que esto influya en nuestra capacidad de expresión. Otros autores en cambio, piensan que es al inicio de la adquisición del lenguaje cuando la capacidad artística empieza a reducirse. En resumen, en los primeros años de vida, hay una gran capacidad creativa que, por diferentes motivos, se va reduciendo al pasar los años.

2.9.2 Creatividad en niños con N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales)

De acuerdo con Fernández Añino (2003) no debemos pensar que estos niños van a tener más dificultades porque tengan un cociente intelectual bajo o porque presenten algún tipo trastorno, sino que debemos considerar que “hay diferentes tipos de organización mental que acarrearán dificultades de adaptación de aprendizaje”.

Por otro lado, debido a que estos niños sufren frecuentes trastornos motores y del lenguaje que tienen como consecuencia una falta de comunicación y relaciones sociales es fundamental proporcionarles actividades creativas que fomenten la organización y la expresión espontánea y de alguna forma facilitarles “otra forma” de comunicación menos estructurada que la que supone el lenguaje en sí.

2.9.3 Arteterapia

Podemos definir el concepto de Arteterapia de diversas formas, pero la que en este trabajo vamos a tomar como referencia es la siguiente, propuesta por la Asociación profesional española de arteterapeutas.

Ellos mismos proponen que es una disciplina proveniente de la Psicoterapia que surge de la combinación de las teorías de la psicología y las técnicas y conocimientos artísticos. Por lo que se puede definir Arteterapia como la expresión artística, a través de recursos como la plástica (dibujos, pintura, collages, esculturas), la música, el teatro, la danza... dirigidos a personas sin distinción de edad que por diversas causas tienen dificultades para expresar verbalmente sus emociones y conflictos emocionales y psicológicos. Por ello, es de gran utilidad llevar a cabo el arteterapia como instrumento para facilitar la comunicación (área principalmente afectada en la casuística que queremos abordar en este estudio). Su realización no requiere ninguna formación específica por parte de los alumnos y se puede realizar mediante sesiones individuales o en pequeños grupos bajo la supervisión de un arteterapeuta⁹. Arteterapeutas (2016).

⁹ La profesión de arteterapeuta requiere haber realizado un master universitario en arteterapia de tres años de duración.

Fernández Añino (2003), en el mencionado artículo reconoce que el Arteterapia está reconocido como un apoyo importante para el tratamiento, diagnóstico e investigación en la salud mental, aunque en España todavía no es una metodología muy conocida.

Por otro lado, la autora explica que este tipo de terapia es un medio de comunicación no verbal para aquellas personas que carecen de lenguaje o hacen un uso parcial del mismo ya que las imágenes sobrepasan los límites de la mente que imponen las palabras. No obstante, lo más importante de este método es la persona y el proceso.

Igualmente, en su artículo toma como referencia a Margaret Naumburg, para exponer que debemos tener en cuenta que hasta ahora las metodologías que se han estado utilizando en nuestros sistemas educativos se limitan a trabajar el consciente del niño. Sin embargo, el Arteterapia nos facilita, además, trabajar el inconsciente, con lo cual trabaja de la mano con el psicoanálisis para hacer posible una adecuada interpretación de los trabajos creativos realizados por el niño.

Es importante destacar que en el ámbito educativo no pretendemos “hacer terapia” sino utilizar unas técnicas que están demostrando ser efectivas para construir modos de comunicación, para hacer lazos y promocionar un vínculo educativo que “hable” de más elementos y de más cosas que la simple enumeración de ítems de conocimiento formal.

De todas las formas de trabajo dentro de esta disciplina, hemos elegido el DIBUJO como una técnica que nos posibilita un acercamiento con el alumno, que es fácilmente realizable en el ámbito escolar y que puede ser promotor de un alto nivel de comunicación entre el maestro y el alumno. También es una forma de comunicación con los demás y una manera de participación del espacio de la escuela (por ejemplo, al poder colgar las producciones en las paredes para que otros lo vean). A través de los dibujos el niño se puede expresar de forma no verbal, es decir, sin que el niño haga ningún comentario sobre dicho dibujo o de forma verbal, o lo que es lo mismo, acompañado de explicaciones que dan sentido al dibujo según el pensamiento del niño.

Los niños de cuatro a once años pueden expresar mejor sus conflictos internos a través del dibujo y la pintura que por medio del lenguaje verbal ya que su lenguaje no está del todo definido todavía y que el proceso gráfico les permite expresar las situaciones conflictivas del Yo sin censura ni control consciente. Fernández Añino (2003).

No obstante, debemos tener en cuenta que no todo lo que el niño muestra en el dibujo es una producción exclusiva del inconsciente, por ejemplo: cuando un niño hace un dibujo libre, no es el dibujo en sí lo que forma parte del inconsciente, sino que son los roles que el niño representa gráficamente en el dibujo ya que la acción de dibujar no es nueva para él, pero sin darse cuenta esta exteriorizando los roles que él vive en su situación familiar. En síntesis, no todo dibujo es interpretable como producción inconsciente¹⁰.

Con todos los elementos debatidos y sintetizados en el marco teórico, nos proponemos la elaboración de un Programa de Intervención que pueda utilizar el arteterapia como recurso para construir un lazo educativo con niños con autismo, acercándonos a ellos como docentes para promover una inserción en lo común de nuestra sociedad y un lazo de pertenencia con los valores culturales.

¹⁰ Para poder realizar una interpretación de un dibujo, no sólo debe darse en determinado ámbito y en ligazón con unas actividades y espacios determinados sino que debe ser realizada por una persona que conozca y maneje las técnicas proyectivas. Una interpretación aislada y descontextualizada no sólo puede ser negativa en su resultado sino que puede resultar agresiva para quien la escucha, por ejemplo, la madre.

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.1 Metodología

El presente programa se diseñó a partir de repensar los conceptos planteados en el marco teórico, tratando de llevarlos a un plan de actuación plausible. Para ello, se ha recogido información por medio de entrevistas a dos arteterapeutas que trabajan tanto en un centro de educación especial como en consulta privada. Ellos no sólo nos han facilitado información sino que han nutrido nuestro acercamiento a lo escolar proponiéndonos abordajes desconocidos hasta ahora.

En función de ello, se ha diseñado el programa que se propone a continuación¹¹.

3.1 Características del Programa

La propuesta que se presenta a continuación se realizará en un C.E.I.P (colegio de infantil y primaria) de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista, las sesiones serán individualizadas dos veces por semana con una duración estimada de 30 minutos. En total serán trece sesiones (dos de ellas con la familia) con la posibilidad de ampliación si así lo consideran oportuno tanto la maestra de Educación Infantil como la Arteterapeuta que son las van a llevar cabo dichas sesiones.

Las áreas troncales que vamos a trabajar en este programa están reguladas por la *“Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón”* son: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal y Los lenguajes: comunicación y representación, ya que son las dos áreas más afectadas en los niños que padecen TEA y por lo tanto considero que son las que más debemos trabajar para una buena adquisición y evolución de las mismas.

3.1.1 Contextualización

Para el diseño del presente programa, trabajaremos con Valeria que es la niña que reúne varias características de distintos niños que me han comentado en las distintas

¹¹ A partir de este momento, muchas referencias serán en primera persona del singular porque quien escribe sería la persona encargada de la realización de las tareas como Maestra de Educación Infantil.

entrevistas con profesores que trabajan hoy con niños con autismo. Se trata de una “recreación” ya que era imprescindible guardar el secreto de confidencialidad de los niños que nos han ofrecido la oportunidad de acompañar y de aprender con ellos.

Valeria, tiene cinco años, fue diagnosticada con TEA (Trastorno del Espectro Autista) a la edad de tres años y está cursando el último curso de Educación Infantil en un C.E.I.P. público de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista de Zaragoza. Se ha incorporado al centro este año y todavía se está adaptando tanto al centro como a sus compañeros de clase.

Valeria está en una clase en la que recibe una atención combinada, es decir, ella está dentro de un aula TEA (en este aula las maestras son la especialista de Audición y lenguaje y Psicoterapia) junto con otros cinco compañeros de edades comprendidas entre los 3 y los 11 años, y en determinadas clases Valeria asiste a su aula (ordinaria) de referencia de 3º de Educación Infantil que es la que le corresponde por edad para recibir clases como plástica, psicomotricidad, etc. junto con sus iguales, ya que el objetivo principal de esta modalidad de escolarización es la inclusión. Como referencia he tomado un aula “tipo” de las que se encuentran en un centro de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista, donde pude asistir para hacer entrevistas y aprender de algunos docentes que amablemente se prestaron a ello.

La maestra de educación infantil del aula que tiene Valeria como referencia está en continua comunicación con las maestras de Audición y Lenguaje (AL) y Psicoterapia (PT). En este caso la maestra de educación infantil notó que Valeria en su clase tenía un gran interés por las actividades plásticas, por lo que un día comentándolo con las maestras de AL y PT coincidieron en que ellas también lo habían notado en el aula TEA, como consecuencia de ello, decidieron que sería beneficioso para Valeria planificar y diseñar un programa de Arteterapia adaptado a sus necesidades.

3.1.2 Características del centro

El C.E.I.P. (colegio de educación infantil y primaria) de Zaragoza al que acude Valeria es de carácter público de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista, en infantil hay dos vías de cada curso, en total hay 132 niños escolarizados en infantil y 3 de ellos presentan TEA. Por otro lado, al centro acuden niños de entre 3 y 12 años.

El equipo docente está formado por:

- Maestras de Educación Infantil
- Maestras de Educación Primaria
- Maestras de Audición y Lenguaje
- Maestra psicoterapeuta y arteterapeuta
- Maestra especialista en Educación Musical
- Maestra especialista en Educación Física

Otros profesionales de lo que dispone el centro son:

- Orientadora
- Fisioterapeutas
- Auxiliares de Educación Especial
- Monitoras de comedor
- Educador social del PIEE

Otros servicios de los que dispone el centro son:

- Personal de mantenimiento y limpieza
- Auxiliar administrativo

3.1.3 Contextualización en el Currículum

A lo largo de toda la propuesta de intervención se va a tomar como referencia la *“Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón”* y más concretamente se trabajará el apartado que corresponde al segundo ciclo de educación infantil y las áreas del mismo que vamos a trabajar son las de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal y Los lenguajes: comunicación y representación.

3.2 Justificación

Como hemos comentado anteriormente, nuestra visión de la educación apunta a ser inclusiva e individualizada, por ello, se propone el siguiente programa, diseñado para responder a las necesidades, motivaciones e intereses de niños con Trastorno del

Espectro Autista y, más concretamente de Valeria (sujeto protagonista de nuestra intervención), a través de la metodología de arteterapia, la cual, teniendo en cuenta todo lo anterior, hemos creído más conveniente.

3.3 Competencias

De acuerdo con lo que dice La Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía en la revista digital para profesionales de la enseñanza (2010), se entiende por Competencia Básica la capacidad del niño de poner en práctica, en contextos y situaciones diferentes, tanto los conocimientos teóricos, como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes. Es decir, son un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal del niño.

Dichas competencias vienen reguladas en la *“Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón”*.

De acuerdo con el Curriculum de Educación Infantil, en este programa vamos a trabajar las competencias básicas de la manera que a continuación se detallan:

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Esta competencia se desarrolla permitiendo conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas y utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute.

Asimismo, resulta conveniente el empleo de recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias, así como la expresión, comunicación, percepción, comprensión y enriquecimiento de las diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura. De igual modo, favoreceremos la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Esta competencia ayuda a favorecer intercambios lingüísticos a través de diferentes medios de expresión (plástico, musical, corporal y escénico) y mejoraremos la expresión y comprensión en diferentes contextos comunicativos.

Desarrolla la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Mejora la capacidad de escuchar, expresar ideas, pensamientos, emociones, vivencias y opiniones y conversar en situaciones y vivencias que surjan en las actividades.

Del mismo modo, motiva la comunicación en diferentes situaciones para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y para resolver conflictos, mediante la estructuración del conocimiento de uno mismo.

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Esta competencia incluye habilidades para el diálogo y la cooperación, la iniciación en la organización de tareas sencillas y actividades de juego y la convivencia en la vida cotidiana.

Ayuda a organizar el pensamiento, a mejorar el control emocional y adquirir habilidades para el diálogo.

Igualmente, facilita la adquisición de actitudes personales interrelacionadas como el conocimiento de sí mismo, la responsabilidad, la perseverancia, la creatividad, la autonomía, la autoestima, etc. Asimismo, potenciaremos la capacidad de transformar las ideas en acciones.

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Esta competencia favorece el inicio del aprendizaje y la capacidad de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Implica así mismo plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y las cumpliremos, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista de acuerdo a las dificultades y singularidades que presenta cada niño, pero especialmente en este caso, nos volcaremos a analizar los logros de Valeria.

Requiere que los niños sean conscientes de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), así como lo que pueden hacer por sí mismos y de lo que pueden hacer con ayuda de otras personas o recursos.

Igualmente conlleva favorecer la curiosidad por plantearse preguntas, así como un sentimiento de competencia personal, motivación, confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Esta competencia implica comprender la realidad social en que vivimos, así como a cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural.

Además, favorece que el niño se conozca a sí mismo, se valore, aprenda a comunicarse en distintos contextos a través de los diferentes lenguajes, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, así como ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, aunque sea diferente del propio.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

Esta competencia ayuda a tomar conciencia progresiva de la influencia que tienen las personas y su actividad en el espacio.

Del mismo modo, fomenta la percepción de sonidos, formas, colores texturas, gestos y movimientos en las distintas obras artísticas, de este modo facilitaremos en gran medida la apreciación del entorno.

3.4 Objetivos

Para concretar las competencias comentadas anteriormente, he fijado los siguientes objetivos generales: formar una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificar y

expresar emociones y explorar las posibilidades comunicativas para expresarse de forma plástica, corporal y musicalmente.

Además, también tenemos que establecer unos objetivos específicos y estos se deben concretar atendiendo a las necesidades de Valeria, ya que, en su caso, pequeños detalles como un intercambio de miradas o gestos comunicativos con el docente significan un gran avance para su desarrollo y un valor diferente al que podría tener si esas sutilezas las realizara otro niño con una patología diferente. Por ejemplo, al evaluar la comunicación con el docente, un intercambio de miradas, un llanto dirigido a la maestra ante una situación angustiante, un gesto para pedir cualquier cosa significa mucho teniendo en cuenta la situación de Valeria.

Por ello, tanto los objetivos concretos como su evaluación tienen que ser muy sutiles cuando se trata de trabajar los mismos con niños que sufren autismo. Ya que nuestro objetivo principal es lograr una “conexión” con los valores y las formas de “nuestro mundo” tratando, en todo momento, de saber “algo” de lo que le pasa al niño.

Por lo que los objetivos específicos que nos hemos planteado son los siguientes:

- Promover un vínculo afectivo y seguro entre el docente y la alumna
- Favorecer la adquisición y el desarrollo de diferentes métodos de comunicación
- Facilitar la expresión de necesidades, sentimientos, motivaciones mediante diferentes lenguajes (pictogramas, gestos, la palabra, el dibujo...) buscando aquellas formas de “conectar”
- Analizar la evolución de la alumna tras las intervenciones y luego del programa

3.5 Contenidos

Los contenidos que se van a trabajar en este proyecto vienen establecidos en las áreas de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” y “Los lenguajes: comunicación y representación” de la *“Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.”*

Estos son los siguientes:

- Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y las de los demás. Descubrimiento y progresivo afianzamiento del esquema corporal.
- Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías, a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales, utensilios y técnicas.
- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.
- Gusto por el juego en sus distintas formas. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación e interés en los juegos y en las actividades motrices, mostrando cada vez mayor esfuerzo personal.
- Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran.
- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, como fuente de placer y de aprendizaje.

Evidentemente, los contenidos expuestos podrían resultar en un principio muy ambiciosos para el trabajo con un niño con autismo pero se citan aquí para que operen de guía de aquello que queremos lograr, es decir, como horizonte.

3.6 Sesiones

Las sesiones propuestas en este programa serán dirigidas por una profesora de Educación Infantil junto una Arteterapeuta. Estas tendrán lugar en el aula TEA, la cual estará organizada por los rincones de rutinas, arte, psicomotricidad, juego simbólico y música/lectura, estos espacios estarán muy bien delimitados mediante elementos que los diferencien y señalizados cada uno con su correspondiente pictograma (Anexo 1), estos rincones estarán compuestos por:

- Rutinas: Pizarra, agenda de actividad, colchoneta y reloj de arena.
- Arte: plastilinas, pinturas, fotografías, arcilla, diferentes tipos de papel, pintura de dedos, acuarelas, pizarra blanca, rotuladores, etc.
- Psicomotricidad: colchonetas, pelotas, túnel de psicomotricidad, aros, encajables, cuentas, etc.
- Juego simbólico: Muñecas, marionetas, coches, cocinita, teléfono, utensilios médicos, etc.

- Música/lectura: Alfombra, cojines, aparato de música y cuentos.

Además, en alguna ocasión se acudirá a la sala de imitación que dispone el centro. Esta sala está compuesta por estímulos sonoros, visuales y elementos de juego simbólico, con la peculiaridad de que los ejemplares de cada uno de los objetos están duplicados, de esta forma Valeria y la arteterapeuta junto con la maestra podrán realizar el mismo movimiento al mismo tiempo, de esta manera según la investigadora del video (Lumbroso, 2012), plantea que los niños que padecen TEA podrían enriquecer su repertorio movimientos y utilizar la imitación para comunicarse.

3.6.1 Estructura de las sesiones

La estructura de las sesiones va a ser siempre la misma, para dar a Valeria la seguridad y estabilidad que necesita en cuanto a rutinas, predictibilidad del tiempo y predictibilidad del espacio. Dicha estructura va a ser la siguiente:

1. La rutina de entrada consiste en darnos un abrazo y un beso, dirigirnos al rincón de las rutinas y nos tumbamos las tres (maestra de infantil, arteterapeuta y Valeria) en la colchoneta para escuchar tranquilamente la canción que previamente Valeria habrá elegido en la sesión inicial para el momento de la entrada.
2. Ponemos a funcionar el reloj de arena de 30 minutos (las primeras veces le ayudaremos nosotras y más adelante lo pondrá ella sola) y vemos en la agenda de actividad¹² lo que vamos a realizar hoy durante la sesión.
3. Llevamos a cabo las actividades del día.
4. Para pasar de una actividad a otra, lo haremos siempre mediante un tablero de madera (Anexo 3) en el cual tiene que meter una pelota por el agujero de la parte de arriba del tablero y esperar unos segundos a que dicha pelota salga por el otro extremo del tablero.
5. La rutina de salida se realizará los últimos diez minutos de la sesión y consistirá en hacer cinco minutos de relajación, Valeria recibirá un premio

¹² La agenda de actividad es un cuaderno con velcro donde pegamos los pictogramas correspondientes (y de forma ordenada) a las actividades que vamos a realizar durante la sesión. Estos se van quitando conforme se acaban dichas actividades.

(una pintura, un caramelo, un dibujo, etc.), y finalmente nos daremos un beso y un abrazo.

Además, comentar que tanto las maestras del aula TEA como la maestra de infantil estarán en continua comunicación entre ellas y también con los padres de la niña.

A continuación, se detallan las sesiones propuestas para realizar con Valeria, se harán dos veces a la semana (miércoles y viernes) antes del recreo, durante cinco semanas. Las sesiones siempre partirán de sus intereses y necesidades y desde un enfoque de estimulación sensorial y de psicomotricidad. La primera sesión tendrá una duración de 20-25 minutos, las demás serán de 30 minutos y se realizarán siempre con el mismo horario en la misma aula a excepción del día que vayamos a la sala de imitación. Como podrá observarse, teniendo en cuenta las particularidades de la niña en las tres primeras sesiones nos dedicaremos a crear un vínculo con Valeria, ya que es fundamental establecer una relación y de esta manera favorecemos una mejor comunicación, punto clave a trabajar con los niños que padecen autismo.

Por último, recordar que es muy importante que Valeria haga todas las rutinas (reloj de arena, tabla de madera, etc.) siempre de la misma manera tanto en casa como en el colegio, en casa de los abuelos, etc.

3.6.2 Sesión inicial con la familia

Día: miércoles

Duración: 30-45 minutos

Objetivo: iniciar un intercambio comunicativo con la familia de Valeria

Esta sesión inicial con la familia de Valeria consiste en una entrevista con los padres en la cual se recoge una valiosa información en cuanto al caso de su hija. En este caso, detallamos la información que consideramos relevante que hemos extraído de varios casos analizados, es decir, los detallamos para mostrar la importancia que tiene para la escuela (y en especial, para los docentes) contar con información como la que se detalla a continuación:

Valeria es la hija menor de una familia equilibrada y de nivel socio-económico medio de Zaragoza. Tiene una hermana tres años mayor que ella. En los primeros meses de vida, los padres de Valeria no notaron ningún síntoma que les hiciera pensar que su

hija pudiera tener algún tipo de trastorno. Durante ese periodo lloraba y reía ante las mismas cosas que su hermana con esa edad.

Los padres trajeron varias fotos de Valeria, y en ellas se podía observar a una niña sana y alegre, pese a ello, empezaron a preocuparse cuando pasados los meses, comenzaron a notar algunas diferencias en Valeria respecto con otros niños de su edad. Algunas de estas diferencias eran, por ejemplo, que la niña no se movía por sí misma, no se volvía cuando se le llamaba por su nombre, no mostraba ningún interés por escuchar o mirar a las personas que le hablaban. Además, adquirió el lenguaje tardíamente, desarrollándolo hacia los 29 meses, a diferencia de su hermana que ya se hacía entender a los 14 meses. Valeria en cambio, solo repetía algunas de las palabras que había escuchado por parte de algún miembro de la familia.

Por otro lado, Valeria, podía estar examinando un mismo objeto durante largos periodos de tiempo, además lloraba cuando oía ruidos fuertes y no le gustaba que le cogieran en brazos (incluida su madre) y si lo hacían, enseguida se ponía a llorar y patallar.

En cuanto al juego, no jugaba con muñecas, no hacía como si hablara por teléfono, etc., es decir, no tenía un juego pre-simbólico desarrollado. Sin embargo, le encantaba alinear los juguetes y cuando otros niños/as le hablaban para jugar con ella, no obtenían ninguna respuesta por su parte, conducta que sigue siendo así hoy, con 5 años.

La familia había oído hablar del autismo, pero no sabían mucho acerca del tema, por lo que no habían pensado que su hija pudiera padecer Trastorno del Espectro Autista. Finalmente, acudieron al pediatra, quien le hizo las observaciones pertinentes y solicitó mediante un informe la intervención del Equipo de Atención Temprana, quienes valoraron a Valeria y le diagnosticaron dicho trastorno.

Actualmente los síntomas que presenta con más frecuencia son:

- Resistencia a los cambios
- Movimientos repetitivos y estereotipados
- Escaso contacto visual
- Repetición del lenguaje oído (ecolalia)
- Fascinación por estímulos visuales

- Sensibilidad a ruidos fuertes

Tras conocer todos estos datos explicamos a la familia en que consiste la metodología de arteterapia, como van a ser las sesiones que tenemos programadas y que queremos conseguir que Valeria obtenga con ellas. Así mismo les explicamos el importante papel que juega la familia y ya que para obtener unos resultados óptimos los tiempos de rutinas que explicamos a continuación en el apartado de “estructura de la sesión” deberán ser igual en todos los ámbitos (casa, colegio, sesiones de arte terapia, etc.)

Finalmente terminamos la entrevista recomendando a la familia que sería bueno para la niña que vinieran a una sesión para ver en primera persona como es el trabajo con ella y de esta forma poder implementarlo en casa. (En esta sesión los padres harían los ejercicios con Valeria).

3.6.3 Sesión inicial con Valeria

Día: viernes

Duración: 20-25 minutos

Objetivo: Presentación del espacio y de las profesoras

En la sesión inicial recibiremos a Valeria con un abrazo y un beso, una música tranquila de fondo y le explicaremos con un reloj de arena de 20 minutos que vamos a estar trabajando durante dicho tiempo y que cuando termine de caer la arena se podrá ir. Luego le explicaremos que es lo que vamos a hacer hoy durante ese tiempo (predictibilidad del tiempo),

A continuación, presentaremos el espacio donde vamos a trabajar cuando Valeria venga a las sesiones de arteterapia (predictibilidad del espacio), es decir, le enseñaremos todos los rincones en los que está dividida el aula, los cuales tendrán sus correspondientes pictogramas (Anexo 1).

Después nos presentaremos las personas que vamos a realizar con ella las sesiones (maestra de infantil y arteterapeuta) y jugaremos un con una pluma a hacernos cosquillas, de esta forma estableceremos el contacto físico.

Seguidamente, escucharemos 3-4 canciones y Valeria elegirá la que más le guste, esta será la que pongamos al principio de todas las sesiones, pasado este tiempo, Valeria recibirá su primer premio (un caramelo), nos daremos un abrazo y un beso y después saldrá al recreo.

3.6.4 Primera sesión

Día: miércoles

Duración: 30 minutos

Objetivo: Crear un vínculo con Valeria

En esta sesión acudiremos a la sala de imitación, Lo primero que vamos a hacer en esta sala es entrar y dejar que Valeria se dirija a interactuar con el elemento que más le llame la atención, entonces la arteterapeuta cojera el otro ejemplar e imitará los movimientos de Valeria, una vez que la niña se dé cuenta de que le están imitando, la arte terapeuta realizara otro movimiento para que en este caso sea Valeria quien la imite¹³, después se unirá a la actividad la maestra, y de esta forma empezaremos a establecer una comunicación con Valeria. Pasados 10-15 minutos dependiendo de la atención de Valeria, finalizaremos la actividad.

Después volveremos al aula TEA e iremos al rincón de lectura, allí daremos a elegir a Valeria entre leer el cuento¹⁴ de “El monstruo rosa” o el de “¿De qué color es un beso?”. Pasados 10 minutos, finalizaremos la actividad con el tablero que hemos explicado antes y haremos cinco minutos de relajación con música tranquila (la niña se tumbará en una colchoneta y le daremos un masaje). Después finalizaremos la sesión.

3.6.5 Segunda sesión

Día: viernes

Duración: 30 minutos

Objetivo: trabajar el vínculo padre-madre-hijo

¹³ Los estudios han demostrado que cuando los gestos de las dos personas están sincronizados, las ondas del cerebro también lo están.

¹⁴ Los cuentos se leerán con pictogramas.

En esta sesión, van a participar los padres de Valeria, para empezar, todos juntos haremos la rutina de entrada y a continuación iremos a la sala de imitación (previamente habremos explicado a la familia como vamos a realizar los ejercicios). Trabajaremos la imitación como en la sesión anterior pero esta vez serán los padres Los que hagan el juego de que un rato ellos proponen los movimientos y Valeria los imita y después al revés (Valeria propone movimientos y sus padres al imitan), siguiendo las pautas de la maestra y de la arteterapeuta. Tras 10-15 minutos terminaremos la actividad.

Después volveremos al aula TEA y jugaremos en el rincón del juego simbólico. Después realizaremos la rutina de salida, terminaremos la sesión, Valeria saldrá al recreo y nosotras nos quedaremos hablando con los padres sobre que les ha parecido la terapia, si tienen alguna duda/ pregunta y como han visto a su hija durante la sesión.

3.6.6 Tercera sesión

Día: miércoles

Duración: 30 minutos

Objetivo: Crear vínculo con Valeria

La primera actividad programada para hoy es en el rincón de plástica, tanto la arteterapeuta como yo nos sentamos en la mesa y empezamos a experimentar con los diferentes materiales (pintura de dedos, papel de distintas texturas, plastilinas, etc.) de esta manera invitamos a Valeria a que haga lo mismo y empiece a experimentar con los diferentes materiales disponibles. Cuando nos indique con algún gesto que ha terminado, finalizamos la actividad, igual que en las otras ocasiones con el tablero de madera.

A continuación, pasamos al rincón de la música/lectura, donde escuchamos diferentes canciones y nos movemos de manera que haya imitación por las dos partes, es decir, que haya momentos en que Valeria sea la que imita los movimientos y otros en los que sea ella quien los propone para que nosotras le imitemos. Pasados unos 10-15 minutos finalizamos como siempre la actividad (tablero de madera) y hacemos 5 minutos de relajación. Después nos damos un beso y un abrazo y Valeria sale al recreo.

3.6.7 Cuarta sesión

Día: viernes

Duración: 30 minutos

Objetivo: trabajar la comunicación

Hoy jugaremos en el rincón del juego simbólico, como Valeria todavía no lo tiene adquirido, jugaremos (siempre a su altura y mirándole a la cara) tanto la maestra como la arteterapeuta con elementos de dicho rincón para que Valeria nos imite, en el momento que ella imite alguna de nuestras acciones, pasaremos a ser nosotras las imitadoras de Valeria. Pasados 10-15 minutos finalizaremos la actividad (mediante el tablero).

A continuación, pasaremos al rincón de lectura, donde leeremos el cuento de “El monstruo de colores” y finalmente terminaremos con una sesión de relajación. Después, haremos la rutina de salida y daremos por finalizada la sesión.

3.6.8 Quinta sesión

Día: miércoles

Duración: 30 minutos

Objetivo: trabajar las emociones

Hoy volvemos a leer el cuento de “El monstruo de los colores” y a continuación con las plantillas de dicho personaje (Anexo 4) trabajamos los colores y las emociones mediante gestos, por ejemplo: enseñamos a Valeria la plantilla del monstruo amarillo y ponemos cara de alegría (esto lo repetimos 2-3 veces), para que así asocie ese color con esa emoción, después lo haremos con los demás colores. (Hemos de tener en cuenta que conseguir esas asociaciones nos llevara más de una sesión). Tras unos 10 minutos, terminaremos la actividad.

Posteriormente, haremos una sesión de relajación en el rincón de lectura, pondremos música tranquila de fondo, moveremos lentamente las extremidades de Valeria y le daremos un masaje. Después finalizaremos la sesión.

3.6.9 Sexta sesión

Día: viernes

Duración: 30 minutos

Objetivo: trabajar las emociones

Hoy la primera parte de la sesión será igual que la del miércoles pasado (leeremos el cuento de “El monstruo de colores” y trabajaremos las emociones a través de los gestos y de los colores [anexo 4]) con el fin de favorecer que Valeria adquiriera el conocimiento de los sentimientos y que los asocie a unos colores determinados (amarillo-alegría, verde-calma, azul-tristeza, negro-miedo, rojo-enfado y rosa-amor). Intentamos ofrecer de alguna manera, nuevos códigos para poder expresar “lo que le pasa por dentro”, a través de los colores. Por ello, estaremos atentos por si ella empareja emoción-color de alguna forma diferente¹⁵. Pasados 10-15 minutos acudiremos al tablero de madera, donde Valeria meterá la pelota por el agujero de la tabla (anexo 3) y daremos por terminada la actividad.

Después, iremos al rincón de plástica y dejaremos que Valeria experimente con los diferentes materiales durante 10 minutos más o menos. (observaremos si utiliza los colores con los que hemos estado trabajando en la primera parte de la sesión), después terminaremos la sesión.

3.6.10 Séptima sesión:

Día: miércoles

Duración: 30 minutos

Objetivo: expresar las emociones

Hoy volveremos a recordar que le pasaba al monstruo de los colores, que emociones sentía, que colores tenía, etc. esta vez solo leeremos las partes del cuento de las que Valeria no se acuerde. A continuación, pondremos en el suelo una cartulina grande y blanca en la que previamente habremos dibujado “El monstruo de colores”, y diferentes

¹⁵ Atender a la particularidad de estos niños implica hacer propuestas de códigos compartidos, pero estar atentos a las modificaciones que pudieran surgir. En principio, nuestra propuesta se basa en una “aceptación” por su parte, pero si no fuera así, se requeriría un ajuste inmediato, como es previsible en toda programación que apunta a trabajar con niños con autismo.

materiales (plastilina, pintura de dedos, acuarelas, etc.) para pintarlo con los colores de las emociones que sentimos ese día (amarillo-alegría, verde-calma, azul-tristeza, negro-miedo, rojo-enfado y rosa-amor). Transcurridos unos 15-20 minutos, haremos 5-10 minutos de relajación y daremos por concluida la sesión.

3.6.11 Octava sesión:

Día: viernes

Duración: 30 minutos

Objetivo: trabajar el conocimiento del propio cuerpo

Hoy acudiremos al rincón de psicomotricidad, donde trabajaremos por imitación (unas veces será Valeria quien imite nuestros movimientos y otras veces será ella quien los proponga) diferentes movimientos con los aros, pelotas, en las colchonetas, en el túnel de psicomotricidad, etc. (Esto facilitará que Valeria comience a tener conciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades). (Para adquirir el conocimiento del propio cuerpo realizaremos este ejercicio en varias sesiones). Pasados 10-15 minutos daremos por finalizada la actividad igual que hacemos siempre.

A continuación, pasaremos al rincón de la plástica, allí Valeria se expresará libremente a través de los diferentes materiales disponibles. Observaremos si disfruta con la actividad, si siempre que esta en este rincón utiliza los mismos materiales o no y si utiliza o no el lenguaje verbal o gestual para comunicarnos las sensaciones o ideas que le producen sus creaciones y terminaremos la sesión.

3.6.12 Novena sesión:

Día: miércoles

Duración: 30 minutos

Objetivo: trabajar el conocimiento del cuerpo

En la primera parte de la sesión iremos al rincón de psicomotricidad, donde haremos un circuito con diferentes movimientos a partir de la imitación con las colchonetas, pelotas, túnel de psicomotricidad, etc. para seguir afianzando el conocimiento del propio cuerpo. Después de 10 minutos terminaremos la actividad.

Posteriormente pasaremos al rincón del juego simbólico, donde jugaremos mediante la imitación con las marionetas, la cocinita, el teléfono etc. para favorecer que Valeria desarrolle el juego simbólico. Tras 10-15 minutos finalizaremos la actividad, haremos 5 minutos de relajación y la sesión habrá concluido.

3.6.13 Sesión final Valeria

Día: viernes

Duración: 30-40 minutos

Objetivo: experimentar las emociones con los compañeros de clase y despedida

Hoy es una sesión especial, es la última sesión con Valeria, por lo que hoy la sesión va a ser un poco diferente. Vamos a estar en la clase de referencia de Valeria, allí lo primero que haremos será hablar de que cosas que nos hacen estar contentos, que cosas nos ponen tristes, a que cosas tenemos miedo, que cosas nos hacen enfadar, que hacemos cuando queremos estar en calma y que cosas nos hacen sentir amor.

Una vez que hayamos hablado de estas experiencias contaremos el cuento de “El monstruo de colores” a todos los niños de clase, nos sentaremos en el suelo y a medida se vaya contando el cuento y vayan apareciendo las emociones daremos las siguientes pautas: “dale un abrazo a tu compañero de al lado para que no se sienta triste”, “hazle cosquillas a tu compañero para que esté contento”, “dale un masaje a tu compañero del otro lado para que se sienta en calma y relajado”, “coge de la mano a tu compañero de enfrente para que no tenga miedo”, “acaricia la cara de tu compañero para que no se sienta enfadado” y “dale un beso a tu compañero para que sienta amor y cariño”.

Finalmente almorzaremos todos juntos y después saldremos a jugar al recreo.

3.6.14 Sesión final con la familia

Una vez terminadas las sesiones de arteterapia con Valeria nos volveremos a reunir con los padres (aunque hemos estado en comunicación durante todo el proceso) y hablaremos de que como han visto ellos la intervención, que cambios han notado en Valeria, si creen que ha sido beneficioso para ella, si creen que sería bueno continuar con las sesiones, como lo están llevando a cabo en casa, etc. Así mismo, también

hablaremos de como hemos visto nosotras a Valeria, las observaciones que hemos recogido, su evolución y si pensamos en que sería beneficioso para ella continuar con la terapia. Aparte de todo ello, seguiremos observando la evolución de la niña y estaremos en contacto con la familia

3.7 Instrumentos de evaluación

Se realizará una evaluación continua para valorar la evolución de Valeria utilizando la observación directa, un diario de observación que tenga un espacio especial para el anecdotario y la ficha de evaluación final como instrumentos de recogida de información.

A continuación, se presenta la ficha de evaluación final:

Nombre:			
Fecha:			
Ítems	Sí	No	Observaciones
<u>Capacidad Cognitiva</u>			
¿Ha adquirido correctamente las rutinas de entrada y salida de la sesión?			
¿Es capaz de reconocer las diferentes partes de su cuerpo?			
¿Ha adquirido la capacidad de imitar?			
¿Utiliza el lenguaje verbal para comunicar los sentimientos que le producen sus creaciones?			
¿Muestra interés a la hora de realizar las actividades?			
¿Presta atención cuando se le cuenta un cuento?			
<u>Capacidad motriz</u>			
¿Manipula diferentes elementos de plástica o siempre utiliza los mismos?			
¿Representa de forma simbólica cuentos, experiencias,			

etc. a través de dibujos?			
¿Realiza acciones del juego simbólico?			
¿Completa los circuitos de psicomotricidad?			
<u>Capacidad de relación</u>			
¿Da un beso y un abrazo cuando llega y se va de la sesión?			
¿Se comunica con el adulto de algún modo?			
¿Expresa mediante gestos/palabras si le han gustado o no las actividades?			
¿Muestra una actitud tranquila cuando se le da un masaje en las sesiones de relajación?			
<u>Capacidad de inserción social</u>			
¿Colabora en las actividades?			
¿Coopera en la actividad grupal que hacemos en la sesión final junto con sus compañeros?			

Una vez realizada la observación, recogida de información y evaluación final, reflexionaremos sobre si se han conseguido alcanzar los objetivos previstos, si los contenidos planteados han sido los adecuados o se deberían mejorar, si los recursos han sido suficientes, adecuada, si se debería continuar con las sesiones, pautas que deberían mejorarse, etc.

Para evaluar si la práctica docente ha sido la adecuada, utilizaremos la siguiente tabla:

Evaluación del proceso de enseñanza		
Indicadores	Si	No
Los objetivos están bien expresados		

Los contenidos facilitan la consecución de los objetivos		
Las actividades interesan a la alumna		
A la niña le interesan las propuestas de acción		
Muestra signos de disfrute en las actividades		
El tiempo utilizado es el adecuado		
Los recursos son los suficientes		
El espacio utilizado es el más apropiado		
Existe coordinación entre el equipo docente		

La siguiente tabla se rellenará con los aspectos significativos que se podrían o deberían modificar en una futura puesta en práctica de esta propuesta de intervención.

Aspectos a modificar	Total	Parcial

4. CONCLUSIONES

Conclusiones a nivel teórico en general

Desde un principio tuve claro que quería hacer mi proyecto sobre este tipo de alumnado (TEA) aunque lo que no tenía tan claro era la metodología a utilizar, por lo que en un primer momento empecé a leer artículos para acercarme a un marco teórico que me sirviera de referencia y definir el tipo de educación a la que quería que apuntara mi trabajo. Es decir, quería que la educación inclusiva, aquella de la que hemos hablado múltiples veces en la facultad, fuera razón y fundamento del programa de intervención a desarrollar.

Una vez que tuve claro este punto, empecé a documentarme sobre lo que es tener a un niño con Trastorno del Espectro Autista en el aula y a que tipos de escolarización puede acceder y, por último, a través de entrevistas con distintos profesores dedicados a la educación especial, libros y artículos, decidí que la metodología que quería trabajar en mi proyecto era la arteterapia.

Una vez recogida toda esta información, me di cuenta de que el concepto de educación inclusiva significa mucho más de lo que yo pensaba, va mucho más allá de integrar al niño en el aula. También he aprendido que hay que abrirse a leer información de múltiples autores para decidir qué camino queremos escoger y formar así una opinión crítica sobre lo que hemos leído.

Una de las dificultades que he tenido en algunas ocasiones ha sido enfocar todo mi proyecto hacia el ámbito educativo, ya que en algunos aspectos me centraba demasiado en datos clínicos. Esto se debe a que quería encontrarle a todo una respuesta, porque así creía que profundizaba más en la patología y por lo tanto la entendía mejor. Es verdad que también suele confundirse que toda intervención es “clínica” y hay mucha información disponible sobre ello. Finalmente he entendido que en el autismo, igual que en otras patologías, no todo lo escrito desde la psicología es referencia válida para la práctica educativa y debemos desarrollar una actitud crítica y tener la mente abierta a otras posibilidades. Esto es de vital importancia si tenemos en cuenta que justamente en estos casos debemos remitirnos a analizar y pensar los abordajes posibles desde la particularidad de cada caso.

También con este trabajo y gracias a la ayuda de mi tutora, he aprendido a citar correctamente, mejorar mi capacidad de redacción, a tener una actitud crítica y reflexiva, a acceder a otro tipo de bibliografía, lo que me ha permitido abrir mi mente a otras posibilidades que no tenía contempladas al igual que pensar otros parámetros que no había estudiado.

Conclusiones sobre el programa de intervención

Mi decisión de trabajar esta metodología de intervención en el aula fue porque me parece una forma innovadora y me encantó cómo a partir de la creatividad se pueden conseguir tantas cosas y aportar tantos beneficios a los niños, y en especial, a los niños que sufren autismo.

Al principio tuve dificultades a la hora de plantear mi proyecto ya que había recogido mucha información teórica pero no sabía cómo llevarla a la práctica. Esto cambió cuando gracias a la amabilidad y entusiasmo por enseñar de diferentes profesores tuve la oportunidad de asistir a sesiones e instalaciones y ver realmente cómo se lleva a cabo el arteterapia, a qué información y bibliografía podemos acceder, qué recursos existen y en algunos casos, cómo los podemos fabricar. Por supuesto, este acercamiento me permitió descubrir que los resultados tan satisfactorios tanto para el niño, como a nivel personal (es decir, para quien apuesta por estas prácticas educativas) se alcanzan con paciencia, perseverancia y ganas de trabajar.

Gracias a ello, he podido diseñar mi programa de intervención de una forma más realista ya que tomé elementos de las prácticas observadas pero por cuestiones de privacidad y ordenamiento legal no puedo referenciar, aunque fueron certificadas por mi directora.

Para finalizar sobre este punto en particular, quisiera señalar que este proyecto es “uno” de tantos posibles para un caso particular. No pretende presentarse como dinámica a generalizar sino que apunta a mostrar la dedicación y el detalle a considerar en los casos de niños con autismo.

Conclusiones personales

Debido a todo el trabajo realizado que fuera comentado anteriormente, me he desarrollado una gran sensibilidad hacia estos niños que tienen necesidades educativas

especiales, pero como todos los niños tienen talentos y fortalezas que potenciar aun cuando tengan formas de comunicarse singulares. Nuestro deber está en encontrar las formas apropiadas de compartir un código común que nos permita hacer un lazo que nos conecte. En este sentido, el arteterapia y el dibujo en particular, se ha presentado como una apuesta pertinente.

Por otro lado, quisiera señalar que me gustaría mucho poder ver algún día implementado el programa que he diseñado y ver los resultados de estas prácticas, no sólo como notas en una planilla sino como evolución o desarrollo de un niño con autismo. Asimismo, me hubiera gustado poder tener más tiempo para profundizar más sobre el tema, especialmente en lo que se refiere a las fundamentaciones y las significaciones que hoy adquiere la idea de realizar una Educación Inclusiva y los modos innovadores de abordar una problemática que se está haciendo cada día más presente en las aulas.

Finalmente, decir que no puedo expresar toda la gratitud que siento hacia las personas que trabajan cada día por una educación de calidad para estos alumnos y que, además, me han ofrecido todas estas oportunidades y me han enseñado la infinidad de posibilidades que existen para trabajar con ellos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvaro Marchesi, C. C. (2012). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition DSM-5tm*. Londres: American Psychiatric Publishing.
- Andalucía, F. d. (2010). Competencias básicas en educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.
- Aragón, B. O. (2008). *ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*.
- Aragón, B. O. (2013). *ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón*.
- Aragón, B. O. (Aragón de Boletín Oficial de Aragón de 2013). *ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista*.
- Aragón, G. d. (13 de septiembre de 2016). ARASAAC. Obtenido de Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa: <http://arasaac.org/index.php>
- Arteterapeutas, A. P. (7 de julio de 2016). www.arteterapia.org.es. Obtenido de <http://www.arteterapia.org.es/que-es-arteterapia/>
- ASSOCIATION, A. P. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Chicago (EEUU): American Psychiatric Association.
- Begaudeau, F. (2008). Lo que he aprendido en la escuela. *En Terre du cien (Francia) N° 21 (Traducción no autorizada de Elvira Tabernerro, SCF-Valencia)*. Valencia: SCF-Valencia.

- Bonilla, R. (2015). *¿De que color es un beso?* Valencia: Algar.
- De Dios Ruiz, O. (2013). *El monstruo rosa*. Zaragoza: Apila asociación cultural.
- Estado, B. O. (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación*.
- Frenández Añino, M. I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad plástica como proceso creativo en niños autistas. (*Trabajo de fin de master*). Universidad Complutense de Madrid, Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4551/1/TFM-G%20276.pdf>.
- Llenas, A. (2014). *El monstruo de colores*. Barcelona: FLAMBOYANT.
- López Justicia, M. D. (2014). *Trastornos del desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.
- Lumbroso, V. (2012). *Universo Autista [Documental/Video]*. Francia: Flair Production.
- Martos, Á. R. (s.f.). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: LAERTES educación.
- Meirieu, P. (2013). *"La opción de educar y la responsabilidad pedagógica"*. Celebrado en Buenos Aires, 30 de octubre de 2013: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Moreno Pueyo, A., & Ruiz Blay, M. (2016). Arteterapia y autismo. Fragmentos de dos casos prácticos. *Sublimarte. Revista digital de terapias creativas*, 13-20.
- Morrison, J. (2015). *DSM-5 Guía para el diagnóstico clínico*. México, D.F.: El Manual Moderno.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO 2009.
- Requena Balsameda, M. D., & Sainz de Vicuña Barroso, P. (2010). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Editex.

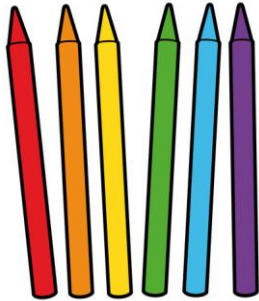
Rivière, Á. (2005). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Rubio Jurado, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*.

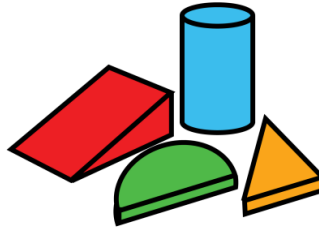
Van de Langenberg, P. (2002). *En otras palabras. Comunicación aumentativa y alternativa para personas con autismo y trastornos del aprendizaje [Documental/Video]*. Leiden, Holanda: Tijdcode Producties.

6. ANEXOS

Anexo 1: Pictogramas rincones del aula de Arte Terapia



Arte



Psicomotricidad



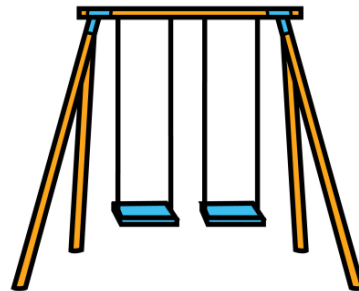
Lectura



Juego simbólico

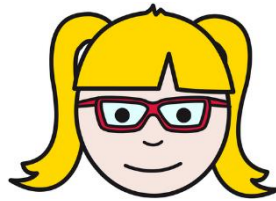


Sala de imitación



Recreo

Anexo 2: Agenda de actividad primera sesión



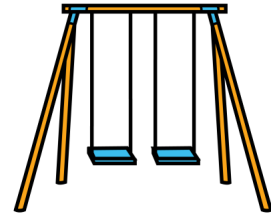
Valeria



Sala de
imitación

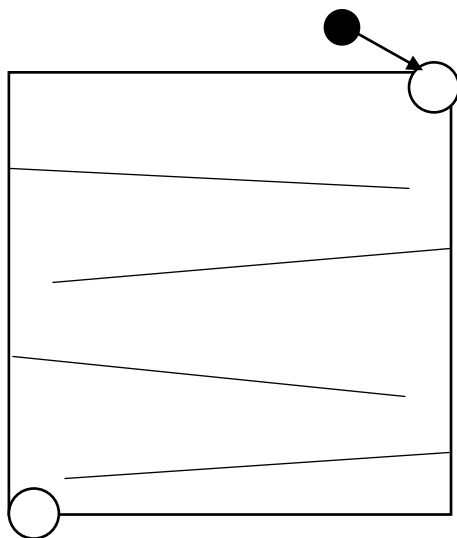


Lectura



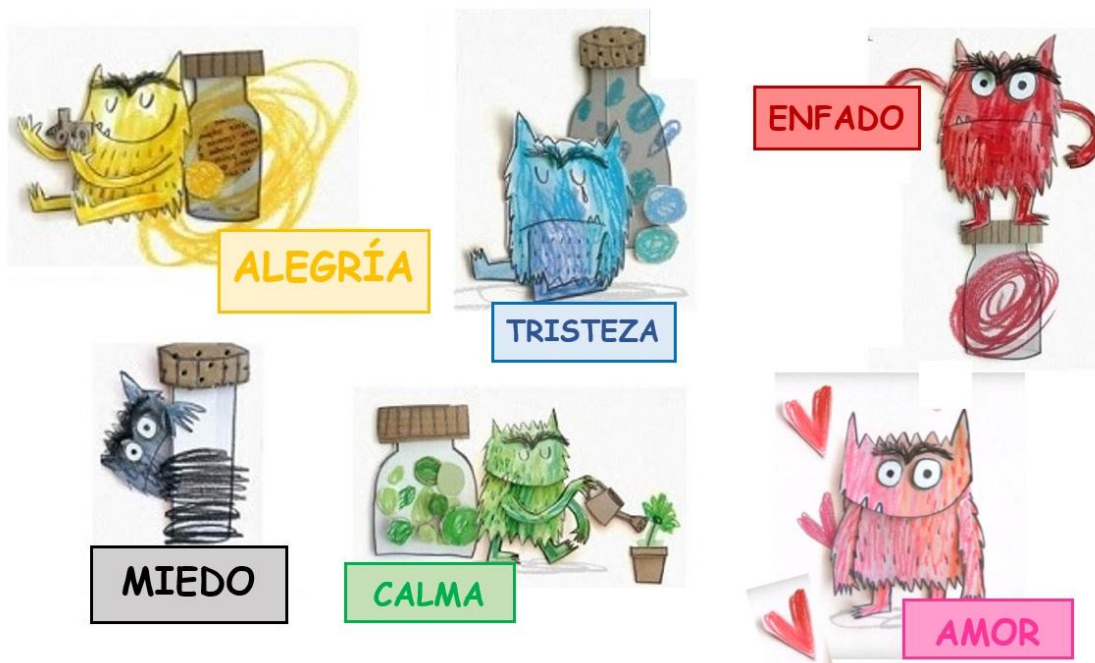
Recreo

Anexo 3: Tablero para pasar de una actividad a otra



La niña cada vez que termine una actividad y quiera empezar otra, recibirá una pelota negra, la cual tendrá que meter por el agujero y esperar a que dicha pelota caiga por el agujero del otro extremo, por último, le dará la pelota a la profesora/are terapeuta y podrá iniciar la siguiente actividad.

Anexo 4: fichas del monstruo de colores



Anexo 5: Plantilla para colorear de “El monstruo de colores”

