



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

DE LA TOLERANCIA A LA INCLUSIÓN: PRÁCTICAS POSIBLES CON UN NIÑO CON TEA

Autor:

Carmen M^a Rubiella Gómez

Director/a:

Mara Socolovski Batista

Facultad Ciencias Humanas y de la Educación. Campus Huesca

Curso: 2016/2017

Título del TFG: ***De la tolerancia a la inclusión: prácticas posibles con un niño con TEA.***

Título: ***Of tolerance to inclusion: possible practices with a child with ASD***

Elaborado por: Carmen M^a Rubiella Gómez

Dirigido por: Mara Socolovski Batista

Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2017.

Número de palabras (sin incluir anexos): 15802

Resumen:

Cada día es más frecuente encontrar en las aulas alumnos diagnosticados bajo distintas etiquetas, por ejemplo, T.G.D. (trastorno general del desarrollo) o más concretamente alumnos con T.E.A. (trastorno de espectro autista). Dar al alumno una respuesta adecuada de acuerdo a sus singularidades debería ser uno de los fines principales de cada docente más allá de la etiqueta que lo nombre. Para abordar el tema, repasamos en este trabajo los conceptos de escuela y educación desde la mirada de diferentes autores, teniendo en cuenta que el derecho a la educación es una cuestión de derechos humanos, regulado por una normativa que ha ido evolucionando a lo largo de los años construyendo lo que hoy llamamos inclusión educativa. Luego, se presenta una experiencia con un alumno diagnosticado con Trastorno de Espectro Autista, mostrando las posibilidades que se abren al trabajar con lo particular y articular una atención educativa centrada en las necesidades del niño para participar de lo común, espacio que ofrece la escuela. Relacionando la teoría con la intervención realizada analizamos los efectos de la misma y hacemos de ello un nuevo punto de partida para comenzar a repensar las formas posibles de una práctica inclusiva.

Palabras clave: educación, escuela, inclusión, diversidad, autismo.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO.....	4
3. MARCO TEÓRICO.....	6
3.1 La escuela como espacio educativo	6
3.1.1 <i>¿Qué es la Educación?</i>	6
3.1.2 <i>¿Qué es la Escuela?</i>	8
3.1 Escuela inclusiva.....	15
3.2.1 <i>¿Qué es la educación inclusiva?</i>	15
3.2.2 <i>Sentido de la Educación Inclusiva</i>	18
3.2 Del autismo como Trastorno.....	21
3.3 ... Al autismo como particularidad	24
3.4 Abordaje posible dentro del contexto escolar.....	25
4. PENSANDO LA PRÁCTICA	27
4.1 Justificación	27
4.2 Metodología del Trabajo de Fin de Grado	28
4.3 Propuesta de intervención	29
4.3.1 <i>El contexto</i>	29
4.3.2 <i>Presentación del caso</i>	29
4.3.3 <i>Conversaciones con las profesoras.</i>	31
4.3.4 <i>Propuesta de actividades y recursos utilizados</i>	33
4.3.5 <i>Metodología del trabajo de campo</i>	37
5. PRIMEROS EFECTOS.....	39
6. PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA	40
7. CUESTIONES A CONSIDERAR	41
8. PUNTO SEGUIDO	42
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
10. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA CONSULTADA.	44
11. ANEXO 1	46
12. ANEXO 2	57

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte del interés acerca de la atención que se lleva a cabo en las aulas con los alumnos con necesidades educativas especiales, centrando la atención en un caso concreto de T.G.D. diagnosticado con Trastorno de Espectro Autista y que nos sirve para pensar no sólo la teoría sino la misma práctica.

Cada vez más en nuestra sociedad oímos hablar de este tipo de trastornos cuya incidencia parece aumentar con el paso del tiempo, ya sea por un mejor diagnóstico o porque realmente se han incrementado los sujetos afectados. Las universidades enseñan sobre los diferentes trastornos, los médicos diagnostican y los maestros nos encontramos en los centros con recetas que nos explican cómo trabajar “en general” con los distintos casos. Sin embargo, tengan o no problemas, la mirada singular dirigida a cada sujeto es algo que se construye desde la práctica, pudiendo sólo aprender el sustrato teórico que sostiene una manera de actuar en este sentido. Sin embargo, debido a la diversidad y la singularidad con la que cada ser humano atraviesa la experiencia vital, sólo daremos cuenta de ello a partir de la experiencia que implica la construcción del lazo educativo.

Teniendo en cuenta la escuela como entidad de socialización y formación de sujetos y ateniéndonos a las diferentes normativas legales que regulan el acceso y participación en la misma, es indispensable abordar la temática sobre cómo se debería realizar esta tarea y más importante aún, como se pone en marcha toda esa normativa realmente en la práctica educativa real, evitando anular la singularidad que caracteriza a cada sujeto pero siendo consciente de la tendencia homogeneizadora que puede tener toda institución educativa.

La escuela y la educación se encuentran inmersas en el camino hacia la inclusión, pero no siempre este hecho es garante de que esta premisa sea aplicada en el acto educativo. No siempre la legalidad se traduce en consecución de trato igualitario para todo tipo de alumnado, no siempre se consigue una inclusión real, cayendo en el error de apartar del camino de la educación a todos aquellos que por unos motivos u otros se alejan de los objetivos perseguidos por el docente, olvidando en ocasiones que el derecho a la educación es un derecho fundamental recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ello puede apreciarse cuando, en ocasiones, se retuerzen ciertos conceptos para dar cobertura a una práctica que masifica y cosifica al alumnado

en lugar de acogerlo y sostenerlo para que participe de lo común compartido, es decir, de la común-unidad.

Este trabajo nos expone diferentes conceptos en cuanto a lo que se suponen unas prácticas inclusivas, lo que significa el hecho de educar (término, a veces, maltratado y/o naturalizado) y además con él se abordan diferentes características de los Trastornos de Espectro Autista para una mejor comprensión del mismo. Además se expone una experiencia llevada a cabo con un sujeto con esta problemática en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria, para la cual se realizó una pequeña intervención que nos permite preguntarnos: ¿La escuela es realmente inclusiva? ¿O la realidad es que es tolerante con la diferencia? ¿Es la tolerancia el valor a rescatar? Sería adecuado hacer una profunda reflexión sobre cómo somos de inclusivos, si tomamos la diferencia como valor que nos hace avanzar hacia una sociedad plural y diversa o sí nuestro concepto de inclusión se basa en una tolerancia, algo que debemos de aceptar, de “soportar” en el otro como si fuese un favor que realizamos por el bien general. Una revisión de lo trabajado nos lleva en las conclusiones a preguntarnos si realmente reconocemos los mismos derechos en todos nuestros semejantes o si estigmatizamos a los diferentes como carentes de las mismas necesidades que el resto de individuos. Revisamos y puntualizamos algunas cuestiones que nos permiten pensar la práctica y nos abren el campo de lo posible para nuestro futuro profesional.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Es necesario separar los objetivos del Trabajo de Fin de Grado de aquellos objetivos planteados en la intervención que se exponen en el Trabajo de Campo. Los primeros responden a preguntas generales y cuestionamientos que hacen a la posibilidad de pensar la práctica educativa en forma amplia y definir algunos significantes que solemos utilizar “naturalmente” al dedicarnos a la educación pero que se demostraron vacíos de contenido al trabajarlos en una tutoría. Realizar este recorrido junto con mi tutora me orientó¹ a componer el Trabajo de Campo desde un lugar diferente y abordando otra

¹ Como suele pasar en Educación, la construcción de conocimiento no puede ser sin los sujetos involucrados. Por ello, en muchas ocasiones utilizaré la primera persona de plural refiriendo así a quienes compartimos experiencias que nos permitieron pensar la práctica (por ejemplo, los espacios de tutoría, los debates con las maestras del centro, etc.). Sin embargo, en otras, como es el caso de esta oración, escribiré en primera persona del singular señalando así lo singular y particular de escrito como elaboración propia.

temática que la inicialmente propuesta para mantener un espacio de objetividad con el que pudiera abordar la temática sin compromisos personales.

Por ello, aun manteniendo mi preocupación por trabajar la singularidad y las formas posibles de realizar una práctica inclusiva, el trabajo en la escuela que sirvió para repensar estos significantes fue diferente al inicialmente propuesto. Sin embargo, la atención a la particularidad es algo que se construye más allá “del caso”.

Teniendo en cuenta todas estas aristas, nos hemos propuesto:

- ✓ Definir un marco teórico que permita la construcción de significantes como Escuela, Educación, Inclusión, Sujeto/Alteridad y Diversidad.
- ✓ Pensar y Plantear una Práctica posible con un niño con TEA desde el marco teórico propuesto
- ✓ Explorar otras prácticas que pudieran conectar con un niño que estaba incluido en una clase desde lo políticamente correcto pero que no conectaba con el grupo.
- ✓ Indagar las razones que dan cuenta de algunas prácticas segregadoras pero que se entienden como inclusivas
- ✓ Entender las posiciones desde las que cada agente de la escuela estructura su práctica como sujeto de la educación.

3. MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo este trabajo es necesario centrarnos en un marco teórico que nos introduzca en una temática que nos diera cuenta de aquello que queremos abordar pero que muchas veces está naturalizado y por tanto, ha perdido la profundidad de su sentido. Es por ello que en apartados que siguen trataremos diferentes términos apoyados en la mirada que construye el psicopedagogo francés Philippe Meirieu, donde, en un primer apartado, revisaremos el concepto de lo que supone la escuela como espacio educativo en el que desgranaremos lo que entendemos que debe ser la educación y la escuela.

El segundo bloque lo dedicaremos a la educación inclusiva y el sentido que se le propone para la configuración de la sociedad y el sujeto abordando el término de diversidad, especialmente, retomando las palabras de Carlos Skliar (escritor e investigador argentino, reconocido por sus aportes a la pedagogía y la educación). Resulta indispensable además referirnos brevemente al trastorno sobre el que basa la intervención de este Trabajo de fin de Grado, el autismo y su abordaje desde distintas maneras de pensarla, pudiéndose ampliar la información que recopilamos sobre el tema con la lectura de anexo correspondiente, pero que no hemos querido mantener en el cuerpo teórico para no desviar la lectura de aquellos conceptos importantes que queremos poner en relación: educación – escuela – diversidad – sujeto y por último, la singularidad que esconde toda persona catalogada de autismo.

3.1 La escuela como espacio educativo

3.1.1 ¿Qué es la Educación?

Para abordar el concepto de Educación retomaremos los aportes que expone Philippe Meirieu (2004). A través del análisis y comparación del mito de Frankenstein hace una profunda reflexión sobre la Educación que estimamos oportuna para concentrar un punto clave de este trabajo y de nuestra carrera profesional como futuros docentes. Para ello parte de una idea tan importante como conmovedora en estos tiempos que es la fabricación, que supone “hacer al alumno”, “hacer algo de alguien” y “hacer alguien de algo”, todo ello sin caer en la desesperanza y el fatalismo. Además nos apoyaremos también en la idea que nos propone Najmanovich en su texto *Subjetividad y Contexto social: Figuras en mutación* (2005), en la que nos muestra la idea de que no nacemos sujetos, sino que los sujetos se construyen en interacción con el medio natural y social.

Para ello debemos entender que el contexto es un campo en el que trabajar sin fin mediante prácticas profesionales responsables.

En el ámbito del conocimiento podemos decir que éste no es sino la respuesta a una interacción del sujeto con el mundo al que está adscrito, y este mundo no depende sólo de nosotros, es el resultado de las diferentes interacciones de los seres humanos con su ambiente, estructurado y reglado de manera específica, aunque sin perder de vista que dicho contexto se encuentra en continua transformación. El sujeto realiza permanente intercambio en el medio en que se encuentra, tomando y participando de manera activa. Dicha relación supone una recíproca conformación de ambos, suponiendo un camino abierto a cambios en función de las relaciones culturales de cada momento.

Enlazando esta propuesta con Meirieu (2004), la Educación no es una ciencia, ni una técnica: no se puede educar niños como se fabrican cosas, no se puede educar adoctrinando según lo que queremos que hagan o sean en un futuro, ya que esto iría en contra de uno de los principales fines de la educación: la emancipación.

La esencia de este concepto que el autor desarrolla a través de toda su bibliografía, expone una relación que no se puede ser sin el otro, pero permitiendo a la vez que ese “otro” se haga a sí mismo. Para ello el educador ha de realizar su tarea con la máxima responsabilidad, con el foco en dotar al alumno de los recursos para que pueda afrontar el mundo en forma autónoma, teniendo la capacidad de decidir sobre sus opciones personales dentro del marco del conjunto, es decir, en su entorno junto a los otros. En definitiva, la emancipación supone lanzarse al mundo en forma autónoma usando como plataforma las raíces culturales con la que una generación acoge a cada nuevo ser para poder desde allí producir una nueva sociedad con los demás.

En este contexto y con estos fines, la tarea del educador no es fácil. Para llevarla a cabo se ha de ser consciente de que el alumno es un ser ajeno, no se nos ha dado para que podamos construir un individuo según nuestros ideales. Los alumnos se resistirán en numerosas ocasiones a las enseñanzas que pretendemos que aprendan, cuestión que vemos cada día. El docente debe abolir de su mente la idea de dominio sobre ellos, ya que en lo que debe basarse la educación es en la dar la posibilidad a los discentes de acogerse libre y voluntariamente a los saberes que queremos transmitir, sin adoctrinar, dejando aflorar su libre pensamiento para que en un futuro sean personas críticas. Esa

rebelión de los alumnos es la que nos tiene que hacer pensar que nuestra tarea está bien orientada ya que el alumno se ve a sí mismo como un ser que se construye, no como una fabricación del profesor.

El docente debe no caer en la tentación de excluir a dichos sujetos que se rebelan, debe apartar de sí la tentación de moldear a su antojo y reconocer la libertad del individuo sin caer en el desánimo. Su tarea requerirá la aceptación por su parte de que el alumno no tomará los conocimientos que se intentan transmitir de manera mecánica, de que la educación es un proceso que no termina y que la decisión de aprender ha de tomarla cada sujeto y sobre esa decisión el docente no tiene ninguna potestad. Podríamos plantear que el alumno es quien decide lo que ha de aprender y aquello de lo que ha de sujetarse.

Por otro lado, la educación debe estar encaminada a disipar las diferencias de la sociedad, debe ofrecer las mismas oportunidades para que cada individuo sea capaz de ocupar o cambiar su puesto en la sociedad en la que está inscrito. Además ha de centrarse en las necesidades del niño. Las nuevas pedagogías colocan al niño en el eje central del proceso educativo, aunque ello no significa que se deba incurrir en supeditar dicho proceso a los deseos de éste. Se trata de aportarle los mecanismos y saberes necesarios para su inserción en la sociedad a la que llega, despertar el interés para hacerse preguntas y hacer accesible el conocimiento. Todo ello será posible si se consigue hacer de la escuela un espacio de confianza y seguridad en el que los niños puedan desarrollarse. Así pues, nos centraremos en entender cómo se articula estos sentidos de la Educación en el espacio escolar.

3.1.2 ¿Qué es la Escuela?

Siguiendo a Meirieu, la escuela es la encargada de introducir a los nuevos sujetos en el entorno cultural al que pertenecen, es decir, se convierte en el enlace entre generaciones, haciendo ver a cada uno que somos el resultado de una herencia a la que pertenecemos. Cada persona ha de inscribirse en la historia de su tiempo para poder desarrollarse, tal y como confirman las palabras de Kant (1980, p. 34):

El hombre es el único ser susceptible de educación (...) El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos

que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido. (citado en Meirieu, 1998, p. 28).

Hoy en día no cabe duda sobre la influencia que el docente ejerce sobre los alumnos, cobrando gran relevancia las expectativas que el educador deposita en ellos. Meirieu (1998, 2004) plantea el término “*educabilidad*” insistiendo en que todos los niños pueden ser logros (1998, p. 28). Ello nos invita a reflexionar sobre la imposibilidad de etiquetar a alguien, por ejemplo, como poco inteligente, ya que no sabemos si se han utilizado todos los métodos para que pueda realizarse la tarea encomendada que supone la *educabilidad*. El término ha de ser el motor de toda actividad docente. En este sentido, dicha labor carecería de sentido si el maestro no cree en las posibilidades de cada uno de sus alumnos, pudiendo caer en la tentación de excluir del proceso educativo a todo aquel que se rebela o simplemente posee un ritmo diferente de aprendizaje. La escuela debe ser la institución en la que cada alumno sea reconocido como sujeto diferente y libre y aunque el maestro no puede imponer una voluntad de aprendizaje en el alumno, la escuela debe establecer y poner al alcance de los niños las situaciones que hagan surgir esa decisión.

Por esta razón es necesario que los aprendizajes pretendidos tengan un significado, un sentido social, que cobrará una singular dirección en cada niño. Sin embargo, cada día asistimos a un discurso que nos invade diciendo que la mayoría de ocasiones los aprendizajes escolares no tienen utilidad para los niños, lo que provoca que el ir a la escuela escape a la lógica de los estudiantes y, más grave aún, se afianza cada vez más la promoción del “*homeschooling*” como forma de escapar a esa “aplastante experiencia” que se le supone a la escuela. En este sentido, debemos estar atentos porque si bien, por un lado, deben conectarse los aprendizajes con el mundo real, lo cual es una exigencia pedagógica para cada docente; por otro, la utilidad del conocimiento no debe medirse por el valor de cambio en el mercado sino por el valor de uso que pueda darle cada niño a ese saber en su camino emancipatorio. Ello es fundamental cuando se asisten a discursos que ponen en juego, por un lado, la inutilidad de la experiencia escolar por no ser útil y por otro lado, por no centrarse en lo que “el niño” demanda. Vemos, de alguna manera, que estos discursos centran su foco en el niño o el mercado pero nunca en lo que la sociedad como conjunto de seres que construyen común-unidad necesitan.

Por un lado, el reto del educador es facilitar las condiciones necesarias para que el niño aprenda. Por otro lado, el niño es el que ha de adueñarse del conocimiento haciéndolo suyo. Para ello deben respetarse las particularidades que cada uno de ellos tiene. En este sentido, la labor de la escuela es incierta. No es un camino a recorrer en el cual se tiene todo marcado, no es una ciencia exacta con la cual se puede predecir lo que sucederá. Y si así fuera, incurriremos en el error de la fabricación en serie de individuos, paradigma al que parece abocada la escuela de las competencias y los informes PISA. No hay una receta mágica para educar, es impredecible, ya que las personas no obedecen a leyes científicas, es un arte en el cual cada individuo aporta sorpresas en el proceso. Podríamos decir que la labor docente es trabajar fuera de clase para que los niños lo hagan dentro, es decir, debe enseñarles a pensar sobre sus propios aprendizajes, a usar los procesos de metacognición, a ordenar su mundo para que sean ellos, cuando estén preparados, los que salten al entorno cultural al que pertenecen.

La escuela es encargada pues, de contribuir a educar al niño en las normas y ritos del entorno que lo acoge como miembro de la comunidad. Nuestro entorno está reglado y ritualizado, ya que la convivencia humana necesita de leyes que regulen nuestro comportamiento. De la misma manera, los niños necesitan de normas, pautas, hábitos que regulen su existencia y les ayuden a desenvolverse en el entorno al que llegan y es la escuela en donde aprenden gran parte de estas cuestiones que tienen que ver, en especial, con la relación con los otros.

La función que tiene la escuela pues, según plantea Meirieu (1998), es colocar al niño en el centro del proceso educativo, darle las herramientas necesarias para que se haga a sí mismo e iniciarle en la cultura a la que pertenece y a la vez permitirle emanciparse de las primeras relaciones e instituciones que los han acogido. El niño debe ser capaz de adherirse por sí mismo a la cultura, normas y reglas de la sociedad, el mismo resultado debe darse en los aprendizajes, el maestro guía, ayuda, encauza y enseña, pero ha de ser el niño el que quiere aprender, no se puede obligar a un individuo que no quiere ser enseñado, he ahí la labor más importante del maestro, conseguir hacer que el alumno por voluntad propia se aprehenda del conocimiento y enseñanzas que se le ofrecen. Podríamos decir que la educación de un niño se inscribe, entonces, en la tensión de aquello que el adulto aporta y lo que el niño toma, entre el deseo del adulto y el deseo del niño, entre la oferta del adulto y las necesidades del niño. Evidentemente, el

mundo adulto recorta lo mejor de la sociedad para donar a las generaciones venideras. Ello opera de “colchón” que acoge a los *recién llegados*² y posibilita que ellos se hagan sujetos de esta sociedad para poder instituir la propia, la que, de alguna manera, será ajena a la generación que los forma.

Además de este texto es importante rescatar las siguientes ideas para la práctica docente: nunca caer en el fatalismo como así tampoco tener prisa, ya que cada niño es diferente y es una tarea que no termina, un niño nunca se termina de hacer, como bien dice Meirieu (1998, p.140): “...pero desconfía, por encima de todo, de la prisa por terminar”.

Nos expone la tarea de la escuela como una praxis, ya que la tarea que realiza el maestro es actuar y modificar las circunstancias de desarrollo de los alumnos, poniendo límite a sus actuaciones para que poco a poco sea el propio niño el que siga educándose a sí mismo, emancipándose cada vez más, introduciéndolo en el mundo y facilitando que él mismo construya su diferencia.

Esa diferencia es la que nos hace ser quienes somos, como sujetos propios y únicos, la escuela como derecho de todos, debe ocuparse e incluir a todo tipo de alumnado, lo que nos enfrenta a la necesidad de pensar en términos de diversidad y educación inclusiva, como fines de la educación y de la escuela. Siguiendo a Meirieu (2004) y retomando sus palabras, podemos afirmar que “todo alumno tiene necesidad de que se le considere dentro de su diferencia y que se le agrupe con otros con el fin de que se le atienda en función de sus necesidades comunes especiales” (p. 155).

En todas las clases por más homogéneas que sean, los alumnos son diferentes ya sea en cuanto a personalidades como a la manera propia en la que procesan la información que reciben, lo que supone que podemos encontrar en el aula múltiples maneras de aprender, las cuales deben ser abordadas por el profesor para poder ofrecer al alumno el apoyo necesario para su desarrollo escolar.

Respecto al cómo tratar el tema de la universalidad-particularidad, se puede decir que no es tema perteneciente a una nueva “moda pedagógica” (Meirieu, 2004) sino que se trata de un tema que ha causado interés desde hace ya muchos años, pudiendo encontrar obras en las que aparecen alusiones a este tema a partir de 1933 con la edición del libro

² Tal como los llama Hannah Arendt, en su obra *Entre el pasado y el futuro* (1996).

L'individualisation de l'enseignement del autor Henri Bouchet. Durante mucho tiempo se ha estado trabajando diferenciadamente a través de clases magistrales para que luego cada uno se aprehendiera de los aprendizajes en casa, a través de las tareas extraescolares, a su manera. También se han trabajado diversas maneras de abordar los efectos de los agrupamientos necesarios que introdujo la universalización del Derecho a la Educación.

Hace años que se habla del término “pedagogía diferenciada”, lo que Meirieu considera que significa “reforzar la institución escolar reintegrando en su seno lo que nunca debería haber sido relegado a la esfera privada, familiar o comercial: el seguimiento individualizado de los alumnos” (2004, p.156). Podemos decir entonces, que se trata de proporcionar a cada alumno todos los medios para favorecer la adquisición de conocimientos y el aprendizaje, ejerciendo una función de acompañamiento durante el proceso en las condiciones que mejor lo favorezcan, todo ello con la dificultad que supone asumir y trabajar la diversidad en todos sus aspectos.

Evidentemente, se debe encontrar un camino intermedio para poder atender la diversidad en el aula respetando a la vez el trabajo de grupo, para no convertirla en meras actuaciones individuales y los ritmos personales de cada uno, sin que éstos sean atendidos sólo en función de las diferentes voluntades de los docentes. Ello es un desafío que hoy, en tanto hoy la escuela parece haber depuesto sus objetivos emancipatorios en función de una producción de individuos consumidores. De esta forma, parece que todos “son iguales” ante el mercado y la escuela ha dejado de entenderse como un espacio para la construcción de una sociedad. Por ello, Arendt (1996) alertaba:

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos..., no necesitarían del discurso ni la acción para entenderse (p. 78).

Es decir, la atención a la diversidad en una institución que, en principio puede parecer homogeneizante, es un punto clave para entender el sentido y la función de lo escolar. En ocasiones se hace uso de la formación de grupos homogéneos temporales, los cuales aun encerrando en sí sujetos de similares características a la hora de trabajar,

suponen una diversidad igualmente, más reducida, pero diversidad. Estos grupos son creados para poder proporcionar una atención más especializada a sus componentes, pero se corre el riesgo de que se puedan convertir en una especie de gueto, donde “entre iguales” sean los propios alumnos los que etiquetan el grupo con un nombre para proporcionarle identidad y se vayan “nombrando” entre ellos mismos como una forma de diferenciación.

Cada alumno necesita trabajar con otros que tienen diferentes intereses y estrategias para aprender, enriquecerse del otro, siempre se ha considerado la escuela como lugar de encuentro de las diferencias para a la vez llegar a la construcción de una identidad común a todos y transmitir unos conocimientos comunes a toda la sociedad. Aprendemos junto al otro y del otro y es necesario estar con ellos para que cada uno se sienta tenido en cuenta con su propia idiosincrasia, creando grupos de idénticos no se hace más que acomodar al alumno a la visión en el espejo del otro, favoreciendo caer en la rivalidad del igual, se olvida el concepto de diferencia como valor y se desaprovechan las posibilidades del aprendizaje en diversidad, hecho que supone que se deje de cumplir uno de los principios de la escuela.

Convivir con la diferencia es necesario para llevar al alumno al denominado “conflicto sociocognitivo” (Meirieu, 2004), proceso fundamental que permite al alumno evolucionar e integrar nuevos datos y aprendizajes para reconfigurar su arquitectura psíquica adquiriendo un nivel superior de complejidad. Para ello debe tener acceso a otras formas de pensamiento, otras soluciones tomadas de los demás, comparando las diferentes maneras de aprender, lo que supone un trabajo intelectual en el que deberá distinguir entre saber, creer y conocer lo aceptado por todos y las ideas diferentes que les separan.

Dicho conflicto no es espontáneo y debe suceder bajo la supervisión del maestro para evitar así conflictos de influencias y triunfos que procedan de intimidaciones, asegurándose de que cada alumno pueda expresarse, sea escuchado y que la tarea requiera que todos intervengan. Cada alumno ya sea considerado débil o fuerte se enriquece de la confrontación de las opiniones de los demás, a través de la escucha, cuestionándose sus pensamientos, lo que permitirá que se asienten mejor las adquisiciones.

Bien es cierto que a menudo los docentes consideran que la heterogeneidad de las clases es un problema, tal problema es superior cuando dicha heterogeneidad viene dada por las conductas más que por los niveles de aprendizaje. Buen ejemplo son las escuelas rurales que agrupan niños de diferentes niveles sin que suponga una problemática para docente, al revés, en muchas ocasiones se toma como referencia de la idoneidad de esta práctica, ya que la importancia recae en las normas escolares que cada alumno tiene interiorizada, lo que permite al maestro poder impartir sus clases de manera individualizada para cada nivel.

Son numerosos los maestros que reivindican su preferencia por una composición de la clase con diferentes ritmos y dificultades, que alumnos con menores problemas intelectuales cuyo comportamiento resulte molesto para el resto del grupo debido a sus actitudes. A pesar de ello no podemos perder de vista la dificultad que supone para el maestro la atención individualizada que requieren los alumnos de distintos niveles, sobre todo en aprendizajes que se requieren y consideran como lineales, exigiendo una igual progresión de los alumnos, suponiendo para el docente un problema a la hora de evaluar a cada uno.

Según de qué disciplinas escolares hablemos podremos hablar en mayor o en menor medida de la conveniencia de grupos más o menos heterogéneos, ya que para algunas situaciones educativas se pretende una heterogeneidad máxima, considerando esa cualidad como la capacidad de que cada individuo cumpla el objetivo perseguido según sus propias capacidades. Por otro lado la heterogeneidad no debe ser un principio por el cual se rija la escuela, ya que estaríamos excluyendo la homogeneidad, es necesario un lenguaje común, una comprensión común de las instrucciones de funcionamiento como grupo para poder enriquecerse de sus diferencias.

Retomando la propuesta de Meirieu (2004), en la escuela deben darse los dos tipos de agrupación variando los criterios por los cuales se han realizado, teniendo en mente los objetivos perseguidos, “instituir la Escuela” asumiendo la diversidad de los niños y orientándolos a un trabajo común de construcción de normas de convivencia común y para la adquisición de saberes comunes a la humanidad, valorando a su vez tanto lo que les une como sus diferencias. Un buen referente en cuanto a esta práctica sería la educación especializada, que dentro de lo posible permite la integración de niños con

dificultades en grupos “normales”, en los cuales pueden desenvolverse con sus diferencias dentro de un derecho común y aportando a los demás lo mismo que reciben.

3.1 Escuela inclusiva

3.2.1 *¿Qué es la educación inclusiva?*

El derecho a la educación está recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en su artículo 26.1:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

A lo largo de los años han sido muchas las maneras de abordar la diferencia dentro del contexto escolar, avanzando hacia lo que llamamos educación inclusiva. Diferentes acuerdos internacionales han ido mejorando la manera de afrontar y tratar la diferencia en la escuela, pero no fue hasta 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca que este término cobra especial relevancia suponiendo un verdadero impulso para unas prácticas educativas inclusivas. En ella se establecieron los principios de acción que deben regir en las escuelas para que todos los niños sean acogidos independientemente de sus condiciones personales, desarrollando pedagogías para el éxito escolar de todos los alumnos incluidos aquellos que poseen discapacidades más graves.

Esta conferencia define la inclusión como:

...El medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo. (UNESCO: Declaración de Salamanca, 1994, XI, citado en Arnaiz Sánchez , 2003, p.151).

Para ello esta declaración recoge el derecho de todos los niños a la educación, ofreciendo las oportunidades necesarias para adquirir conocimientos, reconociendo las

características propias de cada sujeto, por ello expone que los programas aplicados en las escuelas deben tener en cuenta todas esas características individuales.

Asimismo, en 1996 la UNESCO a través de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI realizó un informe por el que estableció objetivos dirigidos en la línea de la igualdad y la equidad para poder hacer posible la educación para todos, estableciendo cuatro pilares básicos en que basar la educación a lo largo de la vida de una persona:

- **Aprender a conocer:** apropiarse de conocimientos para la comprensión del entorno que nos rodea.
- **Aprender a hacer:** lo que significa aprender la capacidad del individuo de incidir en el entorno, adquiriendo distintas capacidades de comunicación, gestión y trabajo.
- **Aprender a vivir juntos:** supone aprender a participar en las actividades cotidianas, desarrollando una percepción de la independencia, respetando a la vez valores de comprensión mutua y paz.
- **Aprender a ser:** pretende otorgar al individuo libertad de pensamiento, sentimientos, imaginación... para poder desarrollarse y obrar con responsabilidad social.

Son muchas las definiciones que se han hecho sobre el término inclusión, de todo ello podemos exponer unas ideas generales que suponen la buena aplicación en la práctica escolar. La inclusión en el ámbito educativo supone acciones escolares, sociales y en la comunidad con el fin de eliminar las barreras de participación en el aprendizaje, teniendo en cuenta y, valorando las diferencias individuales, ello a través de la creación de entornos escolares seguros, acogedores y colaboradores. Además la escuela inclusiva se opone a cualquier tipo de segregación, suponiendo poner en práctica una enseñanza adaptada a cada niño, independientemente de sus características, es por ello que la educación inclusiva va dirigida a todos los sujetos, no solo a los que presentan algún tipo de necesidad especial educativa.

Todas estas actuaciones han sido recogidas dentro de un marco legal que ha ido variando a lo largo de la historia avanzando desde la segregación hasta llegar a la actual visión con respecto a la diversidad y su tratamiento. Para desarrollar unas buenas

prácticas educativas en lo que se refiere a materia de inclusión, es necesario abordar el marco legal vigente en la actualidad en España y más concretamente en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la cual nos encontramos. La normativa de referencia en la que basar nuestras actuaciones son:

- Decreto 135/2014 de fecha 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (BOA 01 DE agosto). Este documento en su artículo I expone la premisa de que “todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.” Asimismo establece que todos tienen derecho a una formación integral para el pleno desarrollo de su personalidad y a recibir orientación educativa y profesional.

Por lo que declara “Sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle al máximo sus potenciales”.

A partir de este punto de partida estipula las medidas a tomar necesarias para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los ellos, considerando el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, el cual recoge que las personas discapacitadas tienen derecho a recibir una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones que los demás. Además de advertir que el sistema educativo debe garantizar un puesto en la escuela a dichos alumnos, atendiendo especialmente a la diversidad, a través de apoyos y soportes que faciliten el aprendizaje.

Por otro lado debemos basarnos en:

- 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 (BOA 05 de agosto). Este documento expone:

La diversidad es un hecho natural y consustancial al ser humano; como tal debe ser abordada por el sistema educativo y en concreto, por los centros docentes. La diversidad entendida como riqueza, no sólo por justicia social (...), desarrollando estrategias pedagógicas adaptadas a las diferencias desde un enfoque inclusivo”.

Este documento expone entre otras, las medidas y cómo han de ser llevadas a cabo, concretando como deben realizarse los diferentes apoyos educativos con los alumnos, para “favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo”.

3.2.2 *Sentido de la Educación Inclusiva*

La educación inclusiva tiene implícito el sentido de la configuración de una sociedad plural, siendo responsable de la construcción de posibles relaciones entre los sujetos que las componen, como nos expone Carlos Skliar en su texto de 2008 “*¿Qué pretendemos con diversidad? ¿Qué pretende la idea de diversidad con nosotros?*”. Este texto nos introduce en la reflexión de cómo pensamos la diversidad y su sentido, ya que normalmente recurrimos a él como “sabido”. Este término se utilizó con objeto de cambiar la visión sobre algunos grupos o clases escolares, haciendo posible una concepción más intercultural, a la vez que se relacionaba con los conceptos de integración e inclusión, significado en algunas ocasiones confuso.

En término del autor, el concepto de diversidad se toma con sentido y significado de desigualdad, se ve al otro como desigual, posibilitando esta concepción la marginación en muchos sentidos de la vida. Por ello, nos encontramos muchas veces con discursos que hablan de la tolerancia a la diferencia, como si fuera algo que unos deben soportar de otros, como si los otros dependieran de nuestra aceptación y respeto. Podría decirse que la etiqueta que surgió a través de diferentes reformas educativas intenta convertirse en un acto políticamente correcto más que para suponer un cambio en las conductas que se llevan a cabo en las aulas. Todavía son cercanas experiencias en las aulas cuya distribución es demasiado uniforme, cuyos objetivos son el aprendizaje único, carente de toda atención a la diferencia, todavía encontramos burla hacia esa diferencia sin encontrar la actitud normal que sería el pensamiento de la igualdad como homogénea.

La diversidad cada vez es más difícil de definir, cada vez se hace más imposible una concreción precisa, ya que cada vez que se intenta abarcar esta idea aparece algún aspecto que entorpece una concreción en el término. Por ello, tal vez sea propicio recurrir a Skliar (2008) cuando expresa:

Y quizá eso ocurra justamente por lo que nos ocupa: si entendemos la diversidad como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí

mismo, y la de establecer relaciones éticas de alteridad, pues entonces a cada relación, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber.

Y es que para cuestionar el tema de la diversidad es necesario cierto desconocimiento, o pérdida del conocimiento adquirido por tradición, el cual posiciona al otro en una posición inferior, probablemente sea un pensamiento relacionado con el concepto alteridad, como vemos al otro, cual es nuestro pensamiento sobre los intereses del otro, como se nos representa y lo descubrimos, según la perspectiva desde la que lo observamos. La alteridad nos lleva a preguntas, de manera que no es posible una relación de alteridad sin entrar en conflicto, sin plantear diferentes visiones, que no sean la nuestra propia, es decir, desde nosotros como particularidad.

Y es que en efecto, la diversidad se ha convertido en muchas ocasiones en una forma de tematizar al otro asociando constantemente diferentes situaciones a etiquetas concretas. Las experiencias sobre diversidad se simplifican, catalogando las experiencias del otro en base a datos mínimos, sin esfuerzo en la comprensión de los sujetos ni de sus necesidades profundas, inventando una comprensión a la que realmente es imposible llegar sin llevar a cabo un ejercicio de alteridad profundo.

Por todo ello, la escuela, vista como lugar de encuentro de la diversidad, tiene frente a sí la tarea de ofrecer esos espacios para la desmitificación de lo “normal”, cambiando los parámetros de lo que hasta ahora se ha considerado correcto o mejor, trasladando una visión más comprensiva en cuanto a la alteridad del otro, llevando a cabo buenas prácticas en cuanto a la inclusión educativa. El camino es la comprensión de la diferencia como experiencia de alteridad, como algo que nos aporta, no siendo vivida como una tragedia, sino como un comienzo mismo de nuestra propia identidad, entendiendo que las diferencias son las que nos construyen como sujeto. Cuando una sociedad proclama aceptar lo diferente en muchas ocasiones cae en el error de confundir el término reproduciendo las desigualdades, ya que la diversidad no es algo a aceptar, es una realidad inherente a cada ser humano, como expone Salvador (2001, p. 25): “la diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano, por cuanto la naturaleza humana se revela como múltiple, compleja y diversa”. (Citado en Arnaiz Sánchez, 2003, p.147)

La diferencia permite la configuración del sujeto a través del otro, es decir, el sujeto se conforma gracias a lo diferente en él con respecto de los otros, de manera que no se puede entender la propia naturaleza si no es a través del descubrimiento de lo diferente, lo que nos hace ser individuos es precisamente la existencia de esos otros. He ahí la tarea que recae sobre la escuela a través de la educación inclusiva, ayudar a conformar una sociedad plural, en la que las características de cada uno sean comprendidas no como desventaja sino como rasgo diferencial de cada individuo y a la vez ayude a cada individuo a conformarse en sujeto, capaz de realizar ejercicio de alteridad para la propia comprensión de los otros que le rodean.

La escuela pues en su tarea, acoge/produce a todos esos sujetos con sus características comunes y sus diferencias, cobrando vital relevancia en el encuentro y la relación entre ellos. Tarea difícil en cuanto cada día más en ella encontramos alumnos llamados con Necesidades Educativas Especiales, entre los que se encuentran aquellos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), dentro de los mismos se concentran alumnos que presentan dificultades de comunicación, problemas de base para socializar, etc. Se trata de niños con unas particularidades muy específicas para las cuales la escuela debería ser el lugar donde sean acogidos, de forma tal que pudiera dárseles su lugar en la sociedad futura a la que se incorporarán cuando termine su etapa escolar. En multitud de ocasiones es complicado y/o confuso para el docente dar respuesta adecuada a la llegada de un niño con algún tipo de singularidad. Por ello es importante tener claro lo que la escuela y el mismo docente significan para estos niños, cuyas particularidades impiden gravemente en la mayoría de los casos, la comunicación del individuo con las personas del entorno. Como veremos en el trabajo de campo, la escuela y el lazo educativo operan de oportunidad para todos los individuos pero especialmente para ellos.

Esta problemática con la que se encuentra la escuela de hoy en día, en pocas ocasiones es conocida y reconocida para su tratamiento adecuado por parte de las instituciones, para ello en el siguiente apartado se recogen diferentes aspectos para una mejor comprensión de lo que supone atender y trabajar adecuadamente con un niño que padece este tipo de trastorno.

En el siguiente apartado, revisaremos algunas cuestiones relacionadas con los lugares comunes que dan cuenta de esa diversa forma en que afrontamos la particularidad de

quienes llamamos “personas con trastorno del espectro autista”. Recorremos algunos puntos que sirven de apoyo para entender el trabajo de campo realizado, tratando de escapar a lo sabido que nos aporta las etiquetas, para descubrir aquello por decir. Por ello, delineamos en los siguientes puntos, algunas cuestiones presentes en todo trabajo con estos niños.

3.2 Del autismo como Trastorno...

La palabra autismo viene de la palabra griega “autos”, que significa “propio, uno mismo”, la primera vez que se utilizó en el campo de la psicopatología fue en la obra del psiquiatra suizo Eugen Bleuer (1913), pero la definición clínica para el síndrome autista no aparece hasta 1943 de la mano del autor Leo Kanner, a través de un estudio realizado sobre 11 niños, que a pesar de su propia idiosincrasia presentaban unas características comunes en algunos aspectos: las relaciones sociales, la comunicación y el lenguaje y la inflexibilidad o invarianza del ambiente.

Posteriormente Hans Asperger, médico vienés, publicó un texto en el que reflejaba multitud de similitudes para describir a los sujetos de su estudio, aunque difería en cuanto a las capacidades lingüísticas, motrices y de aprendizaje. Los trabajos de ambos eran totalmente independientes ya que dadas las circunstancias de la época era difícil que cada uno conociera el trabajo del otro. Fue en 1980 cuando Lorna Wing, introduce el término “Síndrome de Asperger” intentando dar visibilidad a todas aquellas personas cuyas características no se ajustan a las descritas por Kanner. Actualmente estos términos son denominados TEA (Trastorno de espectro autista), considerados como un continuo, ya que aunque presentan muchas similitudes en cuanto a características, éstas difieren en grado y frecuencia, este reconocimiento llegó de la mano de un estudio realizado por esta misma autora junto a Judith Gould quienes establecieron la que hoy en día se conoce como Triada de Wing, cuyos indicadores para el diagnóstico del autismo se basan en problemas en las capacidades de comunicación, en las capacidades de reconocimiento social y en las destrezas imaginativas y de comprensión social, pudiendo coexistir con patrones repetitivos en su actividad.

Algunas de las sintomatologías asociadas a este tipo de trastornos, que pueden presentarse en la edad escolar son:

En cuanto a destrezas sociales:

- No responder al nombre cuando tienen 12 meses,
- Evitar contacto visual.
- Preferir jugar solos.
- No compartir intereses con los demás.
- Interactuar únicamente para llegar a una meta deseada.
- Tener expresiones faciales apáticas o inadecuadas.
- No comprender los límites del espacio personal.
- Evitar o resistirse al contacto físico.
- Tener dificultades para comprender los sentimientos de otras personas y para hablar de sus propios sentimientos.

En el área de la comunicación:

- Presentar un retraso en las destrezas del habla y el lenguaje.
- Repetir palabras o frases una y otra vez (ecolalia).
- Invertir los pronombres.
- Dar respuestas no relacionadas con las preguntas que se les hace.
- No señalar ni responder cuando se les señala algo.
- Usar pocos o ningún gesto.
- Hablar con un tono monótono, robótico o cantado.
- No realizar juego simbólico.
- No comprender los chistes, el sarcasmo ni las bromas.

En lo relativo a intereses y comportamientos poco habituales:

- Jugar con los juguetes de la misma forma todas las veces.
- Ser muy organizados.
- Irritarse con pequeños cambios.
- Tener intereses obsesivos.
- Seguimiento estricto de rutinas.
- Aletear las manos, mecerse o girar en círculos.

La evolución en las teorías de la etiología del autismo ha variado a lo largo de la historia centrándose en diferentes aspectos que abarcan desde lo genético a lo emocional. Aunque todavía hoy las investigaciones no identifican las causas claras de este tipo de trastornos, los últimos estudios apuntan a una combinación de factores biopsicosociales como causantes del mismo.

El tratamiento del autismo se puede realizar desde diferentes vertientes en función de la visión que albergamos sobre la etiología del mismo: destacamos las teorías psicodinámicas que vinculan el trastorno a un origen afectivo cuyo mayor representante es M. Mahler, que otorgaba la mayor relevancia en la aparición del trastorno a la relación simbiótica entre la madre y el hijo, por lo cual creía que el mejor tratamiento posible era “la reconstitución de la simbiosis madre-hijo tal como existía en un principio” (Citado en Bettelheim, 2001, p.558). Bettelheim en su libro *La Fortaleza Vacía* nos expone a través de diferentes autores las variaciones en cuanto a la visión del tratamiento desde el psicoanálisis que conviven con las teorías organicistas que exponen el origen del autismo cuya base es de origen orgánico y cuyo mayor representante es M. Rutter, las cuales abordarían el tratamiento del TEA en términos de modificación de conducta.

Dentro de las técnicas cognitivo-conductuales encontramos diferentes programas entre los cuales destacamos:

- *El método ABA (Applied Behavior Analisys):* este modelo proviene de las investigaciones llevadas a cabo por el doctor Lovaas (1987), basado en el análisis de conducta aplicado, utiliza recursos de modificación de conducta con el objetivo de promover nuevas habilidades y disminuir los comportamientos no deseados a través del refuerzo. Se utiliza para enseñar habilidades tales como el lenguaje, comunicación, imitación, juego, contacto visual, conversación, anticipación, empatía y entendimiento de la perspectiva del otro.

La terapia es personalizada para cada sujeto atendiendo a sus necesidades e intereses, pero las intervenciones tienen unas características comunes: planificación, intervención y evaluación continua. La tarea a realizar es descompuesta en otras más pequeñas, interviniendo en cada una con objeto

de enseñar a aprender, así cada pequeña tarea es evaluada más fácilmente. El objetivo perseguido es la independencia del niño y un desarrollo armónico.

- *Método TEACCH-Treatment and education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (tratamiento y educación de niños autistas con problemas de comunicación)*; creado por Eric Schopler y Gary Mesibov en la Universidad de Carolina del Norte en 1966. Este tratamiento se centra en la comprensión de las diferentes formas de aprender, pensar y vivir su mundo que poseen las personas con autismo, buscando en ellas las causas de la sintomatología que presentan. Este método pone énfasis en los aprendizajes en diferentes ambientes, buscando la mejora en los problemas de comunicación, percepción, habilidades motoras y cognición. Para ello basa su operativa en la identificación de las habilidades individuales de los sujetos. La puesta en marcha de este método parte de unas premisas como son: el aprendizaje estructurado, el uso de estrategias visuales, aprendizaje a través de un sistema de comunicación que se basa en gestos, imágenes, palabras impresas o signos, aprendizaje de diferentes habilidades académicas y el trabajo con los padres en el entorno familiar en el que deben utilizarse los mismos recursos anteriormente descritos.

3.3 ... Al autismo como particularidad

Si hasta ahora hemos recorrido algunas cuestiones que hacen relación a la historia y a las características de este “trastorno”, ahora dedicaremos algunas líneas a pensar otros abordajes posibles que nos enfrentan a un trabajo desde otro posicionamiento ético y subjetivo, no sólo respecto al otro que “padece” sino a nosotros mismos, en tanto conformamos nuestra posibilidad de ser “en y con” los otros.

Para ello, retomamos el punto anterior apuntando las terapias que trabajan y apuntalan posibles herramientas para conectar con quien tiene dificultades de compartir lo común. Se trata de las terapias psicoanalistas que abordan la problemática desde la comprensión del sujeto y sus características y tendrán como objetivo desentrañar y comprender las barreras que posee cada individuo y que lo mantienen en su mundo para poder eliminarlas, abriendo un hueco por el que se puedan establecer comunicaciones que posibiliten otra visión del mundo exterior. El pensamiento del autismo desde el

psicoanálisis rechaza lo que en palabras de Bettelheim (2001) considera una “doma” del sujeto autista, interpretando las respuestas condicionadas por los castigos y recompensas, síntomas añadidos a los que ya presenta el niño.

El objetivo en que se fundamentan los tratamientos psicoanalíticos de los niños con autismo es el de establecer relaciones comunicativas entre niño-terapeuta, intentando que el niño sea capaz de construir su Yo, fortaleciéndole para superar la etapa evolutiva en la que el niño se refugia.

Este tipo de tratamientos comprende la intervención en tres puntos básicos:

- Psicoterapias con el niño: dirigidas a conseguir un estado de equilibrio en la relación del sujeto con el mundo exterior, volviendo a estructurar los puntos en lo que presenta una disociación entre imágenes internas y relaciones.
- Además de terapia con la familia para colaborar en el entendimiento del trastorno y por lo tanto de su hijo. Asentando cambios dentro de la familia según la evolución del niño en las terapias.
- Creación a través de la manipulación de entornos favorables que ayuden a establecer las relaciones deseables y superar los estados defensivos.

3.4 Abordaje posible dentro del contexto escolar.

El abordaje del autismo dentro del contexto escolar cuenta en la actualidad y tras numerosas investigaciones con multitud de recursos y estrategias que pueden colaborar de manera satisfactoria al aprendizaje de los niños que sufren este tipo de trastorno³. Algunas de los componentes que han de contener las diferentes metodologías a utilizar con niños con autismo, según Powers (1992) son:

- 1) Deben ser estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de la conducta,
- 2) Evolutivos y adaptados a las características personales de los alumnos,
- 3) Funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización;

³ Evidentemente, gran parte de la literatura remite a la singularidad de esta forma de relación como “trastorno”. Sabemos que es posible cuestionar ese significante desde un posicionamiento como el que trabajamos con mi tutora pero también es cierto que dicho trabajo supondría una revisión que excede los tiempos y el espacio disponible dentro de esta materia. Quedará para más adelante y como trabajo personal, revisar y posicionarme en relación a cómo referirme a estas situaciones. Sin embargo, a los fines concretos del trabajo utilizaremos la terminología con que aparece en la mayoría de los documentos educativos y/o dirigidos a docentes.

- 4) Deben implicar a la familia y a la comunidad, y
- 5) Deben ser intensivos y precoces. (citado en Riviére, 2001, p.88-89).

Además para pensar la práctica educativa con niños con autismo existen numerosas guías editadas por diferentes entidades, así como comunidades autónomas, universidades, etc. en las que se pretende indicar la manera de dar atención adecuada en cada caso. Un punto central que todas destacan y que coincidimos desde este trabajo es que la intervención educativa debe realizarse no sólo con el niño, sino que también ha de darse en el contexto escolar, familiar y social.

Sin embargo, la mayoría de los documentos apunta a que dichas intervenciones se orientarán así a la mejora en las distintas capacidades del individuo respondiendo a sus necesidades educativas derivadas del trastorno, pudiendo tener dos enfoques; por un lado se puede tener en cuenta un enfoque evolutivo que tome como referencia el desarrollo del niño, adecuándolo a su nivel de evolución. Por otro lado desde una perspectiva ecológica, teniendo como referencia un análisis de la realidad del ambiente en que se desarrolla el niño. El objetivo de este tipo de intervención estará encaminado a favorecer la capacidad de adaptación funcional a los diferentes entornos.

En líneas generales, este posicionamiento cognitivo-conductual es común (y práctico) pero pierde una cuestión fundamental que hemos querido destacar desde estas líneas y es la referida a la singularidad de la persona que se encuentra “allí”, en un lugar que no conecta con nosotros. Todo lo que hemos leído en las guías trabajan desde lo que podemos hacer para que estos niños “hagan lo que se espera dentro de la normalidad” pero parecen no notar que justamente ello es lo que no es posible y el niño lo “grita en su silencio”.

Nos adentramos en el trabajo de campo como posibilidad de articular lo planteado hasta aquí, poniendo en juego nuestra singularidad y nuestra incertidumbre.

4. PENSANDO LA PRÁCTICA

4.1 Justificación

Esta intervención se plantea desde la base de una observación (con pequeñas intervenciones) de la atención educativa prestada a un niño diagnosticado con Trastorno de Espectro Autista en un centro ordinario de educación infantil y primaria. El conocimiento anterior de este caso y la curiosidad sobre cómo se desarrolla el ejercicio de la docencia cuando uno se enfrenta a un caso de estas características fue lo primero que me motivó a realizar este trabajo, que surgió del interés por intentar comprender las necesidades que tiene un niño con este grado de autismo y qué puede hacer uno cuando parece no poder hacer nada.

Lo que teóricamente puede resultar apropiado se enfrenta no sólo a los límites institucionales sino de las mismas personas involucradas, por ello, este caso se impuso para mí como un desafío no sólo de lectura (que luego sería lo que daría forma al marco teórico) sino de un acercamiento para que algo fuera posible frente al límite que, a veces, presentan ciertas situaciones.

Cuando tuve la ocasión de ver el tratamiento educativo habitual en el centro ordinario, comprendí que la tarea no era fácil, y todavía llamó más mi atención el saber desenvolverse como futura docente con un niño de estas características. Todo lo visto y vivido me llevó a la pregunta de si realmente estamos preparados para hacer todo lo que se puede hacer cuando aparece un caso similar en el aula, si la escuela está realmente (pre)dispuesta para la inclusión y todo ello sin perder de vista que en muchas ocasiones los recursos personales son escasos para la demanda de las necesidades educativas especiales de un centro.

Por todo ello pareció interesante enfocar este trabajo desde una perspectiva que me pusiera en la tesitura de no sólo aprender y ver las prácticas que realmente se realizan en las aulas, sino también en posición de realizar un proceso emancipatorio como alumna y futura docente, teniendo un abordaje crítico de una realidad educativa que no siempre se ajusta a las necesidades reales de niños que padecen algún tipo de trastorno.

A tenor de lo anterior, se hizo necesario abordar el marco legal que rige las prácticas educativas para estos casos y plantear que en muchas ocasiones es necesario volver a

retomar el valor de los conceptos educación y escuela, teniendo en cuenta su papel fundamental para la formación de individuos capaces de desenvolverse en la sociedad a la que llegan.

La justificación de esta propuesta atiende a razones éticas que me imponen realizar un planteamiento que escape a lo ya sabido y me lance a mí y al niño al “por-venir”, descubriendo ambos si hay otras formas posibles de hacer lazo...

4.2 Metodología del Trabajo de Fin de Grado

De acuerdo a lo expuesto, la metodología de esta propuesta de intervención surge de múltiples conversaciones con las diferentes profesionales del centro, en la cuales se cuestionan las capacidades y necesidades del menor pero que apuntan a desmarcarse de los límites y ampliar lo posible indagando y apostando por un sujeto que “se anime” a lanzarse y conectarse “de alguna manera” con nuestra propuesta.

Enfrentando diferentes puntos de vista y siempre con la predisposición de las docentes implicadas, decido cambiar las rutinas de las actividades para hacerlas más inclusivas de cara al pequeño, con el objetivo de propiciar un cambio no sólo en el menor sino a nivel de visión de la problemática hacia una perspectiva más positiva de las posibles capacidades del niño.

Si bien en un apartado posterior delinearemos y especificaremos las singularidades con que se realizó el trabajo y la intervención en la escuela con el niño, en relación a este escrito es necesario mencionar que el mismo se inscribe en las particularidades de un estudio de caso único. Para pensar la práctica y ponerla en cuestión, no sólo he recogido la experiencia en un diario de campo sino que he realizado entrevistas que me permitieron repensar algunas de las cuestiones que se han puesto en juego.

Por todo lo expuesto, se inscribe dentro de lo que se denomina una investigación educativa de caso, con herramientas como la narrativa para producir el conocimiento que aquí se vuelca

4.3 Propuesta de intervención

4.3.1 *El contexto*

El contexto en el que se desarrolla esta intervención podría decirse que está inmerso en unas condiciones sociales muy diversas. El centro educativo fue construido en el año 1981 resultado de la separación en don edificios diferentes de la que era llamada Escuela Nacional de E.G.B. “Escuela Hogar”. El centro se encuentra en un barrio situado en un extremo de la ciudad. En los últimos años ha sufrido grandes cambios debido a la inmigración, albergando una gran diversidad socio-cultural, el centro acoge alumnos de xx nacionalidades y posee un porcentaje de inmigración que en algunos cursos alcanza el 50% del alumnado. Este hecho hace que este colegio trabaje intensamente para asegurar una atención educativa acorde a las necesidades del alumnado, que no son pocas. Entre las dificultades más presentes a la hora de ejercer la labor educativa se encuentra el problema del lenguaje, gran parte del alumnado que acude a este centro procede de familia de origen africano aunque encontramos también otras nacionalidades. Gran parte de los padres de estos niños no hablan bien español por lo cual es difícil la comunicación y que los niños adquieran correctamente nuestra lengua, haciendo que los apoyos necesarios para la correcta atención de los alumnos superen los recursos humanos del centro.

Para hacer frente a estas y otras necesidades se hace hincapié en el seguimiento de las directrices que marca su plan de atención a la diversidad, el cual es un eje y pilar principal en el ejercicio de las funciones de los docentes que, a veces, terminan aplicando “casi rutinariamente” aquello que debiera pensarse para la singularidad de cada caso.

4.3.2 *Presentación del caso*

Durante estos meses y a consecuencia de la realización de este trabajo⁴, he asistido al C.E.I.P Alto Aragón de Barbastro para estar en contacto con un niño de cinco años de edad diagnosticado de Trastorno de Espectro autista, asociado a una deficiencia mental (que no ha sido especificada) al cual a partir de este momento me referiré como Daniel.

⁴ Es importante remarcar que estas intervenciones fueron fuera del marco de las Prácticas ya que me permitieron trabajar con las docentes en una situación más relajada porque no se estaba en juego ningún informe sino que la pretensión era desafiar las lógicas vigentes para pensar otras posibilidades. Ello no hubiera sido posible sin el apoyo de la maestra tutora con quien enfrentamos este desafío como un proceso de aprendizaje para los tres: para el niño, para ella y para mí.

Daniel es un niño de 5 años nacido en España y aunque sus padres proceden de Gambia es una familia afincada en la ciudad desde hace ya muchos años con mucha predisposición hacia la institución escolar. Es el pequeño de 5 hermanos, alguno de los cuales han cursado sus estudios de educación primaria en este mismo centro no presentando ninguna problemática con respecto a necesidades educativas especiales por ningún trastorno similar.

Conocí de su caso coincidiendo con mis primeras prácticas de la carrera. El pequeño comienza la etapa escolar pendiente del diagnóstico “oficial” ya que todavía se estaban realizando las valoraciones necesarias.

A partir de su diagnóstico el niño pasa a ser atendido por el servicio de Atención Temprana y por la Asociación Down y se decide que el niño realice su escolarización en centro ordinario con los consiguientes apoyos, siendo su segundo año de escolaridad el que pase a una educación combinada entre el C.E.I.P Alto Aragón y el Colegio de Educación Especial “La Alegría” de Monzón. Según los informes psicopedagógicos el niño es diagnosticado con un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), concretamente, con un Trastorno de Espectro Autista (TEA) en Grado 2, lo que implica que se tomen las medidas necesarias para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEEAE) por necesidades educativas especiales (NEE).

Las características que presenta Daniel son una ausencia total de lenguaje verbal. Es importante destacar que remarcamos “verbal” ya que en la actualidad y tras haber estado en contacto con él, considero que sí que utiliza lenguaje gestual, a través del cual en muchas ocasiones es posible comprender sus necesidades y/o sus inquietudes. Según los informes oficiales no presenta lenguaje expresivo pero en este sentido podría discrepar por lo dicho anteriormente. En este punto, como ya hemos mencionado en el cuerpo teórico, se vuelve indispensable “recortar” los sentidos de aquello que se apunta como diagnóstico y referencia “para todos”, ya que, como es en este caso, veremos que el niño nos expresa algo de su particularidad aunque no en el “lenguaje pretendido”.

Continuando con la descripción, puede decirse que parece no comprender cuando se le habla y realmente el niño parece no escuchar a sus interlocutores ya que el contacto visual es prácticamente inexistente. Asimismo no muestra interés ni por adultos ni por

sus semejantes, pero sí que se observan en él intereses restringidos relacionados con el entorno: en este caso su obsesión por el agua, le gusta abrir los grifos y ver como cae. En general, mantiene una sonrisa continuamente en su cara y además posee movimientos muy estereotipados como caminar de puntillas y realizar un grito continuamente. El pequeño no tiene adquirido el control de esfínteres por lo que se le cambia el pañal cada día después del recreo. Aunque no ha producido ningún resultado se le sienta durante este cambio de pañal en el baño todos los días para ver si el pequeño llega a relacionar el acto con el hecho que correspondería.

Durante el periodo que he podido establecer contacto con él, el niño ha acudido al centro escolar durante dos mañanas a la semana (jueves y viernes), el resto de la semana el niño acude al colegio de educación especial, al cual también se me ha permitido concurrir para poder observar cómo es su día a día allí. Daniel acude contento a ambos colegios y aunque como se menciona anteriormente no establece relaciones con sus compañeros, se muestra seguro en el entorno que le rodea, juega y pasea por las diferentes estancias del centro.

Cuando procedí a pedir permiso para poder acudir a realizar mi intervención para este trabajo, se me comentó la posibilidad de que no pudiera realizarlo, ya que las características del menor impiden una comunicación adecuada. En el momento de mi llegada al centro el niño estaba atendido por un auxiliar de educación especial que realizaba trabajos con él dentro y fuera del aula, aunque mayoritariamente fuera. Además una hora y media entre los dos días contaba con sesiones de una de las personas especialistas en audición y lenguaje.

4.3.3 Conversaciones con las profesoras.

De las diferentes informaciones que me aportaron todas las personas que trabajan con él, en principio el resumen era que me encontraba ante un caso muy grave de autismo, sobre el cual directamente no iba a poder actuar debido a las dificultades que presentaba Daniel. Todo hacía señalar que “era un caso perdido”.

La sensación que transmitían los docentes era de impotencia. Esto se debía a la frustración que según ellas mismas comentaban, se ponía en juego al no poder dedicar tiempo al pequeño. El pensamiento reinante entre ellas era la imposibilidad de realizar el más mínimo pequeño avance, ya que no se valoró que se hubiera producido ninguno

durante todo el tiempo de escolaridad acaecido hasta ese momento, hecho por el cual se delegaba el cuidado a la auxiliar de educación especial para que la docente pudiera ocuparse del resto de compañeros.

Se me profesó una sensación de impotencia por este hecho que instalaba a la docente en la dicotomía individualidad-colectividad, tristeza por sentir no prestarle la atención necesaria unida a la responsabilidad de atender correctamente al grupo/clase. Pero la resolución por parte de todo el equipo docente estaba tomada: no se podía hacer nada por Daniel porque lo posible, ya se había intentado sin resultado.

Aunque mi pensamiento se tornaba en todo lo contrario reconozco que es un tema muy difícil de abordar y pude llegar a entender su situación: el niño requiere mucha atención en el aula ya que se levanta y mueve por ella continuamente, alterando el orden y trabajo del resto de compañeros. Además otra de las ideas sobre el pequeño era que realmente no distinguía entre un cuidador y otro, que le era indiferente con quien quedarse, por lo que también se me comentó que por ese lado no habría problemas en que me quedara con él, ya que no me iba a rechazar. En este punto he de decir que tras mi experiencia también cabría discrepancia. En general, la consideración de la escolarización de Daniel en el centro ordinario se consideraba que favorecía al resto de compañeros más que a él: el resto de los niños desde que comenzaron el colegio lo han cuidado, intentan relacionarse con él, le cogen la mano, le acarician y lo tratan con mucho cariño, preocupándose por cómo se encuentra, este hecho es tomado como una buena muestra de inclusión por parte de los niños, que no muestran diferencia entre Daniel u otro compañero, pero que no se cree que afecte personalmente al pequeño, debido a su falta de expresión se considera que realmente no le interesan dichas relaciones.

Es destacable que la auxiliar de educación especial que trabaja con él tuviera otra visión diferente del asunto: para ella, el pequeño realizaba pequeños avances, lentos, pero avances al fin y al cabo, estaba totalmente volcada con el pequeño y con una predisposición muy optimista a la hora de analizar las diferentes situaciones. En ocasiones me reconoció que se sentía muy sola en esta tarea y que esa soledad se presentaba también en cuanto al pensamiento sobre la problemática actual de Daniel, ya que nadie compartía su opinión sobre el desarrollo del niño. En este sentido, mi llegada para ella supuso una inyección de aire nuevo que la animó a seguir trabajando.

Pude comprobar cómo con ella había una conexión especial por parte de Daniel y, cómo ella había conseguido comprender los intereses del niño, aunque estos fueran muy restringidos. Para esta profesional Daniel sí que identificaba a las diferentes personas del entorno, mostrando preferencias por unas en detrimento de otras, lo que se extendía también a las tareas realizadas.

Las profesoras junto con la orientadora del centro y para facilitarme un mejor conocimiento de la situación del niño, se pusieron en contacto con el Centro de Educación Especial La Alegría de Monzón para que pudiera acudir una mañana para poder ver cómo se trabaja allí con Daniel. Su profesora me explicó las circunstancias habituales y rutinas en las que se desenvuelve el niño y pude comprobar cómo a través de pictogramas y rutinas el niño realizaba las tareas que le eran solicitadas, por ejemplo, acudir con diferentes personas en diferentes espacios sólo con mostrarle la foto e indicarle.

Esto supuso una visión radicalmente diferente sobre las posibilidades del pequeño y, en este sentido, pude comprobar cómo cambiaba la perspectiva con la que se veía al niño ya que ésta es más positiva en cuanto a su capacidad de desenvolverse en el entorno, cuestión que en el centro ordinario, tal vez por la falta de tiempo de su tutora y a la vez falta de coordinación no se trabajaba.

Aunque entre centros disponían de una pequeña libreta en la que comentar el día a día del pequeño y diferentes cuestiones que pudieran ser de interés, no era un contacto continuo, tema que consideré fundamental para una correcta atención y mejora en su día a día. Teniendo en cuenta toda la información recogida entre los dos centros, decidí realizar una aproximación paulatina para trabajar con el niño, al principio dándole mucho espacio para poco a poco introducir “diferencias”, a partir de las diversas actividades que quería realizar con él, las cuales se describen en el siguiente apartado y que progresivamente pretenden una participación más inclusiva del alumno dentro de las actividades de la clase.

4.3.4 Propuesta de actividades y recursos utilizados

Una vez realizadas varias observaciones sobre las rutinas del niño en la escuela y tras un proceso progresivo de acercamiento propuse a su cuidadora una serie de actividades

a través de las cuales intentaría establecer un vínculo con Daniel, intentando comprender sus necesidades e intereses.

Durante las observaciones pude comprobar que el contacto visual con él era muy escaso y la atención hacia cualquier elemento u actividad era prácticamente nula. Es decir, Daniel se mostró esquivo y distante, observando también como se encontraba alejado de toda relación con semejantes y profesora. El único interés que podía entrever era el que demostraba hacia la Tablet de la que se disponía en el aula, la cual, debido a las infraestructuras del centro en el cual nos encontrábamos, normalmente no tenía cobertura, quedándose estancada, imposibilitando su uso. Por este motivo, la auxiliar de educación especial optaba diariamente por poner al niño canciones y juegos a través de su teléfono móvil particular.

También pude descubrir muchas actitudes que pensaba que Daniel no manifestaba, como sus deseos o preferencias. Todo ello lo hacía a partir de un dispositivo electrónico.

Por otro lado, Daniel trabajaba psicomotricidad en un aula especial, además algunos pequeños ratos permanecía en el aula con el resto de compañeros realizando alguna tarea plástica. Viendo que le gustaba la manipulación, decidí ir incorporando diferentes elementos de texturas para realizar con él trabajos manipulativos, intentando desarrollar sus capacidades a través de los diferentes sentidos. En un principio las tareas que se llevaron a cabo fueron de manera individual, pero a lo largo de los días pude comprobar como el niño establecía vínculo conmigo, por ejemplo, comenzaba a expresar lo que quería. Por ello, poco a poco, fui introduciéndome en su juego, a través de canciones que bailaba con él, actividades de psicomotricidad etc.

Dadas las circunstancias que encontré cuando llegué al colegio con respecto a la atención que se prestaba al niño, teniendo en cuenta los avances que observé durante los primeros días de contacto en cuanto a la problemática relacional del pequeño, comenté con las profesoras la idea que yo tenía sobre este trabajo y como quería enfocarlo, siendo clara con mi posicionamiento respecto a una determinada mirada sobre el sujeto, los autismos como diferencias y la función que toda maestra debe arbitrar en estos casos tan difíciles. Por ello, lo que decidimos es que poco a poco introduciríamos más actividades conjuntas con el resto de compañeros. De esta manera se incorporaron a la rutina del aula algunas sesiones de psicomotricidad conjuntas, así como se realizaron

momentos musicales gracias a la pizarra digital interactiva (P.D.I.), en los que los niños pudieran bailar y cantar. Todo esto con la intención de que el pequeño Daniel estuviera incluido dentro de las actividades del grupo/clase.

Además el resto de tareas que preparamos para él se realizaron en las mesas grupales en las que están distribuidos los niños, no en una mesa separada como se hacía anteriormente, todo esto permitía que los otros niños se interesaran por las tareas de Daniel, le ayudaran y compartieran muchos momentos.

A continuación paso a enumerar las diferentes actividades realizadas con Daniel, las cuales están descriptas en el Diario de campo adjunto en el apartado Anexos de este trabajo.

- ❖ Sesiones 4 y 5 de mayo de 2017: Estas sesiones son prácticamente de observación y toma de contacto con el pequeño.
- ❖ Sesión 11 de mayo de 2017:
 - Actividad sensorial con bolitas de gel.
Recursos: Bandeja, agua, bolitas.
 - Psicomotricidad y música.
Recursos: circuito psicomotricidad, colchonetas, bancos, móvil.
- ❖ Sesión 12 de mayo de 2017:
 - Observación en espejo.
Recursos: espejo, muñecos.
 - Actividad con arena mágica.
Recursos: Arena mágica y moldes.
- ❖ Sesión 18 de mayo de 2017:
 - Actividad con gomets.
Recursos: folios, rotuladores, pinturas, gomets.
 - Imitación
Recursos: aros, pelotas...
 - Psicomotricidad.
Recursos: circuito psicomotricidad, colchonetas, móvil.
- ❖ Sesión 19 de mayo de 2017:
 - Actividad pintura con las manos.
Recursos: pinturas, cartulina y folios.

- Actividad musical junto con el resto de la clase.

Recursos: P.D.I. (Pizarra Digital Interactiva)

❖ Sesión 25 de mayo de 2017:

- Actividad musical y psicomotricidad.

Recursos: circuito psicomotricidad, colchonetas, ordenador.

- Plástica.

Recursos: folios, pintura, rotuladores.

❖ Sesión 26 de mayo de 2017:

- Clasificación por colores.

Recursos: caja cartón, depresores de colores.

- Actividad con arena mágica y moldes.

Recursos: arena mágica y moldes.

- Baile colectivo.

Recursos: P.D.I. (Pizarra Digital Interactiva).

❖ Sesión 1 de junio de 2017:

- Psicomotricidad conjunta.

Recursos: circuito psicomotricidad, colchonetas, aros, pelotas.

- Arena mágica.

Recursos: arena mágica y moldes.

❖ Sesión 2 de junio de 2017:

- Baile colectivo.

Recursos: P.D.I. (Pizarra Digital Interactiva).

❖ Sesión 8 de junio de 2017:

- Encajables y ficha:

Recursos: puzzle de encajables, gomets, folios, rotuladores.

- Juego libre junto a compañeros.

Recursos: juegos de construcción, animales, cuentos.

- Baile, psicomotricidad.

Recursos: circuito psicomotricidad, colchonetas, ordenador.

❖ Sesión 9 de junio de 2017:

- Fichas plástica.

Recursos: esponjas con formas de frutas para estampar, folios, rotuladores, pinturas.

- Juego con espejo.
Recursos: espejo, muñeco.
- Psicomotricidad y baile conjunto.
Recursos: circuito psicomotricidad, aros, pelotas.

❖ Sesión 15 de junio de 2017:

- Baile conjunto.
Recursos: P.D.I. (Pizarra Digital Interactiva).
- Juego libre.
Recursos: juegos de construcción, puzzles, cuentos, encajables, muñecos, carro, teléfono.

Estas actividades descritas anteriormente son las propuestas por mí, aparte de las mismas no están enumeradas aquí las que se trabajan con la especialista, ya que el tiempo que pasaba con ella yo estaba presente pero son actividades que entraban dentro de su rutina de trabajo con el niño, aunque yo he podido participar en ellas.

Para una mejor inclusión y dado que la mayoría del tiempo el pequeño era sacado fuera del aula atendido por la auxiliar de educación especial para que el resto de compañeros pudieran trabajar, poco a poco se fueron intercalando actividades en las que el niño era llevado a otra sala con otras que se realizaban dentro del aula ordinaria, las cuales en muchos momentos debido al interés del resto de compañeros fueron compartidas. En algunas actividades preparé material específico para Daniel como fichas o una caja de clasificación por colores.

Además las sesiones de psicomotricidad conjunta resultaron muy satisfactorias, ya que esta es una de las pocas cosas en las que el niño se siente cómodo y con ayuda podía realizarla de forma similar al de sus compañeros, aunque hasta ahora se realizaban de manera individual al resto de la clase.

4.3.5 Metodología del trabajo de campo

Tal y como nos marca el currículum de educación infantil y además las circunstancias especiales de la intervención, la metodología utilizada para trabajar con Daniel ha sido a través del juego, mediante actividades que se han intentado adaptar a la experiencia del pequeño en sus entornos habituales, las cuales perseguían respetar las circunstancias especiales y personales de Daniel. Todo este trabajo se ha realizado

procurando desde el principio un buen clima de confianza y cariño, teniendo en cuenta el espacio individual requerido por Daniel, para ello fue imprescindible ir paso a paso, con paciencia dando la oportunidad de que fuera el niño el que realizase el acercamiento a nosotros, especialmente a mí. Dentro de las posibilidades que ofrecía la interacción se ha trabajado para potenciar un mejor control corporal en el niño, así como una progresiva incorporación a la dinámica de la clase con sus iguales, fundamental para lograr conseguir una plena integración social, todo ello y en la medida de lo posible bajo un enfoque globalizador.

Asimismo la utilización de materiales ha sido muy diversa, ya que nos centramos en presentar actividades y observar el interés y preferencias de Daniel, también los recursos tecnológicos han sido un punto destacable para realizar el trabajo, ya que contamos con numerosas aplicaciones adaptadas a pequeños con esta problemática. Respecto al tiempo, se ha intentado establecer una rutina diaria en cuanto a las actividades pretendiendo dar la posibilidad a Daniel de anticipar los distintos momentos del día, pero a la vez aceptando cierta flexibilidad en función del estado emocional que presentaba en diferentes días, ya que una tarea primordial es procurar a los niños la atención de sus necesidades, y más cuando hablamos de niños con necesidades educativas especiales, y aunque en este caso, la principal dificultad para mí era comprender dichas necesidades, se trabajó para favorecerlo, buscando la correcta respuesta educativa con la que cada alumno debe contar.

Destaco principalmente el juego como recurso metodológico a la hora de trabajar la inclusión en el aula, ya que debido a las dificultades del caso era la mejor forma de participar de lo común a los demás: juegos, bailes, canciones, aplicaciones de ordenador... todo ello implica el elemento lúdico que posibilita en gran medida esa interacción necesaria para conseguir la inclusión real que persigue la educación.

5. PRIMEROS EFECTOS

Los resultados obtenidos a través de este trabajo no han supuesto un cambio sustancial en cuanto a la práctica que se lleva a cabo ante Daniel, ya que los cambios se introdujeron prácticamente cuando el curso estaba por terminar, pero durante un periodo de tiempo este cambio dejó ver una visión más amplia de cara a los docentes que trabajaban con él, se vieron diferentes cambios en las actitudes del niño.

Con tiempo y atención fue cambiando la visión respecto al pequeño sobre sí tenía necesidades e intereses. Además también sobre si creaba vínculos emocionales, hecho que quedó comprobado en varias ocasiones con la auxiliar de educación especial. Pequeños cambios provocaron reacciones que hicieron se prestara más atención hacia Daniel. Para mí uno de los mejores resultados que ha dado este trabajo ha sido el fomentar el cuestionamiento sobre la propia labor docente y la reflexión y autocrítica al respecto. En muchas ocasiones su tutora me comentó la sensación de impotencia a la hora de atender este caso y su disgusto por saber que tal vez no le dedicaba el tiempo necesario.

Todas estas reflexiones nacen gracias a las reacciones que se van produciendo en el niño, y dichas reacciones son el resultado de una interacción que ha perseguido lograr algún estímulo en el pequeño. A raíz de la observación y la interacción personalmente conseguí comprender lo que el niño me pedía en muchas ocasiones, hecho que para mí es un resultado más que satisfactorio teniendo en cuenta la perspectiva que tenía de la problemática cuando llegué al centro.

Además durante esta intervención el pequeño ha realizado acciones que anteriormente no había hecho como pequeños gestos de imitación ante el espejo, así como un principio de juego simbólico con muñecos que no se había advertido en anteriores ocasiones.

6. PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

A través de la práctica realizada con este trabajo he podido llegar a diferentes reflexiones sobre el tema que decidí abordar. En primer lugar y después de la experiencia vivida, mi primera reflexión se cuestiona la práctica docente en cuestiones que refieren a alumnos con necesidades educativas especiales, ya que es cierto que aunque durante el tiempo que un futuro maestro estudia se dan diferentes estrategias de intervención para diversos casos que se pueden dar en el ámbito escolar, pero ¿estamos los docentes realmente preparados para ello?, todo acto educativo requiere de un gran ejercicio de responsabilidad, pero en este caso en particular considero que es más importante si cabe, ya que en este caso particular en el que el alumno tiene sus mayores dificultades en las relaciones sociales, en la interacción con el otro, es de vital importancia comprender o intentarlo, al menos, las necesidades afectivas que precisa. Para poder extraer de los niños su máximo potencial es necesario apostar y creer en ellos, sólo así será posible que se produzcan los resultados, reconociendo cada individuo con sus diferencias, como sujetos únicos.

Considero que en este sentido queda mucho camino por recorrer, la ratio de las aulas, las perspectivas, en ocasiones negativas en cuanto a las posibilidades de este tipo de alumnos supone que se delegue su atención a un cuidador, con las funciones que a éste se le suponen, cuidarlo, sin más, sin intentar desarrollar al máximo su potencial y darle su lugar dentro del aula, junto a sus iguales. En mi opinión queda comprobado que creando un clima propicio, entre mis pretensiones y el espacio personal del pequeño se puede establecer un vínculo, dejando que poco a poco, el niño sea quien se vaya acercando e incluyendo en las actividades propuestas, propiciando mi acercamiento paulatino, haciendo surgir el espacio donde confluyeron los contenidos, el agente y sujeto, triángulo herbatiano esencial para poder crear el “vínculo educativo”. (Tizio H., 2002 p.28) que hace función de lazo social en la transmisión entre generaciones.

Por otro lado, en el camino hacia una educación inclusiva, es preciso hacer una reflexión sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo, en mi opinión considero que ante tanta demanda por parte de instituciones para promover la atención a la diversidad, debería cuestionarse si se ofrecen todos los apoyos que requiere el docente para poder realizarlo. Mi experiencia personal me ha hecho pensar que no, existen muchas necesidades que cubrir y he podido convivir en el centro con diferentes

especialistas saturados de trabajo, con los cuales he colaborado incluso después de terminar este trabajo debido a la sobrecarga de apoyos que debían realizar.

De otra parte aun entendiendo que en ocasiones las circunstancias pueden llevar al docente a cierto desentendimiento o desesperanza que supone cierta rendición en cuanto a la educación de niños con necesidades educativas especiales, considero que la voluntad mueve montañas, para mí, la atención a Daniel, dentro de sus complicaciones, requería mayor atención por parte de las personas que han trabajado con él, atención a sus señales, a sus preferencias y desechar la idea presupuesta ya de entrada sobre sus capacidades, eliminar la etiqueta del “autismo” y lo que a ella se le presupone, un niño que está en su mundo y no siente ni muestra interés por los demás.

En este caso la inclusión tomada como algo que beneficiaba a los compañeros, que aprendían a convivir con la diferencia, pero no eran tenidas en cuenta las necesidades del pequeño, negándole su lugar entre sus iguales.

Por todo ello, considero que la escuela no es todo lo inclusiva que se pretende, se ha avanzado pero la realidad es que por unos motivos u otros, se acomoda el pensamiento a preparar las clases para un grupo/clase, atendiendo cierta diversidad pero apartando de la inclusión a los sujetos que se alejan o se piensa que no alcanzarán los estándares de aprendizaje deseados, olvidando que el docente tiene entre otras, la tarea de encontrar los caminos que permitan que alumno desarrolle al máximo sus potencialidades y reconocerlo con sus singularidades. En el caso de Daniel, considero que simplemente era cuestión de tiempo, de paciencia, de dejar al pequeño acercarse, y una manera de hacerlo es a través del contacto diario, no excluyéndolo de las actividades y rutinas del aula. Es comprensible que debido a sus características hubo actividades que él no podía realizar, pero era apartado también de cuestiones en las que sí que podía participar (clases de psicomotricidad, canciones, bailes...).

7. CUESTIONES A CONSIDERAR

Este trabajo ha sido una experiencia complicada pero muy satisfactoria, dadas las circunstancias que encontré cuando llegué al centro y las perspectivas que cambiaron durante mi estancia, considero que ha sido muy positiva.

El simple hecho de poder contribuir a una reflexión profunda sobre la práctica docente que se ejerce y la exposición de cambios sustanciales en las respuestas de Daniel han supuesto para mí una satisfacción a nivel personal. Me queda una sensación extraña con respecto a lo que podría haber sido, ya que este trabajo se realizó fuera de fechas en las que realicé mis prácticas, tal vez con un poco más de tiempo se hubiesen conseguido más avances en todos los sentidos, tanto en el de la inclusión en el aula como en el desarrollo personal del pequeño.

Considero que este trabajo es lo suficientemente objetivo, ya que se ha realizado escuchando todas las opiniones de las personas que trabajan con Daniel, pero sin dejarme llevar por ellas, ya que de lo contrario, posiblemente hubiera dejado atrás este trabajo y no lo hubiera llevado a cabo, por lo cual he intentado descartar información que pudiera estar sesgada por las percepciones mayoritarias que reinaban en el ambiente.

8. PUNTO SEGUIDO

Después de realizar este trabajo no me cabe duda de que aunque me ha servido de mucho a nivel personal todavía me queda mucho que aprender, sobre todo en lo que respecta a niños con necesidades educativas especiales. El tener que sumergirme en los textos de diferentes autores para comprender el tema junto con la experiencia personal, ha derivado en un gran interés en la visión que se tiene sobre los alumnos con TEA y la práctica educativa que se lleva a cabo en las aulas. Queda mucho camino todavía por recorrer en cuanto a la inclusión, es fundamental para mí como futura docente avanzar y mejorar en este sentido. Sin duda la atención a las necesidades educativas especiales será parte muy importante de mi formación, ya que un docente nunca deja de aprender y este trabajo ha supuesto una brecha en mi camino que me invita a reflexionar cómo establecer lazo con niños diagnosticados con TEA y cómo darles el lugar que les corresponde entre sus iguales, lo que podríamos definir cómo una verdadera inclusión educativa.

Para finalizar este trabajo me gustaría agradecer a los profesores que he tenido durante toda la carrera, en especial a Mara Socolovski por guiarme en este trabajo y abrirme otras perspectivas con respecto al autismo, por sus explicaciones y ayuda.

También tengo que agradecer a los niños con los que he realizado prácticas durante estos años y a mis respectivas tutoras, tanto de los centros educativos de infantil como de la facultad, en especial agradeceré a “Daniel”, por permitirme poco a poco formar parte de su día a día en la escuela, por todo lo que me ha enseñado, sin decir nada.

También quiero agradecer a mis amigas y compañeras de la facultad, familia y amigos por sus ánimos, ayuda y cariño cuando lo he necesitado.

Por último el agradecimiento más grande es para mi marido y mis hijos, por el apoyo incondicional y por todos esos momentos que les han robado mis momentos de estudio durante estos cuatro años.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Editorial Península S.A.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S.L.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). DSM-V Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5^a ed.). Arlington. VA: American Psychiatric Publishing
- Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía: autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Celebrado en Salamanca, 7-10 de junio de 1994.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Zaragoza:Boletín Oficial de Aragón. 2014.
- Frith, U. (1991). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S.A.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- 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. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón. 2014

- Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila.
- Riviére, Á. (2005). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Sacristán, J. R. (2015). *Psicopatología Infantil Básica. Teoría y Casos clínicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Skliar, C. (2002) Alteridades y Pedagogías o... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*. Año XXIII, nº79.
- Skliar, C. (2008). ¿Qué pretendemos con la idea de 'diversidad'? ¿Qué pretende la idea de 'diversidad' con nosotros? *Encuentro Inspectorial de Equipos de Gestión y ocnducción Escolar - Construyendo una escuela Inclusiva*. Manucho, Santa Fé (Argentina).
- Skliar, C. (s/f). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista educación y pedagogía vol. XVII no. 41.
- Tizio, H. (2002). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

10. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA CONSULTADA.

- Autismodiario.org. Consultado el 18 de julio de 2017. Recuperado de <https://autismodiario.org/2014/02/09/guia-de-buenas-practicas-en-educacion-inclusiva/>
- Corvín, J. A. (s.f.). *psicologíaymente.net*. Recuperado el 18 de 07 de 2017, de psicologíaymente.net: <http://www.psicologíaymente.net>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 8 de noviembre de 2017.
Recuperado de:
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/indice.htm>
- Muntaner Guasp, J.J. (1984) *Tratamientos del niño autista: el estado de la cuestión*. RACO (REVISTES CATALANES AMB ACCÉS OBERT) Vol.4. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/70138/86441>
- Núñez, Violeta (2007). La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social. Barcelona: Marzo de 2007.

Núñez, Violeta (s/f). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs asistir”. Serie “encuentros y seminarios”, “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”. Barcelona. (s/f).

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. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (2008).

Orientaciónandujar.es. Consultado el 17 de julio de 2017. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/2017/07/14/la-atencion-educativa-los-alumnos-trastorno-del-espectro-autista/>

Psicodiagnosis.es Consultado el 30 de octubre de 2017. Recuperado de <https://psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornossocialesintelectuales/trastornos-espectro-autista/index.php>

Psicologíamente.net. Consultado el 18 de julio de 2017. Recuperado de <http://www.psicologíamente.net>

Rangel Aixa (2017) *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente*. TELOS (REVISTA DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS EN CIENCIAS SOCIALES), Vol. 19, N°1. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/5272/5879>

Socolovski, M. (2014) ¿Una educación para todos o una educación de todos y cada uno? En Begonia Vigo Arrazola y Juana Soriano B. (2014). *Educación Inclusiva: Desafíos y Respuestas Creativas*. Recuperado en 2017 de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=11373&PHPSESSID=de08854104393ef32ea268ed14da3d53

11. ANEXO 1

Origen del término

La palabra autismo viene de la palabra griega *autos*, que significa “propio, uno mismo”, la primera vez que fue utilizada en el campo de la psicopatología fue en la obra del psiquiatra suizo Eugen Bleuler en su obra de 1913 traducida al inglés en 1950 *“Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias”*. Para este autor este síntoma consiste en una separación de la realidad externa, que se acompaña con una elevación patológica de la vida interior del individuo que reacciona de manera débil a la estimulación que le proporciona el entorno, el cual percibe como hostil.

Pero la definición utilizada clínicamente para el síndrome autista no aparece hasta el año 1943, gracias al autor Leo Kanner y un estudio de comportamiento realizado sobre 11 niños (8 niños y 3 niñas), que a pesar de su propia idiosincrasia presentaban unas características comunes que se referían a tres aspectos concretos:

- Las relaciones sociales: según Kanner, el rasgo fundamental de este síndrome era “la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y situaciones” (1943, pág. 20), nos explica el autor que el individuo está en una extrema soledad, impidiendo los estímulos exteriores, ignorando cualquier ruido o movimiento que pueda perturbar esa soledad.
- La comunicación y el lenguaje: en este aspecto destacó las deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje de estos niños, señalando su ausencia en algunos niños, un uso extraño del lenguaje como instrumento de comunicación, ecolalias y una comprensión literal del lenguaje, además de una falta de atención hacia el lenguaje y ausencia de relevancia en las emisiones.
- La “insistencia en la invarianza del ambiente”: Esta característica se refería a la inflexibilidad, la adhesión a rutinas. Kanner destacó la reducción en la realización de actividades espontáneas de los niños y como la conducta del niño se hallaba dirigida por el deseo obsesivo de los niños por mantener la igualdad, que solamente ellos podían romper en algunas ocasiones. Esta característica la relacionaba con la tendencia a

representar realidades de forma parcial y la incapacidad de percibir las cosas de manera total y coherente.

Tiempo después de la publicación de Leo Kanner, Hans Asperger, médico vienes, publicó sus propias observaciones en un artículo titulado “La psicopatía autista en la niñez”, un texto totalmente independiente del publicado por Kanner ya que ambos no se conocían y teniendo en cuenta el momento histórico en el que se produjeron ambos escritos, no era probable el conocimiento mutuo de sus trabajos. Asperger se basó en casos de niños vistos y atendidos por el Departamento de Pedagogía Terapeútica de la Clínica Pediátrica Universitaria de Viena, consideraba las mismas características que Kanner, teniendo en cuenta como principal la limitación en sus relaciones sociales ya que para él determinaba la personalidad de los niños. Son muchas las similitudes entre las características de los niños estudiados por ambos que nos hacen pensar en que hablaban del mismo tipo de niño, pero sus informes difieren en tres puntos, existen discordancias en las características de los niños en cuanto a sus capacidades lingüísticas, motrices y de aprendizaje.

Otra de las cuestiones que marco una diferencia entre sus trabajos fue el enfoque que tomaron ambos, Asperger al contrario que Kanner además de preocuparse por el aspecto clínico del trastorno incluyó una mirada pedagógica, se preocupó por la educación de esos niños, educación asociada al sentido de la Pedagogía Terapéutica, entendiendo este trastorno como un reto difícil para la educación especial, consistente en la educación de niños que carecían de toda motivación a establecer relaciones afectivas profundas, aunque convencido de que cuando fueran adultos alcanzarían su puesto en la sociedad, así como una integración plena, ofreciéndoles la educación adecuada de pequeños.

La obra de Asperger no fue muy conocida hasta los años 80 en los que Lorna Wing, psiquiatra y madre de una mujer diagnosticada de autismo la traduce rescatándola del olvido. Fue la primera en introducir el término “Síndrome de Asperger” en un intento por dar visibilidad a todas aquellas personas autistas capacitadas que no se ajustaban tanto a los estereotipos descritos por Kanner. Junto con Judith Gould publicaron un artículo tras un estudio realizado desde el cual utilizaron el término “espectro” ya que entendían que el trastorno podía entenderse como un continuo más que como una categoría, un conjunto de síntomas asociados a distintos trastornos y niveles

intelectuales. Fue muy reconocida su famosa triada de Wing, en la cual expuso aspectos básicos para definir diagnósticamente el autismo:

- Trastorno de la reciprocidad social.
- Trastorno de la comunicación verbal y no verbal.
- Ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa.

Posteriormente añadió los patrones repetitivos de actividad e intereses. La mayor relevancia de su trabajo fue la definición del amplio espectro del trastorno, siendo ella quien incluyó dentro del mismo el alto funcionamiento del espectro.

En 1997 Ángel Rivière desarrolla I.D.E.A (Inventario de Espectro Autista) donde propone 12 dimensiones alteradas en las personas que padecen este síndrome y las agrupa en cuatro dimensiones afectadas.

Dimensión social:
1. Trastorno de la relación social. 2. Trastorno de la referencia conjunta 3. Trastorno intersubjetivo y mentalista.
Dimensión de la comunicación y el lenguaje:
4. Trastorno de las funciones comunicativas. 5. Trastorno del lenguaje expresivo. 6. Trastorno del lenguaje receptivo.
Dimensión de la anticipación/flexibilidad:
7. Trastorno de la anticipación. 8. Trastorno de la flexibilidad. 9. Trastorno del sentido de la actividad.
Dimensión de la simbolización:
10. Trastorno de la ficción. 11. Trastorno de la imitación. 12. Trastorno de la suspensión.

Durante los últimos años y según los nuevos descubrimientos realizados se va pudiendo comprender mejor el autismo, en la actualidad tomamos de referencia el

DSM-5 (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders (Manual diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales) publicado por la American Psychiatric Association. Se trata de un manual en el cual se clasifican los diferentes trastornos mentales y sirve a los profesionales a la hora de establecer el diagnóstico. Para ello contamos con la quinta edición de este manual, que difiere de su edición anterior en varios aspectos relacionados con el autismo, el DSM- IV consideraba el autismo y sus trastornos asociados como Trastornos Generalizados del Desarrollo, en la última edición se sustituye este término por el de Trastornos del espectro autista (TEA) y han sido incluidos a su vez en una categoría más amplia denominada “Trastornos del neurodesarrollo”.

Además en el DSM-IV dentro de la categoría TGD estaban incluidos cinco subtipos de autismo: trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil, trastorno generalizado del desarrollo no especificado y síndrome de Rett, según el DSM-5 el síndrome de Rett ya no forma parte de los Trastornos de Espectro autista y no hace distinción entre los otros cuatro subtipos, sino que establece tres niveles de gravedad en los síntomas y a su vez el nivel de apoyo necesario, quedando establecidos los criterios de la siguiente manera:

TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO 299.00 (F84.0)

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestando por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos)
 1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

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

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p.ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p.ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su necesidad o foco de interés (p.ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Híper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p.ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social

superan las capacidades limitadas, o pueden estar enmascaradas por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden, para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Teniendo en cuenta todo esto el DSM-5 avisa: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

Además de los criterios anteriores se debe especificar si:

- Con o sin déficit intelectual acompañante.
- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante.
- Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos. (Se debe utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada).
- Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento. (Utilizar código/s adicional/es para identificar el trastorno del desarrollo neurológico, mental o de comportamiento asociado/s).
- Con catatonía (Ver criterios de catatonía asociados a otro trastorno mental; definición y agregar código adicional para catatonía 293.89 (F06.1) para indicar presencia de catatonía concurrente).

Para el registro de los trastornos del espectro del autismo, además de utilizar el código correspondiente se registrará la gravedad según el grado de ayuda necesaria para

cada uno de los dominios psicopatológicos según tabla Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (DSM-5, págs. 31-32)

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

	<p>emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>de acción.</p>
<p>Grado 1 “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.</p>

TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO:

TIPOS

1. Autismo o síndrome de Kanner

Es el tipo de trastorno que más se asocia al trastorno del espectro autista y debe su nombre como se menciona más arriba al Dr. Kanner quien dedicó su trabajo a estudiar la condición de sujetos que poseían determinadas características. Los sujetos que padecen este tipo de trastorno carecen de o poseen una limitada conexión emocional con el resto de personas y parecen inmersos en su propio

mundo. Tienen mayor propensión a realizar movimientos repetitivos y son muy sensibles ante estímulos externos. Suele ir acompañado de deficiencia mental y toda la sintomatología que presentan generalmente posee carácter severo.

2. Síndrome de Asperger

Es un trastorno que se da en las edades infantiles aunque se evidencia en la adolescencia. Los individuos que presentan este trastorno presentan una inteligencia media (alta) y además su lenguaje no se ve afectado, por el contrario poseen una torpeza motriz además de verse alteradas sus habilidades y comportamientos sociales, que pueden comprometer su desarrollo e integración social. Suelen presentar ausencia de empatía, incomprendimiento de la ironía y del doble sentido del lenguaje, además de obsesión con algunos temas.

3. Trastorno desintegrador infantil o Síndrome de Heller

Es un tipo de trastorno que suele aparecer sobre los dos años de edad cuando ya se ha producido un desarrollo totalmente normal, es a partir de ahí cuando empieza a manifestarse un retroceso y deterioro de diferentes funciones: comunicativas, sociales, lúdicas, eficacia motora y psicomotora, irritabilidad, regresiones y sobre todo en el lenguaje tanto expresivo como comprensivo. Además esto se acompaña de conductas repetitivas y estereotipadas en cuanto a las relaciones personales y sociales, lenguaje y/o actividades motoras. En la mayoría de los casos existe un déficit mental notorio y aunque su prevalencia es menos frecuente que la del autismo, su pronóstico es peor.

4. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado

Este tipo de trastorno engloba aquellos individuos cuyas características son demasiado heterogéneas y no se corresponden con las propias de ninguno de los tipos anteriores. Los síntomas clínicos incluyen déficit de reciprocidad social, problemas de comunicación agudos y la presencia de intereses y actividades peculiares, restringidas y estereotipadas.

SÍNTOMAS

Es de importancia destacar que algunas personas no afectadas por trastorno de espectro autista pueden presentar algunos de los síntomas, aunque a diferencia de las personas con TEA, esto no dificulta su vida.

Algunas características que podemos encontrar son:

Destrezas sociales:

- No responder al nombre cuando tienen 12 meses,
- Evitar contacto visual.
- Preferir jugar solos.
- No compartir intereses con los demás.
- Interactuar únicamente para llegar a una meta deseada.
- Tener expresiones faciales apáticas o inadecuadas.
- No comprender los límites del espacio personal.
- Evitar o resistirse al contacto físico.
- No sentir el consuelo que le dan otras personas cuando están angustiados.
- Tener dificultades para comprender los sentimientos de otras personas y para hablar de sus propios sentimientos.

Comunicación:

- Presentar un retraso en las destrezas del habla y el lenguaje.
- Repetir palabras o frases una y otra vez (ecolalia).
- Invertir los pronombres.
- Dar respuestas no relacionadas con las preguntas que se les hace.
- No señalar ni responder cuando se les señala algo.
- Usar pocos o ningún gesto.
- Hablar con un tono monótono, robótico o cantado.
- No realizar juego simbólico.
- No comprender los chistes, el sarcasmo ni las bromas.

Intereses y comportamientos poco habituales:

- Formas líneas con juguetes u otros objetos.
- Jugar con los juguetes de la misma forma todas las veces.
- Mostrar interés por partes de los objetos (p.ej. ruedas).
- Ser muy organizados.

- Irritarse con pequeños cambios.
- Tener intereses obsesivos.
- Seguimiento estricto de rutinas.
- Aletear las manos, mecerse o girar en círculos.

ETIOLOGIA

Las causas por las que un niño padece autismo son desconocidas hoy por hoy. Desde que Leo Kanner describiera el cuadro, las líneas de investigación seguidas en la actualidad para la explicación de las causas del autismo van orientadas hacia líneas biopsicológicas, multifactorial entre las que se entiende además una alteración cualitativa cerebral.

12. ANEXO 2

FECHA:	Jueves, 4 de mayo de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Acudo a la clase en la que se encuentra Daniel, lo saludo y comienzo mi observación. Es un niño alegre, parece contento de estar allí. Me coloco delante de él, pero no consigo que me mire.</p> <p>La auxiliar de educación especial me pone al día sobre lo que va a trabajar ese día con él.</p> <p>Coloca al niño junto con sus compañeros en la asamblea. Daniel no interacciona con ellos pero aguanta tranquilo un periodo corto de tiempo. A intervalos se levanta y pasea por la clase, se le reconduce a la asamblea.</p> <p>Una vez terminada, se prepara el trabajo, una actividad plástica dirigida y otra libre.</p> <p>11.00 h. Se sienta en una mesa a almorzar, la auxiliar de educación especial le sujetó el desayuno, ya que de otra forma lo manosea y deshace.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo. Se le deja libre, le gusta jugar con la tierra, disfruta rascando la tierra y con las piedras. En ocasiones se sienta al lado de otros niños pero no interacciona con ellos.</p> <p>12.00 h. Subimos a clase. Se le cambia el pañal y se le lleva al baño para asearse. Después del recreo normalmente se lleva al niño a un aula aparte para realizar psicomotricidad a través de un circuito preparado para él o mediante canciones.</p>

FECHA:	Viernes, 5 de mayo de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Asamblea.</p> <p>10.00 h. Sobre las 10 de la mañana, la especialista en Audición y Lenguaje acude al aula para recoger al niño, con ella se trabaja el soplo y se cantan canciones buscando la imitación del pequeño.</p> <p>10.30 h. Este rato se deja al niño jugar libremente junto con el resto de sus compañeros en los rincones del aula. Juega junto a ellos pero no con ellos, se levanta continuamente para cambiar de juego.</p> <p>11.00 h. Almuerzo</p> <p>11.30 h. Recreo. Juega como lo hace siempre con la tierra, sentado en el suelo.</p> <p>12.00 h. A través de un muñeco con diferentes actividades intentamos trabajar la motricidad fina, subir cremalleras, quitar ropa. Observo que no le interesa especialmente.</p> <p>NOTA: Estos dos días primeros son por mi parte más de observación y de presencia dejando espacio al niño hasta que se acostumbre a mí, aunque es un niño al que ya había visto durante las prácticas.</p> <p>Se muestra tranquilo ante mí, pero parece no gustarle mi contacto físico, rehúye y se coloca junto a la auxiliar. Al respecto he de decir que enseguida he notado un vínculo especial entre ellos.</p> <p>Propongo una serie de materiales manipulativos para presentarle al niño, buscando localizar sus focos de interés.</p>

FECHA:	Jueves, 11 de mayo de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h.</p> <p>Asamblea. Daniel está contento como otros días, pero repentinamente se pone a llorar y a gritar, es una cosa que no suele ocurrir, han sido muy pocas las veces en que ha pasado. Se calma cuando se le saca del aula.</p> <p>Se le saca a un aula aparte donde hemos preparado unas bolitas de gel. Las colocamos en una bandeja para que las manipule, le gusta y pasa un buen rato con ellas, sin levantarse. No las mira pero se le ve contento. Se ríe en muchas ocasiones.</p> <p>Después buscamos canciones. Poco a poco se aproxima a mí, es muy cariñoso con la auxiliar y empieza a serlo conmigo. Se sienta a mi lado y me abraza, más que abrazo, se cuelga de mi cuello, le gusta mirarse en el espejo mientras lo hace.</p> <p>Este acercamiento ha supuesto para mí una gran satisfacción que me invita a seguir trabajando con él.</p> <p>11.30 h.</p> <p>Recreo.</p> <p>12.00 h.</p> <p>Subimos a clase. El pequeño sabe manejar perfectamente la Tablet y el móvil. Decidimos dejarle la Tablet para ver que hace. Rápidamente se las apaña para buscar canciones del grupo Cantajuegos, selecciona una entre muchas, nos mira, ríe y grita.</p> <p>Esperamos a ver qué pasa, Daniel coge las manos de la auxiliar para que realice algunos gestos de la canción. Habíamos puesto canciones otros días, las que pensábamos que le podían gustar. Ahora dejamos que sea él el que las busque.</p> <p>Comprobamos que tiene su propio criterio a la hora de elegirlas, no le vale cualquiera, además vuelve hacia atrás para seleccionar el trozo de la canción que quiere escuchar.</p> <p>Después trabajamos un poco psicomotricidad en el circuito.</p>

FECHA:	Viernes, 12 de mayo de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Daniel se sienta en la asamblea pero pronto decide que ya no quiere estar más, se levanta y sale continuamente del aula. La especialista en Audición y Lenguaje le saca del aula para trabajar con él individualmente. Se le ponen juegos sencillos en la Tablet, le gusta pero pronto pierde el interés. Se sube encima de mí y se mira en el espejo, durante periodos fugaces mantiene la mirada, me toca el pelo se ríe, grita. Se trabaja el soplo con pajitas y un vaso de agua, pero él bebe, no imita el acto de soplar. Coge un muñeco y lo mece frente al espejo, es de las pocas veces que veo que realice juego simbólico, aunque sea poquito rato.</p> <p>10.30 h. Entra en el aula para jugar en los rincones con el resto de sus compañeros. Coge las piezas pero no interacciona y se cansa enseguida. Hoy parece obsesionado en mirarse en el espejo. De repente suelta una gran baba y comienza a extenderla por el espejo, disfrutando.</p> <p>11.00 h. Almuerza.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo.</p> <p>12.00 h. Hoy he traído al colegio arena mágica para ver si le gusta su manipulación. Juega con los moldes y la arena, le encanta, está prácticamente 40 minutos jugando y de vez en cuando fijaba la mirada en ella.</p>

FECHA:	Jueves, 18 de mayo de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Se realiza la asamblea con Daniel, interrumpe en varias ocasiones pero sentado a nuestro lado está tranquilo.</p> <p>10.00 h. Realizamos una actividad con gomets, la realiza pero se cansa enseguida.</p> <p>Salimos de clase para utilizar la Tablet, se muestra terco y no quiere trabajar, pide insistentemente canciones, al no ceder a su petición se enfada.</p> <p>Se sube encima para mirarse en el espejo. Comienza a sacar la lengua en el espejo. Mira y de repente se levanta hacia el espejo y la saca él también, ha sido un movimiento muy rápido, insisto repitiendo varias veces, pero no surge efecto.</p> <p>11.00 h. Almuerzo.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo.</p> <p>12.00 h. Trabajamos psicomotricidad a través del circuito. Constantemente pide canciones moviendo nuestros brazos. Se enfada y llora. Intentamos realizar juegos con pelotas, las acepta pero no interactúa con nosotras.</p>

FECHA:	Viernes, 19 de mayo de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Asamblea. Daniel está un poco alterado por la mañana, se muestra obsesivo con la música. La auxiliar consigue calmarle y mantenerlo en la asamblea.</p> <p>10.00 h. Sale con la especialista de Audición y Lenguaje. Se trabajan sonidos con el ordenador y también estimulación visual. El niño se muestra especialmente cariñoso con ella. En varios momentos se sienta encima de nosotros, nos abraza y se mira en el espejo.</p> <p>10.30 h. Hemos preparado un mural en la pared para pintar con las manos. Durante treinta minutos disfruta manchándose las manos y pintando, es algo que le gusta mucho.</p> <p>11.00 h. Almuerzo.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo</p> <p>12.00 h. Decidimos realizar una actividad musical conjunta, a través de la pizarra digital se ponen las canciones que le gustan a Daniel, todos los niños bailan y Daniel junto a ellos. Está contento.</p>

FECHA:	Jueves, 25 de mayo de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Daniel se muestra muy alterado en la asamblea se tira al suelo y no quiere estar allí. Intentamos calmarle. En este momento se pone a llorar y no tolera ni que me acerque ni que le toque. Le dejo espacio.</p> <p>10.00 h. Salimos del aula para trabajar psicomotricidad, ponemos canciones pero él se muestra obsesivo y terco. Solo quiere determinadas canciones y siempre sin que yo me acerque. Me mira como con miedo.</p> <p>11.00 h. Almuerzo.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo. Juega solo con la arena y en el columpio</p> <p>12.00 h. Preparamos una actividad plástica, la realiza pero como durante toda la mañana, rehúye mi contacto y se aferra a la auxiliar.</p>

FECHA:	Viernes, 26 de mayo de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Asamblea. Hoy Daniel ha venido contento. Aguanta el rato de la asamblea sentado, con pequeñas interrupciones.</p> <p>10.00 h. Sale con la especialista de Audición y Lenguaje. Se trabaja soplo y se le ponen videos de estimulación visual. Posteriormente se le presenta un material que he hecho para trabajar clasificación por colores, parece gustarle y lo realiza en varias ocasiones. También juega un ratito con encajables sencillos.</p> <p>11.00 h. Almuerzo.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo. Juega contento.</p> <p>12.00 h. Subimos a clase para trabajar un ratito psicomotricidad y después ensayar con sus compañeros el baile final de curso. No atiende ni a la música ni al baile pero los profesores deciden que el niño por lo menos salga en una parte del mismo.</p> <p>Hoy su comportamiento vuelve a la normalidad, tolera mi contacto e incluso lo busca. Me coge las manos para pedirme canciones concretas. Últimamente la intensidad con la que pide las canciones ha ido en aumento.</p>

FECHA:	Jueves, 1 de junio de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Asamblea. Aguanta poco ratito.</p> <p>10.00 h. Sale con la especialista de Audición y Lenguaje. Hoy a su manera pide constantemente la Tablet y el móvil para escuchar música. Cantamos la canción de los buenos días, finalmente accede a escuchar esa canción y anticipa los movimiento que se realizan en la misma. Además se trabaja soplo y psicomotricidad fina.</p> <p>11.00 h. Almuerzo.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo. Juega tranquilo con la arena.</p> <p>12.00 h. Se realiza una sesión de psicomotricidad conjunta en el circuito montado con el resto de compañeros. Se le deja jugar un ratito con la arena mágica.</p>

FECHA:	Viernes, 2 de junio de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Asamblea. Se levanta constantemente por el aula y se enfada cuando se le lleva a la zona de la asamblea.</p> <p>10.00 h. Sale con la especialista de Audición y Lenguaje. Se trabaja a través de canciones la imitación. Se cansa enseguida y quiere poner él la música que le gusta. Se enfada. Ha empezado a hacer como si masticara durante mucho rato y cuando nos hemos dado cuenta había escupido una gran baba en la mesa que rápidamente ha extendido con sus manos.</p> <p>11.00 h. Almuerzo.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo. Juega en el columpio y en el suelo con la tierra.</p> <p>12.00 h. Se ensaya con él y el resto de compañeros el baile de final de curso. Con ayuda de la auxiliar se sitúa según lo previsto para el baile y realiza alguno de los pasos pero podemos percibir que no se siente cómodo y no quiere. Se vuelve al aula y se pone música con la P.D.I. el ratito que queda para volver a casa.</p>

FECHA:	Jueves, 8 de junio de 2017.
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Asamblea. 10.00 h. Se realizan actividades de encajables sencillos y una ficha con gomets, dentro del aula. Juego por rincones con el resto de compañeros, juega junto a ellos pero no interacciona. Vuelve a hacer la baba y corre al espejo a escupirla.</p> <p>11.00 h. Almuerzo. 11.30 h. Bajamos al recreo. 12.00 h. Se bailan un par de canciones junto al resto de compañeros buscando una actividad conjunta, posteriormente se le lleva a la sala de psicomotricidad donde jugamos a diferentes juegos de imitación con aros y pelotas.</p>

FECHA:	Viernes, 9 de junio de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Asamblea. Hoy se muestra contento y se ríe con mucha frecuencia durante el rato de la asamblea, se mueve pero no se levanta de su sitio.</p> <p>10.00 h. Se realiza una ficha de plástica dirigida y otra libre dentro del aula ordinaria. Posteriormente se deja tiempo para jugar en el aula. Ha estado mucho rato delante del espejo mirando. Baba.</p> <p>11.00 h. Almuerzo.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo. Juega contento.</p> <p>12.00 h. Subimos a clase para trabajar un ratito psicomotricidad y después ensayar con sus compañeros el baile final de curso. No atiende ni a la música ni al baile pero los profesores deciden que el niño por lo menos salga en una parte del mismo.</p>

FECHA:	Jueves, 15 de junio de 2017
DESARROLLO:	<p>9:30 h. Asamblea. Daniel está muy contento aunque no se queda quieto, va pululando por el aula durante todo el rato. Teniendo en cuenta que son los últimos días que va a acudir al colegio se le deja un poco de libertad.</p> <p>10.00 h. Sale con la especialista de audición y lenguaje y se trabaja con la Tablet y el soplo con pajitas, pero solo quiere beber y mirar en el espejo. Coge un muñeco lo abraza y lo mira continuamente.</p> <p>11.00 h. Almuerzo.</p> <p>11.30 h. Bajamos al recreo. Juega contento.</p> <p>12.00 h. Se realiza el último ensayo del baile de fin de curso. Como se cansa, en muchos momentos le dejamos un poco de libertad en el porche del centro (donde se ensaya) para que juegue.</p>

FECHA:	Viernes, 16 de junio de 2017
DESARROLLO:	<p>Hoy es el día del festival de fin de curso en el que estos alumnos van a realizar su fiesta de despedida de educación infantil para su paso a educación primaria.</p> <p>Se recoge a los niños en la fila y se le lleva al centro de congresos de la ciudad donde se realiza la fiesta. Finalmente Daniel no participa en el baile ya que sale del escenario continuamente, aunque sí que se consigue que aguante el ratito de la entrega de orlas a los niños y para la foto final.</p> <p>No tiene interés durante la fiesta y por momentos hay que sacarle del recinto para que esté más tranquilo.</p>

De la tolerancia a la inclusión: prácticas posibles con un niño con TEA.

Muestra de algunos de los trabajos que se realizaron con Daniel durante las actividades:

