



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Inclusión de un niño con TEA en el aula a través de una actividad.

La importancia de la observación y el fomento del vínculo.

Inclusion of a child with ASD in the classroom through an activity.

The importance of observation and fostering bonding.

Autora:

Lucía Alfaro Vicente

Directora:

Concepción Ramo Cervera

Facultad de Educación

Junio, 2021

Resumen

El sentido de este trabajo es mostrar la importancia de la observación y de la instauración de un vínculo alumno - educador para poder trabajar mejor con personas con trastorno del espectro autista (TEA), y en él se propone una actividad que parte de los intereses de un alumno de 6 años con dicho trastorno.

El objetivo es proponer, a partir de lo anterior, una actividad efectiva para facilitar la inclusión de un niño en el grupo clase y así ser reconocido por el resto de los compañeros y compañeras. Se lleva a cabo dentro del aula de tercero de educación infantil de un colegio de Zaragoza.

La metodología que se emplea se basa en el juego como herramienta lúdica, más concretamente el role-playing o teatro. Para ello, se estudia con profundidad los diversos aspectos particulares del TEA, y del pupilo, a través de la revisión teórica, la observación participante y la formación del apego entre educador – educando.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del espectro autista, educativo, vínculo, observación participante, role-playing.

Abstract

The purpose of this paper is to show the importance of observation and the establishment of a pupil-educator relation in order to work better with people with autism spectrum disorder (ASD), and it proposes an activity based on the interests of a 6-year-old pupil with ASD.

The aim is to propose, based on the above, an effective activity to facilitate the inclusion of a child in the class group and thus be recognized by the rest of the classmates. It is carried out in the third year infant education classroom of a school in Zaragoza.

The methodology used is based on play as a recreational tool, more specifically role-playing or theatre. To this end, the different aspects of ASD and the pupil are studied in depth, through theoretical review, participant observation and the formation of the attachment between educator and pupil.

KEY WORDS: Autism spectrum disorder, educational, bonding, participant observation, role-playing.

Índice

Resumen.....	2
Abstract.....	3
1. Introducción y Justificación.....	6
2. Marco Teórico.....	8
2.1 Trastorno del Espectro Autista y/o Síndrome De Asperger.....	8
2.1.1 Consideraciones de los/as Protagonistas y los/as Familiares.	9
2.1.2 Nosografía Clínica.....	11
2.1.3. Aspectos Educativos.....	13
2.2 El Vínculo desde la Teoría del Apego.	15
2.2.1 Peculiaridades del Vínculo en /la Niño/a con TEA.....	18
2.2.2 Cómo Favorecer el Vínculo con los/as Educadores/as.....	22
2.3 La Observación Participante del Alumnado.....	24
2.3.1 Concepciones de la Metodología Observacional.....	24
2.3.2 Categorías y Elementos a Observar en el Niño/a con TEA.....	26
2.4 Metodologías de Trabajo Específicas para Alumnado con TEA.	31
3. Delimitación del Caso.....	37
3.1 Presentación del Alumno y su Contexto Educativo.....	37
4. Propuesta de Intervención.....	39
4.1 Acercamiento y Facilitación del Vínculo.....	40
4.2 Observación Participante: Categorías y Observaciones.....	41

4.2.1 Conclusiones: Aspectos a Tener en Cuenta en la Relación con el Alumno y en la Propuesta de Actividades.....	48
4.3 Desarrollo de la Actividad.....	50
4.3.1 Objetivos.....	51
4.3.2 Metodología.....	51
4.3.3 Evaluación	56
4.3.4 Resultados.....	57
5. Conclusiones	60
6. Bibliografía	63
7. ANEXOS	70
Anexo 1. Marionetas empleadas en la actividad.....	70
Anexo 2. Preguntas para trabajar los conceptos del vídeo y respuestas del alumnado.....	70
Anexo 3. Evaluación de la actividad: preguntas al alumnado y sus respuestas.....	72
Anexo 4. Evaluación de la actividad: preguntas a las docentes y sus respuestas.....	72
Anexo 5. Evaluación de la actividad: rúbrica de observación.....	74

1. Introducción y Justificación

A lo largo del grado de Magisterio en Educación Primaria se obtiene gran cantidad de información acerca de diversos trastornos que puede presentar un niño durante su desarrollo, como es el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Sin embargo, aunque dicha información nos ayude a ser capaces de diferenciar las peculiaridades que, en general, estas personas presentan, a veces no es suficiente para diseñar actividades o intervenir de manera que se consiga una mejora, o, por lo menos, mayor bienestar en ellas. Dicho aspecto es la base para la creación de este trabajo.

En nuestro futuro como docentes, tendremos la suerte de encontrarnos con niños y niñas que provengan de todo tipo de contextos, y que presenten gran variedad de particularidades. Lo mejor, sin duda, es que ninguno/a de ellos/as será como los/as demás.

Su evolución estará, en gran parte, en nuestras manos, y seremos los/as responsables de dar respuesta a sus necesidades de manera correcta, fomentando su autonomía y aceptación, tanto de sí mismos/as, como de los/as demás.

Hoy en día, el TEA es conocido por la mayoría de docentes. Sin embargo, al tratarse de unos aspectos a veces no claramente perceptibles, puede intervenir de manera poco adecuada, perjudicando al niño/a o potenciando mayor ansiedad. Además, las ideas preconcebidas con las que se suele interpreta el trastorno, como la falta de empatía o de sentimientos o la baja capacidad intelectual, dificultan el completo desarrollo de las habilidades de estas personas.

Para poder formarme un poco más en el tema de este trastorno, y tras la suerte de encontrarme con un alumno muy especial durante el último periodo de prácticas escolares, decidí estudiar los aspectos personales de R., un niño de 6 años con TEA, que, a los ojos de muchos de sus compañeros, solo era un niño más, y, además, molesto.

La intención ha sido concretar sus comportamientos, entenderlos, y aprender cómo se ven modificados según el contexto en el que se encuentra.

Para ello, en primer lugar, se trata el concepto de TEA desde los agentes educativo y clínico y desde la perspectiva de los propios participantes. Posteriormente, se desarrolla la noción de vínculo desde la teoría del apego, así como de la observación participante desde un punto de vista teórico. Seguidamente, se desarrolla el trabajo llevado a cabo con el alumno, es decir, el acercamiento junto con la observación, y la actividad propuesta. Como punto final se trata la evaluación llevada a cabo y los resultados obtenidos.

La actividad diseñada consiste en una práctica lúdica, basada en su interés recurrente por los dinosaurios. Este interés es tomado como una fortaleza que ayudará a plantear una intervención que mejore la relación con sus iguales en el aula.

2. Marco Teórico

2.1 Trastorno del Espectro Autista y/o Síndrome De Asperger.

Los Trastornos del Espectro Autista, al igual que muchos otros trastornos en el desarrollo, han estado presentes desde el comienzo de la humanidad, sin embargo, la mayoría de ellos no fueron estudiados hasta miles de años más tarde, cuando diversos expertos identificaron las diferencias existentes entre un desarrollo normalizado, y el de ciertas personas. Es entonces, cuando se da nombre a los trastornos que conocemos hoy en día.

En el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA), no fue hasta los años 40 cuando se tuvo conciencia de él como un síndrome con entidad propia (García, 1999a).

De la misma manera, pese a que el descubrimiento del Síndrome de Asperger tuvo lugar en 1944 por Hans Asperger, éste no se vio reconocido oficialmente en los sistemas de clasificación de los trastornos mentales hasta 1992, en la décima edición del manual *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE-10) y hasta 1994 en la cuarta edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM IV). A partir de entonces, pasó a estar englobado bajo la categoría diagnóstica de Trastornos Generalizados del Desarrollo, y se caracterizó por una clara alteración social, junto con un rango de intereses repetitivo y restrictivo, dificultad en la comunicación y carencia de capacidad de juego, así como una capacidad normal tanto del lenguaje como a nivel cognitivo (Naranjo, 2014).

En el actual *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, el DSM-5, tanto el síndrome de Asperger, como el trastorno autista y el trastorno generalizado del desarrollo, se consolidan como trastorno del espectro autista, debido a que los límites entre ellos son imprecisos, y fueron desarrollados a partir de niveles de gravedad y afectación, y no como diferenciación entre trastornos (APA, 2013).

Según la Confederación de Autismo de España (2014), en la actualidad, atendiendo a la nueva clasificación del TEA, se puede hacer referencia al previamente llamado síndrome de Asperger, como un trastorno del espectro autista sin dificultades en los aspectos formales del lenguaje ni discapacidad intelectual asociada. No obstante, debido a que hoy en día existe un gran número de recursos y fuentes que todavía mencionan este trastorno como síndrome de Asperger, y a que continúa siendo socialmente aceptado, se empleará esta denominación a lo largo del trabajo.

2.1.1 Consideraciones de los/as Protagonistas y los/as Familiares.

El Trastorno del Espectro Autista aparece en el periodo de desarrollo temprano, independientemente de la manifestación completa de sus síntomas (García, 1999b). No obstante, diferentes autores como Barbaro y Dissanayake (2009) y Saldaña (2011), coinciden en la dificultad de identificar las manifestaciones del TEA antes de los doce meses de edad, ya que el desarrollo inicial del niño puede parecer ser el adecuado en comparación al resto de infantes de su edad.

Sin embargo, existen signos desde los primeros momentos de la infancia que pueden alertar a los adultos sobre la existencia de una anomalía en el desarrollo, de manera que se pueda intervenir lo más temprano posible, con el objetivo de conseguir una evolución positiva del trastorno. Tanto una detección como una intervención temprana del trastorno, tienen efectos positivos sobre el pronóstico del niño o de la niña (Corsello, 2005).

Diversos autores (Boyd et al., 2010 y Saldaña, 2011) explican algunas de las conductas que pueden aparecer en esta primera infancia, las cuales coinciden con los testimonios personales de unidades familiares que conviven con el trastorno del espectro autista de manera diaria (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades [CDC], 2020). Además, Sánchez Aneas (2017) en el libro “Trastorno del espectro autista.

Evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar” señala la importancia de que los adultos conozcan la existencia del TEA, y sus particularidades más generales, para poder reconocer si sus hijos/as presentan alguna de ellas.

A continuación, se detallan algunos de estos signos:

- Atención y respuesta menor a los estímulos sociales, como pueden ser el contacto visual, las sonrisas y el rostro humano. Es decir, el bebé no reconoce la mirada ni muestra interés por las personas. En ocasiones no responde a su nombre.
- Aparición tardía o no aparición del lenguaje verbal y no verbal. El infante no emplea gestos o el lenguaje con intención comunicativa. Tampoco imita las acciones de los adultos. Es común que en ellos/as no se muestre un intercambio de señales emocionales, y que el apego se forme de manera más lenta.
- Movimientos estereotipados y repetitivos del cuerpo. El niño o la niña parece intranquilo/a desde los primeros días de vida, y presenta los mismos comportamientos una y otra vez, lo que va acompañado de enfados, berrinches y rabietas constantes.

Existen muchos casos en los que el diagnóstico no ha llegado de manera temprana, sino que se ha realizado en la adolescencia, debido a que los signos de alerta no han aparecido de manera tan clara como en otros niños y niñas. De ser así, las personas que presentan dicho trastorno afirman que, antes de ser diagnosticados/as, no entenderían por qué tenían comportamientos que los/as demás no presentaban, como las conductas repetitivas y la falta de entendimiento de las emociones de otras personas, o las crisis nerviosas constantes (CDC, 2020).

De ahí se concluye la importancia de realizar un diagnóstico precoz, y, por lo tanto, de conocer en profundidad en qué consiste el trastorno del espectro autista, lo cual se expone en el apartado siguiente.

2.1.2 Nosografía Clínica

El Trastorno del espectro autista aparece definido en la quinta edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, el DSM – 5, el cual es implantado por la Asociación Americana de Psiquiatría. En él, se detallan los rasgos que una persona ha de mostrar para considerar que tiene este trastorno, siendo estos los siguientes:

A. Déficits persistentes tanto en la comunicación social como en la interacción social en múltiples contextos, que se manifiestan en:

1. Las deficiencias en reciprocidad socioemocional.
2. Los déficits en las conductas comunicativas no verbales empleadas en la interacción social.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

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

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
4. Híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo.

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

E. Dichas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo.

Se ha de especificar si es con o sin deterioro del lenguaje acompañante, y si es con o sin déficit intelectual acompañante (APA, 2013).

Como se ha mencionado anteriormente, el Síndrome de Asperger, a partir del cual se basa este trabajo, se considera un Trastorno del Espectro Autista sin deterioro del lenguaje formal y sin déficit intelectual acompañante.

Pese a que la primera descripción del Síndrome de Asperger se llevó a cabo en 1943, por Leo Kanner, (Naranjo, 2014), su nombre fue dado por Hans Asperger, quien identificó un patrón de conductas y comportamientos específicos, que se observaba con más frecuencia en niños que en niñas, con una relación de 4:1 (Escuela de Medicina, 2019), y al que denominó “psicopatía autista”. (Cobo González y Morán Velasco, 2011). No obstante, la primera persona en utilizar el término Síndrome de Asperger fue Lorna Wing, quien creó la denominada Triada de Wing a partir de las tres grandes áreas afectadas de este síndrome: la comunicación, la inflexibilidad mental y comportamental, y las relaciones sociales (Riesgo et al., 2013).

En el DSM- IV, a diferencia del DSM-5, el Síndrome de Asperger se clasifica dentro de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, como un trastorno generalizado del desarrollo. Sin embargo, en el DSM-5, el Síndrome de Asperger es abarcado por el trastorno del espectro autista, el cual se incluye en los trastornos del neurodesarrollo.

Dentro de los criterios diagnósticos del síndrome de Asperger del DSM-IV, se incluyen los ya mencionados previamente al tratar los criterios del trastorno del espectro

autista. Sin embargo, los dos únicos criterios que no aparecen entre ellos son los siguientes (APA, 1994):

- A. No existe retrasos del lenguaje clínicamente significativos, lo que lo diferencia del Trastorno de Autismo.
- B. No se observan retrasos clínicamente significativos del desarrollo cognoscitivo ni en el desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad del sujeto, comportamiento adaptativo y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

No obstante, independientemente de las características por las que se puede clasificar el Síndrome de Asperger, ha de tenerse en cuenta que el TEA es complejo, y se presenta en cada individuo de manera diversa. Por lo tanto, su identificación y diagnóstico se debe llevar a cabo de manera meticulosa, con el fin de no ser confundido con otro trastorno o condición, y para poder individualizar la intervención de la manera más precisa posible (The National Autistic Society, 2020).

2.1.3. Aspectos Educativos

La Orden del 28 de marzo de 2008 reconoce la atención a la diversidad como un principio vital de la enseñanza, que tiene por objetivo conseguir el desarrollo pleno de todo el alumnado, independientemente de sus características, a través de una práctica educativa adaptada a sus necesidades, intereses y ritmos propios. Además, afirma que es el equipo docente el que ha de adecuar su enseñanza a los niños y niñas, y no de manera inversa.

Los escolares que presentan TEA se consideran alumnos/as con necesidades educativas especiales, por lo que se ha de atender a sus necesidades particulares de manera que se consiga una inclusión plena no solo en el aula, sino en el centro escolar en su conjunto. Para ello, se necesita una coordinación entre los miembros de la comunidad educativa, en la

que se incluye al profesorado, a las familias, y al resto de trabajadores de los centros (Rando, 2020).

El rol del profesorado es de vital importancia en el desarrollo de los/as niños o niñas. En primer lugar, debido a que al ser una persona con la que se encuentren durante muchas horas diariamente, se convierte en un referente directo. Por otra parte, se debe a que el o la docente tiene en sus manos la oportunidad de adaptar la enseñanza con el objetivo de convertir en protagonistas a los educandos, lo cual motive su educación y se consigan nuevos conocimientos. Además, los/as maestros/as tienen la posibilidad de conseguir una comunicación positiva con las familias, que favorezca el desarrollo de los infantes (Rando, 2020).

El papel de las familias, por consiguiente, también se plantea como un puesto “relevante, único e insustituible” (Rando, 2020, p. 18), del que dependa la trayectoria futura de los/as jóvenes.

A partir de estos dos pilares en la educación de los/as niños/as, se pretende conseguir un proceso de enseñanza de calidad y una valoración positiva de las particularidades que presente cada pupilo.

Este es el objetivo a partir del cual se desarrolla la propuesta del trabajo. Es decir, se pretende comenzar la inclusión de un colegial con TEA en el centro educativo, a través de la formación del vínculo profesor – alumno, de la observación y estudio de sus características, y del desarrollo de una actividad individualizada, partiendo siempre de sus aspectos personales, considerados de manera positiva, y considerando que es labor de los docentes dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

2.2 El Vínculo desde la Teoría del Apego.

Las diferentes etapas por las que se transcurre a lo largo de la vida, se convierten en el contexto que modifica a cada individuo. Desde la primera infancia hasta la ancianidad, el ser humano se comporta según lo que observa y aprecia de su alrededor. Es por esto, que el primer contacto con la realidad debería ser agradable, y seguro para el pequeño.

Sin embargo, en esta primera etapa vital, el infante se considera un ser indefenso y dependiente de un adulto, generalmente la familia, siendo esta la responsable de brindar el cuidado, las oportunidades y la atención necesaria (González, 2014) para que dicha seguridad esté presente.

Desde los primeros días, el recién nacido experimenta relaciones afectivas, especialmente con sus padres, a través de las cuales va dando significado a sus emociones, acciones y decisiones (Bowlby, 1969), y a partir de las que comienza, como afirma González (2014), la relación no solo con su ambiente, sino también consigo mismo. Es a partir de este momento, cuando el vínculo afectivo comienza a formarse.

El apego o vínculo afectivo es definido como la “afición o inclinación hacia alguien o algo” (Real Academia Española, s.m., definición 1), es decir, un lazo emocional hacia una persona o un objeto (Franco, 2010). Bowlby, concluyó, en su Teoría del Apego, que

el comportamiento de apego es concebido como toda forma de conducta que consiste en que un individuo consigue o mantiene proximidad a otra persona diferente y preferentemente individual y que es considerada, en general, como más fuerte y/o más sabia. (Bowlby, 1986, p. 157).

El vínculo entre un bebé y su madre comienza en la etapa prenatal, y se considera una unión afectiva, recíproca y perdurable (Papalia et al., 2009). De hecho, Ainsworth (1979), afirma que, el establecimiento de ese tipo de relaciones es parte de la esencia humana, y que

una vez haya ocurrido el nacimiento, la figura de apego no tiene que ser necesariamente la madre, sino que podría tratarse de otro cuidador cercano, como el padre u otro miembro de la familia.

Ainsworth, en 1964 (como se citó en Papalia et al., 2009), describe las diferentes etapas que muestra un infante a la hora de establecer relaciones hacia las personas, y explica que, en los primeros 2 meses de vida, la respuesta ante las diferentes personas es indiscriminada, de ahí que el apego pudiera crearse, en meses posteriores, con la madre, o con otra persona.

A partir de los 6 o 7 meses, el bebé presenta una relación afectiva con, normalmente, la madre. Dicho apego es muy definido, e incluso de manera posterior a los 7 u 8 meses, comienza el temor a las personas desconocidas. Durante este periodo, la interacción entre niño/a-madre es mayor que con cualquier otra persona.

No obstante, existe la posibilidad, de que se creen vínculos con más figuras cercanas, pese a que el más estrecho sea con la madre (Chamorro, 2012).

Es importante conocer los diferentes tipos de apego que existen según Ainsworth y Bill (1970). Estos dependen de la actitud del adulto hacia el infante, por lo que, si se conoce la teoría, se podría modificar la conducta para conseguir un vínculo efectivo.

Los apegos se clasificarán dentro de dos bloques, el seguro, y el inseguro.

En primer lugar, dichos autores describen una relación afectiva segura como aquella en la que el individuo confía en que la figura parental esté disponible para ayudarlo y mostrar comprensión. Gracias a este vínculo positivo, el infante se anima a explorar el mundo, ya que existe una confianza de base aportada por la figura de apego.

Para que el apego seguro tenga lugar, los/as padres/madres han de mostrarse disponibles, y ofrecer contacto y apoyo al niño/a cuando llora. Un aspecto importante es que, los progenitores que consiguen establecer un vínculo de este tipo con sus hijos/as, interpretan las necesidades del/la niño/a en sí mismas, y no las consideran propias. Además, integran de manera adecuada tanto las experiencias positivas como las negativas que viven a lo largo del cuidado de su hijo/a (Gago, 2014).

En segundo lugar, dichos autores identifican tres tipos de apego dentro del conocido como inseguro. El primero de ellos se trata del huidizo-evitativo. Cuando este vínculo se genera, el infante muestra una actitud esquivada ante su madre o la figura de apego en cuestión, de hecho, la ansiedad que presenta es igual o incluso mayor con ella que con extraños. Se considera al niño/a como un individuo que pretende vivir sin el apoyo emocional de otras personas.

La conducta que muestran los progenitores como causa del apego huidizo-evitativo, es hostil, controladora e incluso intrusiva. Las necesidades del bebé no son reconocidas como suyas, sino como del padre o de la madre.

En segundo lugar, se identifica el inseguro ansioso-ambivalente. Se da cuando no se tiene la certeza de que la figura parental esté disponible para cubrir las necesidades. La actitud del infante ante la presencia de la madre o padre es, en ocasiones de rechazo, mientras que, en otras, se busca desesperadamente el contacto. No existe un deseo por explorar el mundo.

La forma de actuar de los progenitores llama la atención, ya que no existe un rechazo ante sus hijos/as, pero tampoco responden siempre a sus necesidades.

Por último, los autores hablan de un apego inseguro desorganizado. Se trata del causado por figuras parentales incompetentes, consecuentes, en muchos casos, de las propias

experiencias negativas durante su infancia. Se pueden tratar de progenitores con patologías psíquicas, o consumidores de sustancias tóxicas (Gago, 2014). Los niños y niñas que crean este tipo de vínculo se relacionan de manera superficial e indistinta con las diversas personas con las que parecen formar un lazo afectivo. Su relación oscila entre la búsqueda y la evitación.

Se concluye, de este modo, que el apego más exitoso y el que ha de buscarse es el seguro, pero, ¿qué ocurre cuando el infante muestra signos particulares que parecen no mostrar deseo de crear un vínculo afectivo, como en el caso del trastorno del espectro autista? Dicha cuestión se trata en el siguiente apartado.

2.2.1 Peculiaridades del Vínculo en /la Niño/a con TEA

Cuando existe una alteración en el neurodesarrollo, como es en el caso de los infantes con TEA, la creación de relaciones afectivas se ve alterada, y hace que dicho proceso se torne más complejo de lo que ya es. Sin embargo, esto no significa que no sean capaces de crear un vínculo afectivo con sus figuras de apego, sino que se mostrará de manera diferente al que está normalizado.

Como se ha desarrollado en apartados anteriores, el TEA afecta al neurodesarrollo de las personas. Esto produce que se tenga una apreciación particular tanto de la vida cotidiana y del entorno que les rodea, como de los sentimientos propios y ajenos, y generalmente, mayor dificultad, para emplear y comprender el lenguaje no verbal y para expresar las emociones (Barquero, 2007). Por lo tanto, la creación del apego, también se lleva a cabo de manera particular.

Como se explica en el libro *Comprender el Autismo* (Wieder, et al., 2008), la base del aprendizaje de los primeros años de vida consiste en la interacción. Es a partir de este aspecto, cuando se forma el apego. Es decir, la interacción consigue que un niño o niña se

sienta confiado/a, cariñoso/a y seguro/a, y pueda desarrollarse social y emocionalmente de manera adecuada (Wieder et al., 2008).

Para que una interacción se considere efectiva, Wieder et al. (2008) detalla que han de existir al menos dos partes que intercambien lenguaje, gestos o expresiones y que se comprendan mutuamente. Es aquí cuando las particularidades del individuo con TEA pueden causar interacciones que no se comprenden por muchas personas, y, por lo tanto, en ocasiones, no sean efectivas.

Algunas de estas interacciones que tienen como consecuencia un desarrollo del vínculo más lento, son expuestas en el primer apartado del trabajo, y se pueden resumir en la no respuesta a las miradas o sonrisas, es decir, a los estímulos sociales, y la falta de intención comunicativa y de intercambios emocionales (Sánchez Aneas, 2017).

Las figuras de apego, generalmente los padres, son las primeras personas en darse cuenta de que algo inesperado está sucediendo en el desarrollo de sus hijos/as, y lo manifiestan, como explica Filipek et al., (como se citó en Caballero, 2005), con afirmaciones como “parece preferir jugar solo, no pide ayuda, es muy independiente” (p. 19).

Fonaggy (1999) explica, en su artículo “Persistencias transgeneracionales del apego”, que se puede dar una alteración en el apego si existe:

- Desaparición del sujeto con el que se crea el vínculo.
- Presencia de la figura adulta, pero incapacidad de conseguir una identificación con el infante para vincularse a él, incluso brindando cuidados físicos.
- Presencia de la figura adulta, pero incapacidad de aportar tanto cuidados físicos como emocionales, debido a depresión o desinterés.

En el caso del trastorno del espectro autista, incluso aunque la figura adulta esté presente, y aporte cuidados físicos, es común que esta no logre crear un vínculo con el infante de la forma normalmente entendida (Fonaggy, 1999). Es aquí cuando aflora la necesidad de aprender los aspectos particulares del TEA en general, y de cada persona con este trastorno, en particular. El cuento *Encuentro*, de Sámbar Ahmad Jimeno y Gracia Viscasillas (2018), es un gran ejemplo que muestra la necesidad de crear el apego con un/una niño/a con TEA desde su propia perspectiva e intereses (Cobo González y Morán Velasco, 2011), y no desde los nuestros.

Antes de continuar, se debe recordar que, para que el vínculo con personas secundarias, como educadores, se forme, este ha de haber aparecido de manera segura con su o sus figuras de apego de manera anterior. Autores como Naber et al. (2007) aseguran la capacidad de niños y niñas con TEA de establecer un vínculo afectivo seguro con sus figuras cercanas, y posteriormente, con cuidadores.

En el caso de que no se haya dado, diversos expertos en la materia han expuesto metodologías que ayudan en este proceso.

Por un lado, la intervención con video-feedback para promover la crianza positiva adaptada al autismo (VIPP-AUTI). Este programa, como explica Poslawsky et al. (2014), pretende conseguir una mejora en la interacción niño-cuidador a partir del estudio del comportamiento que muestran los progenitores hacia sus hijos/as. Es decir, consiste en la grabación del comportamiento de las figuras paternas con sus hijos/as en un contexto natural, para, de manera posterior, estudiar dicha manera de actuar y aportar un feedback constructivo basándose en lo que se debe modificar y lo que ha de mantenerse, partiendo siempre de los signos propios del trastorno. Los resultados obtenidos tras este programa afirman un aumento

del sentimiento de auto-eficacia, así como menor nivel de intrusismo en los progenitores (Poslawsky et al., 2014).

Por otra parte, se plantea el programa de masaje infantil propuesto por Ruiz et al. (2010). Dicha intervención engloba grandes beneficios en el funcionamiento del bebé. Debido a que el tacto es la vía principal de comunicación del recién nacido, el masaje consigue una mejora en la creación del vínculo de apego con su cuidador, que le brinda, a través del masaje, protección, sujeción y cariño (González, 2007).

Una de las características de los niños que presentan un trastorno del espectro autista, es la reticencia al contacto físico. De esta manera, el inicio temprano de una intervención que pretende obtener mayor tolerancia a los estímulos táctiles puede ser de gran beneficio para ellos (Ruiz et al., 2010).

Las autoras de dicho programa afirman que, los infantes que han participado en este tipo de intervención, crean un vínculo más estrecho con sus cuidadores, que aquellos que no reciben este tratamiento. Además, toleran y se adaptan en mayor medida al mundo que les rodea y a los cambios del entorno.

Por último, según Bretherton (1992) cabe destacar que los/las niños/as que presentan TEA y establecen un vínculo de apego seguro, gozarán de una capacidad empática mayor, tendrán mayores habilidades a la hora de crear relaciones con los demás, y se desarrollarán socio-emocionalmente de manera más efectiva.

Si el infante, por lo tanto, consigue crear un apego seguro con sus padres, será posible formar una relación positiva con los educadores una vez comience su etapa escolar, para ello, se estudia cómo favorecer dicho vínculo.

2.2.2 Cómo Favorecer el Vínculo con los/as Educadores/as

Una vez se ha estudiado cómo aparece apego entre un infante con TEA y sus progenitores o cuidadores primarios, se van a mencionar diversas metodologías para fomentar un vínculo entre el educador y el niño o la niña.

Para que el vínculo seguro entre educador-niño/a se produzca, se debe intervenir de la manera adecuada, de forma que sientan que hay cabida para ellos en el contexto en el que se encuentran, y sientan seguridad.

Para ello, y de igual manera que se hacía en el vínculo cuidador primario-niño/a, se deben tener muy en cuenta las características individuales del alumno o alumna. De esta forma, se considerarán los métodos de actuar más adaptados al alumnado, ya que es el docente el que ha de adaptarse a él, y no de manera contraria (García Cué, 2006, como se citó en Gutiérrez Tapias, 2018).

Generalmente, cuando el/la niño/a cuenta, durante la etapa de infantil, con un/a profesor/a sensible y dispuesto/a a responder a las señales de su alumnado, se suele desarrollar un apego de calidad ente el/la niño/a y el profesor (Howes y Smith, 1995). De manera contraria, si la relación niño/a-profesor/a es conflictiva, el desarrollo social, atencional y el aprendizaje pueden resultar obstaculizados (Birch y Ladd, 1997).

Como elemento primordial, se ha de considerar que, pese a las dificultades que supone la presencia de un/a alumno/a con TEA en un aula, el enriquecimiento social, personal y emocional de los demás componentes de la comunidad educativa es mayor (La Universidad en Internet [unir], 2019).

Según los testimonios personales de individuos que presentan TEA, o que conviven con el TEA de forma diaria, entre los que se encuentran progenitores y docentes, las

intervenciones consisten en prácticas sencillas fácilmente incorporables en la vida diaria del aula (Educación 3.0, 2019; Unir, 2019). Se destacarán a continuación algunas de ellas:

- Proporcionar una agenda que anticipe lo que ocurrirá en los siguientes 45-60 minutos. Una de las características más comunes de las personas con TEA es su extremada organización, de hecho, puede llegar a existir una incapacidad para adaptarse a los cambios improvisados. Con una agenda se consigue que el/la alumno/a pueda anticipar lo que va a ocurrir de manera que se organice mentalmente para ello, y no se produzcan cambios que no se mostraban en su planificación.
- Empleo de apoyos visuales que ayuden a la comunicación y comprensión. Para las personas con TEA, el lenguaje es un medio abstracto para interpretar la información, a través del cual, se puede perder mucha información, de manera que incluso no se comprenda el mensaje. Sin embargo, los materiales visuales como pictogramas, aportan la información de manera sencilla, detallada y constante, lo que ayuda al alumno con TEA a interpretar el mensaje, e incluso a comunicarse.
- Establecimiento de un ‘momento de saludo’. Debido a las dificultades sociales con las que se enfrentan los/as alumnos/as con TEA, concretar un momento de saludo ayuda a indicar cómo ha de saludarse, a quién y cuándo, es decir, trabajar las normas de cortesía. Además, puede servir para trabajar funciones declarativas.
- Trabajar en los mismos espacios de manera repetitiva. De igual manera que las personas con TEA necesitan planificar el transcurso del día, es muy favorecedor para ellas formar unas rutinas que se repitan diariamente, y que no necesiten anticipación previa.
- Interactuar con el infante de manera adecuada. Comunicarse sin mirar de manera fija, y agachándose para estar a la misma altura que el pupilo, son acciones sencillas que mejoran la relación, debido a que el/la niño/a no se siente amenazado.

De esta manera, se puede conseguir un ambiente adecuado para la inclusión de los/as alumnos/as con TEA, los cuales se sentirán pertenecientes a un grupo, y mejorarán su relación no solo con sus compañeros/as, sino también con su educador/a.

2.3 La Observación Participante del Alumnado.

2.3.1 Concepciones de la Metodología Observacional

La metodología observacional se considera un medio científico que permite obtener información de situaciones naturales o habituales de manera espontánea (Anguera, 2010), es decir, brinda la posibilidad de estudiar la cotidianeidad de las conductas de ciertos individuos en sus propios contextos, de manera no modificada o alterada por variables externas. El proceso observacional, como explica Anguera (2010), da la oportunidad de registrar y cuantificar dichas conductas, con el fin de poder analizar las relaciones de modo secuencial y asociativo.

La metodología observacional es una estrategia altamente útil, siendo, en ocasiones, la única opción posible para recoger información. Además, su carácter flexible, permite la adaptación a lo largo del proceso, de forma que se consigue una individualización del procedimiento. Sin embargo, como afirma Anguera (2010), se trata de una metodología que supone seguir rigurosa y disciplinalmente unas etapas determinadas. De manera resumida, se podrían citar dichas etapas como a) delimitación del problema, b) recogida de datos, c) análisis de datos y d) interpretación de resultados.

A continuación, se desarrollarán de manera más detallada dichas etapas, según Anguera (2003):

En un primer lugar, se han de delimitar los objetivos y el planteamiento del estudio observacional basándose en cinco aspectos básicos, los cuales están interrelacionados.

1. Identificación de la dificultad. Consiste en delimitar los comportamientos que quieren ser observados, con el objetivo de estudiar sus antecedentes y contextos en los que tienen lugar.
2. Temporalización del proceso. Es de vital importancia tanto tener en cuenta qué aspectos se van a observar, como saber cuándo van a ser observados.
3. Establecimiento de niveles de respuesta. Es decir, seleccionar las dimensiones del comportamiento que resultan interesantes a la hora de llevar a cabo esta metodología.
4. Unidad de comportamiento. A la hora de realizar el procedimiento observacional, es importante tener en cuenta que el comportamiento es continuo, por lo que su análisis requiere ser segmentado en tiempo y espacios diversos. De manera general, este estudio ha de ser planificado de manera que puedan observarse diferentes momentos y así especificar el contraste. Sin embargo, en este caso, al realizar el trabajo durante las prácticas escolares, la intervención tuvo que llevarse a cabo a lo largo de las sesiones en las que la especialista de pedagogía terapéutica, con la que se realizaban dichas prácticas, entraba al aula y trabajaba con el alumno.
5. Aceptación de sesiones. Es necesario concretar los requisitos necesarios para poder incorporar una sesión observada en el estudio.

Es importante, en segundo lugar, establecer los criterios que han de observarse, es decir, aquellos que pueden mostrar una diferencia entre lo que se considera un desarrollo normal y lo que no. Para ello, cabe destacar la importancia de conocer en profundidad las características que definen aquello que se quiere estudiar, siendo en este caso, el trastorno del espectro autista sin dificultades cognitivas ni en el lenguaje social.

Como tercera y última parte, se lleva a cabo el tratamiento e interpretación de los datos obtenidos. Una vez se ha llevado a cabo el estudio, es el momento de comprobar si, en primer lugar, se han obtenido los resultados esperados, o si, por el contrario, resultan

imprevistos, y, en segundo lugar, si la planificación de la metodología ha sido la adecuada, o necesitaría ser modificada para obtener resultados válidos y útiles.

Como se ha explicado, el primer paso que debe seguirse para conseguir una observación exitosa, es delimitar qué ha de estudiarse dependiendo del objetivo propuesto. Teniendo en cuenta que en este trabajo la cuestión importante es centrarse en el comportamiento de la persona con TEA, se desarrolla a continuación qué observar para obtener los resultados deseados.

2.3.2 Categorías y Elementos a Observar en el Niño/a con TEA

Como se ha desarrollado en el apartado anterior, la metodología observacional es un procedimiento muy útil, que aporta información acerca de contextos naturales, no modificados. De esta manera, se considera de gran utilidad a la hora de estudiar el comportamiento y características del alumnado con TEA, y, por ende, con síndrome de Asperger, en su contexto escolar.

La metodología observacional se emplea en múltiples ocasiones como un medio para valorar la situación en la que se encuentra el alumno con TEA. Como explica Rivière (2001) en su libro “Autismo”, el proceso de valoración ha de atenerse a las siguientes exigencias:

1. La valoración tiene que distinguir claramente distintas competencias funcionales, es decir, no puede basarse en índices globales como el cociente intelectual, debido, principalmente, a la diferencia que existe entre el desarrollo y las habilidades de las diversas áreas del individuo.
2. La valoración debe incluir una interpretación cualitativa, y no solo cuantitativa, para lo que es necesario conocer en profundidad las características de este trastorno, las cuales implican una distorsión del desarrollo considerado normal.

3. Se han de valorar no solo las conductas del niño o de la niña, sino que también los contextos. La importancia de los comportamientos de un/a niño/a recae en el contexto en el que se ha producido, de manera que se tengan en cuenta los antecedentes y las consecuencias, entre otros.
4. Para evaluar a un/a niño/a, es necesario interactuar con él, entendiendo la interacción como el establecimiento de una cualidad de relación, es decir, reconocer qué interacciones resultan gratificantes para el infante, aprender a establecer una relación lúdica con él/ella y comprender cómo manejar variables proxémicas como la distancia física.

Tras las exigencias detalladas, se llega a la conclusión de que, para evaluar a un/a niño/a que presenta TEA, se ha de llevar a cabo una observación en contextos reales interactivos, detallada y sin prisas. De hecho, debido a las características propias del trastorno del espectro autista, lo más importante para conseguir una observación válida, es crear, en primer lugar, un vínculo lúdico, positivo y libre de ansiedad. Además, se ha de atender a su ritmo, y entender que suele ser diferente al propio (Rivière, 2001). Por último, y como aspecto vital en esta metodología se debe conocer qué observar, lo cual se desarrolla a continuación.

Como se ha explicado a lo largo de este trabajo, las áreas en las que las personas con TEA presentan más dificultades, son la comunicación, la interacción social y la rigidez o intensidad de intereses. Además, en ellas es común la presencia de movimientos físicos inusuales y las conductas que expresan ansiedad (Taylor, 2015). Serán estas áreas, por lo tanto, aquellas en las que se hará hincapié a la hora de programar la observación.

En la guía para el profesorado “El síndrome de Asperger. Estrategias prácticas en el aula”, de Thomas et al. (2002), se explican las diversas claves de comprensión a partir de las

cuales es posible concretar los siguientes aspectos observacionales. No obstante, algunos de los ítems no se corresponden con lo que se espera observar en un niño de tan solo 6 años, como es el protagonista de este caso, ya que son conductas relacionadas con personas de mayor edad. Es por esto, que se establece un orden determinado a la hora de explicar qué áreas observar.

De este modo, se explicarán en primer lugar los aspectos relacionados con los movimientos inusuales y conductas que muestran ansiedad, ya que son los rasgos más característicos de los/as niños/as de tan corta edad. Posteriormente, se tratará lo relacionado con la rigidez de intereses. En tercer y cuarto lugar, se tratará el ámbito comunicativo y el social, respectivamente. Estas dos últimas áreas son elegidas como últimos apartados ya que requieren mayor profundidad y detenimiento en el proceso observacional, debido a que incluso los infantes con un desarrollo ordinario presentan conductas inesperadas de manera común.

Con respecto a los movimientos físicos inusuales, así como a las conductas que expresan ansiedad, conviene observar:

- Presentan hipersensibilidad a ruidos concretos, y tienen reacciones inusuales ante ellos, a veces pueden resultarles incluso dolorosos. Ante dichos ruidos los/as alumnos/as con TEA presentan reacciones varias, como taparse los oídos, jugar con lo que tengan en la mesa o tararear en voz baja. Todos estos mecanismos sirven para ahuyentar el sonido que les incomoda.
- Respecto al contacto físico, suelen mostrar respuestas desproporcionadas, como huir o atemorizarse. A algunos/as de ellos/as les agrada el contacto físico cuando es iniciativa suya, pero no cuando son otros los que lo inician.

- Presentan dificultades a la hora de mantener el contacto visual, y miran a la gente como si no la vieran, evitando mirar a los ojos.
- Algunos/as niños/as con TEA muestran niveles de frustración muy altos ya que no son capaces de expresar sus sentimientos o entender situaciones cotidianas.
- Es común que presenten frecuentes cambios de humor.
- Muestran la necesidad de pertenencia al grupo y ser igual que el resto. Cuando se considera lo contrario, presentan ansiedad.
- Presentan movimientos estereotipados ante determinadas situaciones que les causan nerviosismo.

Para continuar, en el ámbito referido a la imaginación y rigidez en intereses, convendría observar los siguientes apartados:

- Es posible que se obsesionen con un tema determinado y no puedan controlar la necesidad de compartirlo, independientemente de si resulta o no interesante para los demás. Además, puede que sea una estrategia para participar en un intercambio comunicativo.
- Este tipo de obsesiones puede servir para reducir su ansiedad.
- Muestran inflexibilidad ante cambios, y no comprende que en ocasiones las normas pueden verse modificadas.
- Debido a su dificultad para predecir lo que va a ocurrir, necesitan que siempre se cumpla el orden establecido del transcurso de los acontecimientos.
- Las actividades inesperadas causan miedo e incertidumbre por no poder predecir qué va a ocurrir después.

Como tercer apartado, se hace referencia a los criterios observables en el área comunicativa:

- Algunas de las personas con TEA no asimilan órdenes de grupo, ya que pueden presentar dificultades para comprender que ellos son parte de ese grupo, y que, por lo tanto, las órdenes también se dirigen a ellos/as. En ocasiones, se puede deber a que sus habilidades de comprensión son limitadas.
- Debido a su dificultad para elegir el estímulo relevante, pierden información en las explicaciones y órdenes, ya que se distraen con detalles poco esenciales.
- Las personas con síndrome de Asperger suelen adquirir un vocabulario extenso. No obstante, su comprensión del lenguaje sigue siendo limitada.
- La comprensión del lenguaje es de forma literal y concreta, por lo que presentan dificultades a la hora de entender formas indirectas del habla.
- Pueden presentar un volumen de voz inadecuado si están ansiosos/as.

Por último, nivel de las relaciones sociales, se pueden observar los siguientes apartados, aunque en múltiples ocasiones es un proceso complejo que requiere gran profundidad:

- El/la alumno/a con TEA suele mostrar su deseo por crear amistad con otro individuo, pero no saber cómo hacerlo. Además, suele presentar claves difíciles de comprender en las interacciones.
- No se produce una comprensión del lenguaje no verbal en las conversaciones, por lo que de manera recurrente habla ininterrumpidamente sobre sus temas de interés, sin tener en cuenta a la otra persona, y el momento adecuado para intervenir.
- El empleo de las señales no verbales es equivocado. Se sitúan de manera habitual muy cerca de su interlocutor, hablan con un tono de voz monótono y el uso de códigos gestuales puede ser reducido o desmesurado.

- Su nivel de formalidad y familiaridad no se adapta a la situación social, siendo, en ocasiones, excesivamente formales, o, por el contrario, tratando a un/a desconocido/a como si fuera un/a amigo/a.
- Puede resultarles muy difícil “ponerse en el lugar de otras personas”. Su nivel de empatía es inferior al esperado, al igual que su capacidad para comprender significados metafóricos o subliminares.
- Las personas con TEA presentan, generalmente, dificultades para interpretar cuándo participar en conversaciones.
- Su manera peculiar de comprender las normas sociales repercute en su trato hacia los demás de modo descortés. En ocasiones presentan comportamientos que pueden producir vergüenza en otros/as, y no son conscientes de ello.

De esta manera se establecen los diversos criterios en los que se debe centrar la metodología observacional, para poder identificar qué características se cumplen y de qué manera, con el fin de poder diseñar una actividad lo más adaptada posible a las fortalezas del alumnado, y, además, con el objetivo de mitigar los puntos débiles que muestran y dificultan su desarrollo en las diversas áreas.

2.4 Metodologías de Trabajo Específicas para Alumnado con TEA.

Una de las principales dificultades a las que el alumnado con TEA se enfrenta, sobre todo en escuelas ordinarias, es el ritmo de trabajo que se emplea en las aulas, así como la metodología utilizada. Como se ha desarrollado en los apartados anteriores, las características de una persona con TEA pueden distar mucho de las de otra. Al tratarse de un espectro, se considera que existe una amplia variación entre un alumno/a y otro/a. De esta manera, no se puede hablar de las metodologías que mejor funcionen para ellos/as, sino que cada docente deberá adaptar sus técnicas según las peculiaridades de su alumnado.

No obstante, para realizar este apartado del trabajo se tienen en cuenta los rasgos más comunes entre las personas que presentan TEA, es decir, la alteración en las capacidades de relación social, en la comunicación y lenguaje, en la flexibilidad, simbolización, ficción y en la imaginación (Rivière, 2001).

Fernández Lerchundi (2004) explica, en el libro “Manual de psicología clínica infantil. Técnicas de evaluación y tratamiento” (Bermúdez y Bermúdez Sánchez, 2004, Capítulo 3, p.144), los criterios que han de ser considerados siempre, independientemente del método de trabajo particular que se escoja, para trabajar con alumnado con TEA, siendo estos los siguientes:

- Debe basarse en las posibilidades del niño o de la niña, en sus intereses y en sus puntos fuertes.
- Se debe convertir los entornos en lugares predecibles y agradables para los/as alumnos/as.
- Se tiene que enseñar el valor de la comunicación, así como potenciar las habilidades comunicativas.
- La metodología tiene que servir a su vez para motivar y para desarrollar la habilidad que se trabaja.
- Ha de llevarse a cabo de manera constante.
- Debe activar la coordinación, colaboración y comunicación entre los diversos participantes.

De manera previa a la explicación de las diversas metodologías empleadas con el alumnado TEA, cabe destacar la importancia de, como describe Taylor en su libro “Trastornos del espectro autista. Guía básica para educadores y padres” (2015), “escuchar lo que dicen las personas con TEA” (p. 65). Estas personas perciben el mundo de manera muy

diversa a las que tienen un desarrollo considerado normal. Por lo tanto, el único modo de comprender qué les ocurre, cuáles son sus pensamientos y emociones y qué les preocupa, es escuchándolos. Para ello, se debe buscar un espacio tranquilo, en el que el/la alumno/a se sienta cómodo/a, y hay que agacharse para estar a la altura de sus ojos. Es importante no forzar la conversación, y buscar una interpretación diversa a la que se está acostumbrado (Taylor, 2015). Una de las características de las personas con TEA es la sinceridad, ya que no entienden el engaño o la estratagema, por lo que todo lo que mencione puede aportar mucho a la hora de elegir un procedimiento u otro para trabajar con él/ella.

A la hora de escoger la metodología que más se adapta a los rasgos de las personas con TEA no existe unanimidad, sin embargo, se coincide en que, independientemente del método elegido, la intervención ha de comenzar de manera lo más temprana posible (Fuentes – Biggi et al., 2006).

Para clasificar las diferentes intervenciones que se emplean con el alumnado con TEA, se han de tener en cuenta varias dimensiones, como pueden ser el grado de especificidad de los objetivos, es decir, si se trata de una intervención focalizada en un área específica del desarrollo, o, por el contrario, se pretende una intervención comprensiva que pretende impactar sobre todos, o casi todos, los síntomas del trastorno del espectro autista. El marco teórico en el que se apoyan y sustenta la intervención es, a su vez, otra de las dimensiones que puede ser estudiada.

En el caso de la clasificación que se detallará en este trabajo, la dimensión considerada es aquella relativa al ámbito del que procede la intervención. De esta manera, se pueden encontrar aquellas procedentes del área sensoriomotora, las de base biomédica, las terapias complementarias o alternativas, y las que tendrán más peso en este trabajo, las de naturaleza psicoeducativa (Álvarez Pérez et al., 2018).

1. Las intervenciones sensoriomotoras se realizan con la intención de trabajar las áreas sensoriales, ya que la gran mayoría de personas con autismo experimenta las sensaciones de manera muy diversa a la forma en que las personas con un desarrollo considerado normal. Algunos/as de ellos/as, como se puede extraer de la película *Temple Grandin* (Jackson, 2010), se sienten bombardeados con la información que proviene del exterior y que se capta a través de los sentidos (Comín, 2015). Estas intervenciones se realizan con la intención de maximizar el potencial del niño o la niña a través del empleo de actividades terapéuticas.
2. Las intervenciones biomédicas son aquellas basadas en el uso de medicamentos o modificaciones en la dieta de las personas con TEA. En la actualidad no existen pruebas científicas de que este tipo de intervención sea eficaz (Mulas et al., 2010).
3. Las intervenciones alternativas o complementarias surgen debido a que, en múltiples casos, las terapias tradicionales parecen no surgir efecto, y los adultos consideran que es necesario probar nuevas técnicas para comprobar si consiguen resultados. Entre las más comunes se encuentran la terapia con animales, la musicoterapia y el yoga. Es importante recordar que el trastorno del espectro autista no se trata de una enfermedad, y por lo tanto no existe una cura en sí, sino que con las diversas intervenciones se pretende conseguir una mayor adaptación a las demandas sociales (Sánchez - Contreras et al., 2020).
4. Las intervenciones psicoeducativas quedan divididas en aquellas basadas en modelos conductuales, y las que parten de teorías evolutivas.
 - a) Las intervenciones conductuales se apoyan en la idea de que los comportamientos se aprenden y se pueden modificar a través de los contextos ambientales. Para trabajarse dichas intervenciones, se emplean procedimientos típicos de la modificación de conducta, como el moldeamiento o el

reforzamiento positivo o negativo. Estas intervenciones se conocen como programas ABA (Applied Behaviour Analysis), es decir, que pretenden promover conductas a través de refuerzos positivos, y eliminar las no deseadas extinguiendo las consecuencias positivas. Entre ellas cabe destacar el Programa Lovaas, creado por el Dr. Lovaas, quien propuso un entrenamiento muy exhaustivo y estructurado (Lovaas, 1987) con el que se consiguen mejorías en la obediencia, atención, imitación y discriminación. Sin embargo, es criticado ya que, al tratarse de un contexto tan rígido sus mejorías no se consideran representativas de las interacciones naturales (Álvarez Pérez et al., 2018 y Mulas et al., 2010).

- b) Las intervenciones evolutivas se centran en el empleo de entornos naturales, en los que los niños y niñas toman la iniciativa en la interacción. Se llevan a cabo habitualmente de forma lúdica, como juegos, en los que al terapeuta se le atribuye el rol de favorecer el desarrollo social y comunicativo. Los modelos más empleados son el modelo de intervención de desarrollo de relaciones y la terapia de juego en suelo (Mulas et al., 2010).
- c) No obstante, existen algunos programas que emplean a la vez el juego y la iniciativa del niño, propio de las intervenciones evolutivas, junto con métodos de modificación de conducta, característico de las intervenciones conductuales. Este es el caso de los programas DENVER y TEACCH, muy utilizados para alumnado con TEA (Álvarez Pérez et al., 2018).

El modelo de tratamiento y educación de niños autistas con problemas de comunicación, conocido por sus siglas TEACCH, el cual fue creado por el Doctor Schopler en 1966, está centrado en comprender la cultura del autismo, es decir, la manera de pensar, actuar y experimentar con el mundo de las personas con TEA, con el objetivo de demostrar

que dichas diferencias cognitivas explican las conductas que presentan estas personas (Mesivob y Shea, 1998). Consiste principalmente en identificar las habilidades de cada sujeto, para saber qué perfil psicoeducativo presenta y poder plantear la intervención más adecuada.

Por otra parte, el modelo DENVER, desarrollado por Sally Rogers en la década de los 80, tiene como objetivo primordial mantener a los niños y niñas participando en intercambios sociales el mayor tiempo posible, para que se dé la posibilidad de imitar y comunicarse tanto de manera simbólica como funcional, y una enseñanza intensiva para que se puedan completar las carencias del aprendizaje resultado del acceso restringido al mundo social por las dificultades que supone presentar TEA (Álvarez Pérez et al., 2018).

Una intervención que combina las metodologías evolutivas y conductuales, y que se emplea en la intervención de este trabajo, es el teatro.

El teatro será una herramienta que se emplee con la finalidad de trabajar las habilidades sociales, ya que brinda la oportunidad de abrir canales de comunicación que favorecen la socialización. El teatro es un escenario amplio en el que los/as alumnos/as pueden vivir diversas situaciones. Es decir, consiste en un medio que permite vivenciar la vida diaria de manera planificada, fantasear, trabajando la imaginación, o representar circunstancias concretas para desarrollar determinados objetivos.

El teatro ha sido considerado una herramienta muy poderosa a la hora de trabajar el ámbito social, por lo que cuenta con múltiples beneficios, entre los que se destacan los siguientes (Medina, 2019):

- Fomenta la socialización del alumnado, y brinda oportunidades a aquellos con mayores dificultades en la comunicación.

- Desarrolla capacidades diversas, las cuales ayudan a comprender las señales verbales y no verbales.
- Permite representar situaciones concretas en las que se han percibido dificultades.
- Estimula la creatividad y la imaginación.
- Mejora la atención.
- Es una actividad lúdica que motiva el proceso de aprendizaje.

Diversos autores, como Corbett et al. (2011), Hartigan (2012) y Kempe (2014) (como se citó en Calafat-Selma et al., 2016), llevaron a cabo estudios que ratifican los beneficios recién descritos. En ellos, se emplearon metodologías diversas en las que se pueden encontrar dos puntos comunes, la presencia de alumnado con trastorno del espectro autista, y el uso del teatro como herramienta que fomenta la interacción social. En sus investigaciones, se llega a afirmar que, para alguno de los/as alumnos/as, es la primera vez que crean un vínculo emocional con otro niño o niña, es decir, la primera vez que hacen un/a amigo/a.

Por lo tanto, se llega a la conclusión de que la metodología existente a la hora de intervenir con este alumnado es amplia, y son muchos los autores que se han encargado de estudiarla. El teatro, entre otros, es considerado un procedimiento lúdico que proporciona grandes beneficios, por lo que se decide emplear dicha técnica en la actividad propuesta.

3. Delimitación del Caso

3.1 Presentación del Alumno y su Contexto Educativo

El desarrollo de la intervención que se plasma en este trabajo tiene el fin de conseguir una actividad adaptada a un alumno con necesidades educativas especiales, en el interés de que desarrolle lo máximo posible sus capacidades partiendo de sus fortalezas. El objetivo

primordial es conseguir una inclusión del alumno en su grupo clase, a través del reconocimiento de sus compañeros y compañeras.

La intervención se llevó a cabo en un centro de educación infantil y primaria de Zaragoza, cuya población pertenece a un nivel socio-económico medio. Tuvo lugar con un alumno de una clase del último curso del segundo ciclo de educación infantil.

El alumno en cuestión, al cual denominaremos R. con intención de preservar su anonimato, de seis años, presenta necesidades educativas especiales por manifestar trastorno del espectro autista sin deterioro del lenguaje formal y sin déficit intelectual acompañante, lo que se conocía en manuales diagnósticos previos como síndrome de Asperger. Es un niño que llama la atención dentro del grupo debido a su apariencia física y a su excesiva movilidad. Físicamente, es un chico que aparenta menor edad debido a su pequeño volumen corporal, y a los rasgos faciales. Además, su voz es aguda, y desarrolla comportamientos propios de infantes de menor edad, como introducirse objetos en la boca. Sin embargo, aspectos como el excesivo bello corporal que tiene, puede confundir a la hora de identificar la edad.

En cuanto a las manifestaciones de su movilidad, da vueltas por la clase y golpea todo tipo de materiales que va encontrando en el aula. Algo que parece relajarse y le permite controlar el estrés, es mirar de manera fija y continua al ordenador.

Se sitúa en la primera fila de mesas, y, si bien a principio del curso trabajaba al lado de un compañero, la profesora decidió que el niño permaneciera solo en la mesa, para no causar distracciones en sus compañeros y compañeras.

Debido a sus particularidades y maneras de relacionarse molestas para los demás iguales, no es bien aceptado en el grupo y no cuentan con él para los juegos o actividades en las que participan. Además, es uno de los pocos niños de la clase que no reciben invitaciones para cumpleaños o actividades extraescolares organizadas por los padres y madres.

La propuesta de esta metodología, cuyo objetivo ya ha sido mencionado, se ha basado en los valores expuestos por Rivière (2001). Estos hacen referencia a que, como se menciona en el marco teórico, para conocer las características del alumnado con TEA, se debe crear un vínculo lúdico, así como una observación válida y sin prisas, realizada en contextos reales. Por último, se ha de entender siempre que el ritmo de este alumnado será diverso al considerado normal, y al nuestro propio, y, por lo tanto, atender siempre a sus velocidades, sin querer modificarlas.

Serán pues, dichos valores, los que se tengan en consideración en la propuesta de intervención que se plantea en el siguiente apartado.

4. Propuesta de Intervención

Siguiendo lo expuesto por Rivière (2001), el primer paso que se tuvo en cuenta a la hora de diseñar la intervención fue la creación de dicho vínculo afectivo con el alumno en cuestión. Para ello, se estudiaron las características propias de R. a través de su informe psicopedagógico, y por medio del diálogo con la maestra y especialista de pedagogía terapéutica que trabajan con él, y se adaptaron mis comportamientos a los que resultaban, según las docentes, más efectivos con él. Estos se pueden resumir en: no mostrarse autoritaria ni incitar a la actividad, sino seguirle en la tarea que está haciendo, situarse a su lado sin ocupar su espacio personal e interactuar con él sin mirarle fijamente.

Al mismo tiempo se fueron observando sus peculiaridades en forma de comportamientos, actitudes y verbalizaciones, atendiendo a unos ítems determinados.

El punto final de la intervención, consistía en crear una actividad. Dicha actividad tenía el objetivo de, basándose en las fortalezas del alumno, trabajar aspectos en los que R. presenta más dificultades. De esta manera, la intervención muestra la importancia del vínculo

afectivo entre el docente cuidador y el alumno, y, a su vez, demostrar que las personas con trastorno del espectro autista son capaces de crear dicho vínculo con otras personas.

4.1 Acercamiento y Facilitación del Vínculo

Como se menciona en el apartado teórico de este trabajo, para que una metodología obtenga el fruto que se pretende, ha de llevarse a cabo de manera constante. Sin embargo, la realidad de un centro ordinario es que la figura de el/la especialista en pedagogía terapéutica no cuenta con toda la disponibilidad necesaria para una interacción diaria o frecuente. Esto llevó a que los encuentros con R. fueran distanciados, costando un tiempo la instauración de la confianza.

Para que pueda instaurarse un buen vínculo, la persona ha de sentirse segura. Para ello, es el docente el que ha de adaptarse a sus necesidades y a sus ritmos, es decir, independientemente de las actividades programadas para una sesión, el educador debe considerar si se están consiguiendo los objetivos planteados, o si, de manera contraria, la actividad tiene que ser modificada para que siga resultado útil para el alumno. Además, ha de mostrar sensibilidad, y no solo adaptar su metodología, sino comprender qué está ocurriendo, buscar un sentido profundo al comportamiento del pupilo - en cuanto a tener en cuenta sus propias peculiaridades -, y no dejarse llevar por el significado obvio o prejuiciosos que podríamos atribuirle.

De igual manera, y teniendo en cuenta que los estudiantes con TEA suelen presentar dificultades a la hora de adaptarse a nuevos acontecimientos, siendo este el caso de R., se considera necesario adelantar las actividades que van a realizarse a lo largo de la sesión en el momento inicial, así como establecer el momento determinado en el que se debe saludar al docente. En este caso, el saludo tenía lugar siempre al inicio de la sesión, y fue un aspecto que tuvo gran mejoría a medida que el vínculo afectivo se iba formando. El niño, en un

primer lugar, no reconocía la figura del docente, y no recordaba mi nombre. Sin embargo, a lo largo del periodo en el que se trabajó con él, me reconocía e incluso me buscaba tan pronto como entraba a la clase.

Para facilitar el reconocimiento del lugar de trabajo con el alumno, se concretó el espacio específico en el que se intervenía siempre, lo que le ayudó a establecer una rutina de trabajo, así como un lugar en el que sabía qué tipo de actividades se iban a realizar.

Cabe destacar, que el procedimiento con el colegial ha sido posible gracias a que el método de trabajo que se emplea en su aula es medianamente flexible, y permite realizar programaciones diversas, las cuales han sido necesarias a lo largo de la intervención. Esta metodología permitía incluir actividades que sirvieran no solo al alumno en cuestión, sino también a otros pupilos que presentaban dificultades en el mismo ámbito.

No obstante, el vínculo obtenido no se generó de manera sencilla, sino que las estrategias empleadas para generar dichas situaciones cómodas para R. dependieron, en gran medida, de las anotaciones observables que se fueron realizando a lo largo de la intervención, las cuales se describen en el apartado siguiente.

4.2 Observación Participante: Categorías y Observaciones

Teniendo en cuenta que el trastorno del espectro autista se presenta en cada persona de una manera diversa, con unas particularidades propias, se debe emplear la observación, ya que es la herramienta que permite reconocer las características propias de cada alumno o alumna, lo que sirve para conseguir una adaptación adecuada del método de trabajo con él o ella.

En este caso, la observación ha sido de gran ayuda a la hora de identificar las dificultades, pero sobre todo para apreciar cuáles son sus puntos fuertes e intereses.

En primer lugar, y para poder afirmar que el chico presentaba un trastorno del espectro autista, se observó su comportamiento a partir de los criterios diagnósticos del DSM - 5. Además, al conocer que su diagnóstico se relacionaba con el de síndrome de Asperger, también se tuvieron en cuenta los criterios del DSM-IV que han sido eliminados en el DSM - 5.

A continuación se detallan los criterios presentes en el alumno, así como el motivo por el que los presenta.

Respecto a los criterios diagnósticos del DSM - 5, se puede afirmar que el alumno:

- Muestra dificultades en la comunicación social y en la interacción social en contextos diversos. Esto se debe a que, a menudo, no comprende las relaciones con otras personas y el lenguaje no verbal, el cual emplea de manera errónea.
- Presenta inflexibilidad e intereses muy restrictivos. Cuando una actividad se lleva a cabo en otro momento, o se realiza de manera diversa a la que el alumno está acostumbrado, muestra gran nerviosismo y no acepta dicha modificación. A la hora de jugar, el alumno solo acepta jugar con dinosaurios o con plastilina, con la cual solo construye dinosaurios u objetos relacionados con ellos. Por otra parte, el alumno muestra gran sensibilidad hacia los estímulos externos, como ruidos o colores, y siente gran atracción hacia los objetos con los que se pueden observar dichos estímulos, como el ordenador o la mesa de luces.
- Dichas características causan en el niño, de manera muy clara, dificultades en el ámbito educativo y social, tanto con sus iguales como con adultos, aunque la relación con estos segundos sea más positiva.

Teniendo en cuenta los criterios del DSM – IV, se afirma que R.:

- No muestra retraso del lenguaje. El alumno presenta dificultades a la hora de adaptar el lenguaje a una situación social u otra, sin embargo, muestra un vocabulario muy extenso comparado al del resto de alumnos y alumnas de su edad. Además, su familia informó al escolarizar al alumno, que la aparición de las primeras palabras no fue tardía, y que les sorprendía la rapidez con la que aprendía.
- Su desarrollo cognitivo es el adecuado para su edad, e incluso se podría afirmar que su comprensión es, en ocasiones, mayor a la esperada, lo cual se observa en los diversos comentarios relacionados con las explicaciones del aula.

Por último, se han de mencionar dos aspectos, los cuales no se identifican gracias a la observación, sino a la comunicación con las familias y a las pruebas diagnósticas realizadas para concretar que presenta Trastorno del espectro autista. Por un lado, la familia afirma que las características recién explicadas se muestran en su hijo desde los primeros meses de edad, pero que no le dieron importancia hasta que sus comportamientos provocaban conflictos constantes. En segundo lugar, las pruebas diagnósticas afirman que las alteraciones no se explican ni por discapacidad intelectual, ni por un retraso global del desarrollo.

Pese a que los criterios diagnósticos del DSM – IV y del DSM – 5 sirven para comprobar si una persona pertenece al espectro autista, estos no son suficientes para identificar las características, fortalezas y dificultades concretas que muestra el niño o la niña. Para ello, es necesario llevar a cabo una observación más detallada en la que se estudien los diversos ítems relacionados con las áreas que suelen verse afectadas en el alumnado con TEA. De este modo, se realizan las siguientes tablas, las cuales se crean a partir de los criterios desarrollados con anterioridad en el apartado “Categorías y elementos a observar en el niño o la niña con TEA”.

Se debe mencionar que su orden se establece según la facilidad para observar determinados aspectos, es decir, al tratarse de un colegial de tan solo seis años de edad, en él se pudieron apreciar con gran facilidad los movimientos inusuales y las conductas que indican ansiedad, mientras que aquello respectivo a las relaciones sociales requirió una observación más detallada.

Movimientos físicos inusuales y conductas que expresan ansiedad	
HIPERSENSIBILIDAD A ESTÍMULOS SENSORIALES	Responde de manera inusual a estímulos sensoriales como ruidos o luces intensas. Ante ellos se tapa los oídos y presenta estereotipias faciales. En ocasiones mira fijamente los estímulos luminosos, lo que parece calmarle la ansiedad.
CONTACTO FÍSICO	Muestra su desagrado al contacto físico de manera constante. Cuando no conoce a una persona, no le gusta ni siquiera chocar la mano. Sin embargo, si el contacto es iniciado por él, debido a que tiene mayor nivel de confianza con una persona, no le resulta incómodo. Aun así, se trata de una conducta inusual en él.
CONTACTO VISUAL	Suele mirar a la persona con la que habla, pero prácticamente nunca mira a los ojos. Interacciona de manera más tranquila cuando la otra persona no mantiene la mirada en él, sino que mira hacia otro lado.
PERTENENCIA AL GRUPO	Manifiesta la necesidad de identificarse con sus iguales demandando las mismas actividades. Cuando se da cuenta de que tiene dificultades a la hora de realizar una tarea que sus compañeros/as han terminado ya, se muestra enfadado y se niega a finalizarla.

MOVIMIENTOS Y CONDUCTAS INUSUALES	Presenta estereotipias constantes ante situaciones que le producen nerviosismo. Además, introduce todo tipo de objetos a su boca, y en ocasiones llega a ingerirlos (pinturas, gomas, tizas...)
-----------------------------------	---

Rigidez de intereses e inflexibilidad	
INTERESES RESTRINGIDOS	<p>Se interesa en exceso por temas poco comunes, de los cuáles conoce mucha información, de manera profunda y detallada. No es capaz de controlar la necesidad de contar aspectos relacionados con el tema, incluso cuando no se está hablando de ello. El interés restringido del alumno son los dinosaurios.</p> <p>El alumno emplea su interés para participar en intercambios comunicativos con sus iguales.</p>
INFLEXIBILIDAD	<p>No acepta los cambios repentinos, y muestra gran ansiedad cuando no conoce qué va a realizar posteriormente. El nivel de estrés se ve reducido en gran medida cuando la información se planifica y se le adelanta.</p> <p>No comprende que las normas pueden verse modificadas en determinadas ocasiones, por ejemplo, cuando tiene que recoger los juguetes cuando no ha jugado con ellos el mismo tiempo que siempre.</p>
FRUSTRACIÓN	Presenta grandes niveles de frustración cuando es consciente de sus limitaciones en ciertos aspectos, así como cuando le señalan que ha

	<p>cometido errores a la hora de realizar la tarea.</p> <p>No tolera que la profesora borre sus ejercicios.</p> <p>Presenta conductas que indican frustración cuando no es capaz de expresar sus emociones, y el adulto no entiende lo que le ocurre.</p>
--	---

Comunicación	
CUMPLIMIENTO DE ÓRDENES	<p>No cumple, en repetidas ocasiones, las normas y órdenes de la clase hasta que se le llama por su nombre y se le repite la acción.</p> <p>No se pone en la fila que hacen sus compañeros y compañeras, y hasta que no se da cuenta de que todos/as van al recreo, no sale de la clase.</p>
VOCABULARIO	<p>Emplea vocabulario más complejo del esperado para su edad, e incluso conoce palabras que sus compañeros/as no entienden, y se las explica de manera detallada.</p>
LENGUAJE LITERAL	<p>Entiende el lenguaje siempre de manera literal, cuando se le hace una broma pone una expresión de no comprender por qué es gracioso, e incluso llega a preguntar por qué la gente se ríe.</p>
VOLUMEN DE LA VOZ	<p>No modifica el tono de voz según el contexto en el que se encuentra, sino según sus emociones y pensamientos. Cuando se encuentra nervioso, o cuando está muy ilusionado por contar algo que le gusta mucho eleva la voz, llegando a molestar a los/as compañeros/as.</p>

Relaciones sociales	
CREACIÓN DE AMISTADES	<p>Imita conductas que sus compañeros/as realizan, incluso cuando no se siente a gusto con ellas. Por ejemplo, abraza a sus compañeros/as cuando estos lo hacen, pero no controla la fuerza y acaba haciéndoles daño, por lo que los compañeros y compañeras protestan, y el alumno recibe comentarios negativos.</p> <p>Cuando se le pregunta si le gustan los abrazos contesta que no, pero que a los demás sí.</p>
LENGUAJE NO VERBAL	<p>No interpreta cuando un compañero o compañera está interesado por el tema del que él está hablando, por lo que sigue hasta que el/la compañero/a se va. En ese momento, parece triste, y busca a alguien al que seguir hablando de su tema de interés.</p>
NIVEL DE FORMALIDAD Y FAMILIARIDAD	<p>No adapta su discurso a la situación social en la que se encuentra. Habla con los/as profesores/as de la misma manera que con sus iguales y emplea palabras malsonantes.</p>
EMPATÍA	<p>No reconoce el dolor ajeno, y lo compara con el propio, el cual siempre es peor que el del resto: “mi herida es más grande y duele mucho”.</p>
NORMAS SOCIALES	<p>No diferencia los contextos en los que puede expresar su pensamiento, y resulta descortés en ocasiones: “qué fea, qué gordo, ¿por qué hablas tan mal?”.</p>

Una vez detallados los aspectos observacionales propios de las tres áreas que se ven más afectadas en los individuos con TEA, siendo estas las relaciones sociales, la comunicación y la rigidez de intereses e inflexibilidad, y otros aspectos que se manifiestan comúnmente en este tipo de personas, como son los movimientos físicos inusuales y las conductas que expresan ansiedad, y señalas las conductas que presenta el niño en cuestión, se puede llegar a diversas conclusiones.

4.2.1 Conclusiones: Aspectos a Tener en Cuenta en la Relación con el Alumno y en la Propuesta de Actividades.

Como parte final de la observación de R, se concluye que presenta mayor afectación en el área de las relaciones sociales, sobre todo con sus iguales.

Con los adultos que conoce, no muestra graves dificultades, aunque no sigue las órdenes que estos indican, seguramente porque no se reconoce como integrante del grupo, y, por lo tanto, no entiende que las normas también van dirigidas a él. Además, su necesidad de pertenecer al grupo le lleva a imitar conductas de manera equivocada, las cuales producen el efecto contrario al deseado. No obstante, es capaz de interactuar con algún compañero o compañera a través de su tema de interés, los dinosaurios, el cual resulta interesante para muchos de ellos.

Por otra parte, muestra dificultades para respetar el turno de palabra e identificar cuándo puede o no participar en la conversación. Este aspecto se muestra tanto a nivel grupal como en una conversación individual, incluso cuando juega con otros compañeros y compañeras.

Finalmente, en el ámbito social, destacar su forma peculiar de emplear y comprender el lenguaje no verbal. En ocasiones se observa que interpreta los mensajes de manera errónea, y no reconoce las emociones en las personas a no ser que las expliquen de manera literal. A

modo de ejemplo, mencionar una ocasión en la que el alumno comenzó a gritar en clase y la profesora le miró y cruzó los ojos, mostrando de esta manera su enfado. El alumno la observó, y siguió gritando hasta el momento en el que la docente verbalizó su enfado. Fue entonces cuando el pupilo dejó de actuar de esa manera.

Todas estas observaciones llevan a considerar que la actividad que ha de llevarse a cabo, ha de fomentar el desarrollo de las habilidades sociales del alumno, así como su inclusión en el grupo clase, y, además, la mejor opción para conseguirlo, es partir de su punto de interés, los dinosaurios.

No obstante, aunque el área social es aquella en la que el R. muestra mayor diferencia respecto al desarrollo considerado normal para su edad, se deben tener en cuenta aspectos de otros ámbitos para plantear una actividad lo más individualizada posible y que pretenda una mejora más amplia en las competencias del alumno.

Es por ello, que se mencionarán a continuación las conclusiones extraídas de las restantes áreas.

A nivel comunicativo, presenta un amplio nivel de vocabulario, lo que facilita su comprensión y expresión a nivel forma. Sin embargo, dicha comprensión se lleva a cabo siempre de manera literal, por lo que el pupilo presenta grandes dificultades a la hora de comprender juegos de palabras, metáfora o chistes. Este será un aspecto que se trabaje a la hora de desarrollar la actividad, ya que está estrechamente relacionado con el intercambio de interacciones sociales.

Si se tiene en cuenta lo observado en relación con la rigidez de intereses, se comprende que, como se ha mencionado anteriormente, se siente muy seguro cuando se habla de cualquier aspecto relacionado con los dinosaurios. Por sí mismo también emplea dicho

tema con el fin de interactuar socialmente con los demás. Por lo tanto, esta será una de las fortalezas que se empleen a la hora de plantear la actividad.

Finalmente, y aunque la hipersensibilidad que presenta ante diversos estímulos sensoriales no parezca estar relacionada con el ámbito social, la observación en relación a esta área, muestra que diversos materiales relacionados con las sensaciones calman al alumno, y le producen tranquilidad. De hecho, se comprobó que cuando se empleaban elementos luminosos como puede ser la pantalla, R. funcionaba de manera más tranquila a las actividades posteriores. Así pues, se considera que los vídeos y animaciones pueden resultar de gran ayuda a la hora de controlar el estrés del niño ante situaciones que le producen agobio, es decir, sobre todo ante situaciones sociales, y se tendrá en cuenta como otra fortaleza a la hora de planificar la actividad.

Se da entonces, una vez creado el vínculo afectivo, y llevado a cabo una observación detallada cuyas conclusiones se han estudiado, la posibilidad de crear una actividad que realmente desarrolle las habilidades del alumno de una manera tranquila y segura para él, con la que sienta que tiene las capacidades necesarias para realizarla, y con la que no se desmotive, como ocurre con tareas no adaptadas a sus peculiaridades.

4.3 Desarrollo de la Actividad.

El último punto de la intervención con el alumno consiste en la creación de una actividad. Sin embargo, y como se ha detallado a lo largo de todo el trabajo, este apartado no se considera más importante que las demás, sino que la importancia se divide a partes iguales entre todas ellas. Es más, la observación y el vínculo generado es lo que posibilita la opción de diseñar una actividad individualizada y adaptada de manera total a los aspectos particulares del alumno con necesidades especiales.

4.3.1 Objetivos

La actividad propuesta tiene, desde un primer momento, un objetivo primordial, el cual se relaciona con la necesidad de fomentar el desarrollo social del niño, lo que no significa que no pretenda una mejora en aspectos de otras áreas.

Tras la observación, que tuvo lugar a lo largo del periodo de prácticas escolares del cuarto curso del grado de magisterio de primaria, se concluyó, que el aspecto que necesitaba ser tratado con mayor urgencia, era la situación social del alumno con respecto al resto de compañeros y compañeras de su clase. Dicho escenario posicionaba al infante como parte excluida del grupo, debido a que sus conductas eran cuestionadas de manera repetida, tanto por el equipo docente como por el alumnado, y se clasificaba al niño como una persona molesta para el resto del grupo clase.

Siendo esto percibido al inicio del periodo de prácticas, se decidió que la actividad tuviera lugar a mediados de la estancia en el centro escolar, de manera que permitiera obtener las conclusiones necesarias antes de diseñar la actividad, así como obtener los resultados y seguir la evolución una vez esta se hubiera realizado.

4.3.2 Metodología

Las metodologías en las que se basa la actividad se sitúan en torno a dos aspectos:

1. Por un lado, el role-playing, es decir, se pretende utilizar el juego de desarrollo de roles como una herramienta lúdica, que fomente la expresión oral, y consiga situaciones controladas de interacción social. Como se mencionó en el trabajo de manera previa, el teatro como método para trabajar con niños, cuenta con un gran número de beneficios a la hora de conseguir desarrollar aspectos diversos. En este caso, es la técnica que se emplea ya que brinda oportunidades de comunicación y avance a la hora de comprender el lenguaje

no verbal, ambos aspectos en los que R. tiene menos habilidades adquiridas.

No cabe duda de que, con este método de trabajo, el fin es que los alumnos participen en gran medida, y se consiga, dentro del marco diseñado previamente, libertad de expresión por parte de los niños y niñas.

2. Como segundo bloque, se identifica el empleo de centros de interés para motivar de manera directa al pupilo y conseguir una mayor atención y participación, no solo por su parte, sino también por la de todos los demás. Asimismo, y como se ha mencionado de manera anterior, el centro de interés del alumno del que se parte, los dinosaurios, se da también en muchos de sus compañeros y compañeras. Además, se elige dicho tema por el gran conocimiento e información que el infante posee, de manera que el resto de estudiantes identifique al niño como un experto en un interés conjunto, lo que dé lugar a posteriores intercambios comunicativos a partir de los cuales se consiga la tan deseada, y necesaria, inclusión de R.

De esta manera, como la intención de la actividad es conseguir una inclusión del colegial en el grupo clase, la actividad se lleva a cabo dentro de esta, y en ella participan todos los alumnos y alumnas del aula. Además, de este modo, se consigue que otros alumnos cuyas destrezas sociales son más limitadas puedan verse involucrados en la tarea y se beneficien de ella. No obstante, la planificación se vio muy limitada debido a la situación pandémica por la Covid-19, la cual no permite ni el contacto estrecho entre los integrantes del grupo, ni compartir materiales.

A continuación, se incluye una tabla que muestra los aspectos organizativos de la actividad.

Participantes	10 alumnas y 12 alumnos de entre cinco y seis años, de 3º curso de educación infantil
Temporalización	La actividad tiene lugar en una sesión de 45 minutos. No obstante, parte de este tiempo se emplea para que los alumnos almuercen, por lo que, alrededor de 15 minutos, los chicos y chicas han de permanecer sentados y por ende, se debe organizar una parte inicial de la sesión que así lo permita.
Esquematización de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • 5 minutos: Introducción de la actividad • 3 minutos: Evaluación de conocimientos previos • 9 minutos: Visionado del vídeo • 8 minutos: Explicación de información del vídeo • 5 minutos: Elección de participantes para la representación del teatro • 10 minutos: Interpretación del teatro • 3 minutos: Evaluación
Materiales empleados	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo sobre dinosaurios, publicado por Canciones Infantiles en 2019: https://www.youtube.com/watch?v=ya1uqNyLkFU&t=47s • Marionetas de los dinosaurios del vídeo (Véase anexo 1) • Ordenador • Proyector • Pantalla de proyección • Conexión WiFi

La sesión en la que se realiza la actividad destina los 15 primeros minutos para almorzar, ya que es la hora anterior al recreo. Por lo que, en esta parte, se programan aspectos que no requieran el movimiento y desplazamiento de los alumnos.

La actividad comienza con 5 minutos introductorios que tienen la finalidad de anticipar tanto al alumno en cuestión, como al resto de sus compañeros y compañeras, lo que

se va a realizar a lo largo de la sesión. Para ello se les enumera las distintas partes que tendrán lugar: 1) preguntas relacionadas con lo que ya saben sobre dinosaurios, 2) ver un vídeo, en el que tienen que aplaudir e imitar a los dinosaurios, 3) se explican algunos detalles del vídeo, 4) representación de los animales del vídeo con un teatro y 5) preguntas sobre la actividad. Es importante mencionar que la actividad ya había sido anticipada con anterioridad al niño con TEA, para que no le supusiera algo inesperado.

Los próximos 3 minutos se emplean para evaluar los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, ya que, aunque se tiene conocimiento de la cantidad de información sobre los dinosaurios que posee el alumno con TEA, se desconoce la que tiene el resto del alumnado. Para ello se les pide que levanten las manos para nombrar alguno de los dinosaurios que conocen, y alguna de sus características. Se permite a todos/as que participen, incluso si el nombre ya ha sido mencionado por un/a compañero/a.

A continuación, se pasa al visionado del vídeo *Dinosaurios para niños en español. Historia completa por coletas y paquete*, publicado por Canciones infantiles en 2019, el cual dura unos 9 minutos. En el vídeo aparecen una niña y un niño, que explican algunos de los dinosaurios que existieron, así como algunas de sus peculiaridades. Los personajes y animales que aparecen son figuras de animación. Incluye una canción en la que los alumnos deben imitar diferentes movimientos que ejecutan los dos protagonistas del vídeo, pero que no requieren levantarse ni moverse del sitio, ya que sigue siendo el tiempo destinado a almorzar.

Una vez finaliza el vídeo, que coincide con el final del tiempo dedicado al almuerzo, se pasa a la explicación de determinados conceptos que aparecen en el vídeo, como son las palabras *herbívoro* y *carnívoro*, o los distintos dinosaurios que se muestran, a la que se dedica unos 8 minutos. Se pregunta a los alumnos y alumnas, con la intención de que sea el

niño con TEA el que responda, diversas cuestiones acerca de estas nociones (Véase anexo 2), lo cual resulta muy satisfactorio, debido a que el infante es capaz de dar contestación a muchas de ellas, mientras que el resto de alumnado no conocía la respuesta. Además, se emplean técnicas que fomentan la participación de todos ellos, como levantar las manos para elegir entre dos opciones, o imitar diversas acciones de estos animales.

Los siguientes 5 minutos sirven para elegir a los alumnos o alumnas que representarán los dinosaurios. Para ello, se les da libertad para que alcen la mano solo aquellos alumnos/as que quieran participar, ya que alguno de ellos presenta gran nerviosismo al exponerse ante la clase. Además, se les pide que, dependiendo del dinosaurio que se vaya a representar, gestualicen las acciones más representativas de ellos, lo que crea gran ilusión entre el alumnado. Se tiene en cuenta que, con la elección de cada uno de los animales, se les explica a los alumnos y alumnas con pautas detalladas, cómo deben relacionarse entre sí. Es decir, en el caso de los dinosaurios que viven en manada, se indica que deben caminar juntos por la clase, para representar al que vuela, tiene que mover los brazos para poder moverse, los que son carnívoros, tienen que perseguir a los herbívoros, y los herbívoros, ir siempre junto a los alumnos que tienen marionetas de plantas.

También se les indica que, aunque los dinosaurios no podían hablar, deben preguntar a sus compañeros/as, cada vez que se crucen con ellos/as, qué tipo de alimentación tienen, si viven solos o en manada, y cuál es su nombre, el cual deberán inventarse.

Para la elección, se decide escoger a los alumnos que no suelen ser protagonistas en las actividades, como es el caso, por ejemplo, de dos alumnos con necesidades educativas especiales.

Se elige al alumno con TEA para que represente a su dinosaurio favorito, el tiranosaurio rex, lo que motiva mucho al niño para seguir con la actividad.

Tras el nombramiento de los participantes, se dedican 10 minutos a representar las distintas escenas que se han detallado en los minutos anteriores, mientras que el resto de infantes del aula ejecutan movimientos o sonidos propios de los dinosaurios, de modo que todos se sientan partícipes.

Finalmente, se destinan los minutos restantes a comprobar si la actividad ha resultado positiva. Para ello se realiza una evaluación que se detalla en el siguiente apartado.

4.3.3 Evaluación

La evaluación que se realiza al finalizar la actividad está compuesta por tres apartados distintos.

En primer lugar, debido a que se considera fundamental conocer la opinión de los/as alumnos/as, se dedican los minutos restantes de la sesión para preguntarles determinadas cuestiones acerca de cómo han percibido ellos/as la sesión (Véase anexo 3). De ellas se concluye que se obtuvo un gran disfrute por su parte, y que lo único que se debería modificar, según su criterio, es que todos/as pudieran interpretar a los dinosaurios.

Por otra parte, se lleva a cabo una conversación con las docentes presentes en el aula, es decir, la tutora de la clase, y la especialista en pedagogía terapéutica, para tratarse preguntas concretas sobre el desarrollo de la sesión, el cumplimiento del objetivo y la actitud del alumnado hacia la actividad (Véase anexo 4).

De las respuestas de las docentes, se puede concluir diversos aspectos.

En primer lugar, como habían comentado los alumnos y alumnas, resultó de gran interés para ellos/as, por lo que se consiguió que mantuvieran la atención a lo largo de toda la actividad. Además, fue beneficioso no solo para R., sino también para el resto del alumnado, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales.

Cabe destacar que las docentes hicieron referencia a uno de los detalles que se tuvo en cuenta a la hora de diseñar la actividad, que, aunque fuese destinado a R., los/as demás alumnos/as no pudieran apreciarlo y todos/as se sintieran protagonistas.

Por otra parte, respecto al objetivo pretendido, se observaron breves intercambios comunicativos entre R. y alguno de sus compañeros, pero no los suficientes como para afirmar haberse cumplido. Para poder confirmarlo, se tendría que observar detalladamente su comportamiento en futuras sesiones.

Por último, respecto a mi actuación, se concluye que debería haber ajustado con mayor precisión el tiempo de cada apartado, para no terminar más tarde de lo esperado, y que al comienzo se notó mi nerviosismo. Sin embargo, pese a los aspectos a mejorar, se obtuvo un resultado positivo, y se consiguió que los estudiantes disfrutaran.

Como apartado final para la realización de la evaluación, se creó una rúbrica con aspectos a observar que se completó una vez finalizada la actividad (Véase anexo 5). Gracias a ella, y a los dos apartados anteriores a la hora de llevar a cabo la evaluación, se pueden concretar los resultados, que se explican en el siguiente apartado.

4.3.4 Resultados

Como conclusiones tras la evaluación, y tras la realización de la actividad en sí, se obtiene que R. disfrutó en gran medida, ya que se trabajó durante toda la sesión un contenido con el que estaba familiarizado y sobre el que posee gran conocimiento. Además, en varias ocasiones, tuvo la posibilidad de explicar a sus compañeros y compañeras determinada información que ellos y ellas desconocían, lo que sirvió para fomentar la integración del infante con el resto del grupo.

Cabe destacar el comportamiento tan positivo que mostró a lo largo de toda la actividad. Este puede deberse, en primer lugar, a que se emplearon estímulos visuales y

sonoros, los cuales, se había observado con anterioridad, que consiguen calmar la ansiedad del niño. Además, al haberle anticipado el procedimiento, no consistía en algo intrusivo que no conocía. Por otra parte, este comportamiento tan positivo, es posible que sea debido a que el tema en torno al cual se diseñó toda la sesión era su mayor interés, lo que generó gran motivación e interés en él. Por último, como se le había explicado que solamente un niño o niña podría representar un dinosaurio, incluyendo su favorito, aunque se notaba cierto nerviosismo cuando no se le elegía a él para representar, esperó hasta el último, en el que fue elegido, sin levantarse ni mostrar comportamientos no aceptados.

No obstante, las conclusiones más significativas son las que se obtienen una vez realizada la actividad, es decir, las que se pueden observar en sesiones posteriores, las cuales se desarrollan a continuación.

En primer lugar, se debe ser realista y tener en cuenta que con una actividad de tan solo una sesión es difícil que ese comportamiento se consolide. Sin embargo, es cierto que se pudieron apreciar pequeños detalles que pueden ser entendidos como consecuencia de la técnica empleada.

Entre estos pequeños detalles se aprecian diversas interacciones entre R. y dos compañeros con los que previamente no tenía ningún tipo de relación. Ellos se preguntan, respectivamente, por su dinosaurio favorito consiguiendo una situación comunicativa realista en la que existe una pregunta y una respuesta.

De igual manera, se observa que el niño con TEA comparte su momento de juego, en el que se le permite jugar de manera individual, con la compañera de al lado, y ambos emplean varios muñecos de dinosaurios. Aunque el tipo de juego en el chico con TEA sigue siendo funcional, pues no existe una historia más allá de la mera imitación de sonidos y

acciones, existe un intercambio de sonidos entre él y la niña, en el que se espera para poder interactuar en el momento oportuno, y no se interrumpen el uno al otro.

Por otra parte, se puede observar que el R. se muestra más reticente a la hora de contar con una docente que se sitúe a su lado de manera continua, pues prefiere la compañía de una igual, a la de una maestra. Para él, es prioritario situarse cerca de una alumna como él, que realizar de manera correcta la tarea.

Por lo tanto, la realidad que se percibe una vez creado el vínculo con el alumno, observadas sus particularidades y conductas, y llevada a cabo una actividad diseñada en torno a sus características individuales, se trata de que se obtienen muy pequeñas modificaciones, pero, aun así, se consideran mejorías en el desarrollo social del niño, lo que supondrá una ventaja en futuros contextos comunicativos.

No obstante, si el objetivo real de la intervención pretende la mejora significativa tanto en esta área como en otra, lo cual se procuraba al comenzar el trabajo con R., es necesario que las técnicas empleadas se utilicen de manera más frecuente, y con una profundidad mayor, así como programar un número más amplio de actividades.

Todo el alumnado requiere un trabajo constante por parte de los docentes, sin embargo, los estudiantes con necesidades educativas especiales, necesitan esta perseverancia incluso en mayor medida, debido a que, para que sus habilidades se vean desarrolladas lo máximo posible, han de ser practicadas continuamente.

5. Conclusiones

Al analizar los objetivos que se planteaban con este trabajo, se concluye que se ha realizado una revisión teórica de los conceptos relevantes en el mismo, como el trastorno del espectro autista y el síndrome de Asperger, así como del vínculo según la teoría del apego, y de la observación participante.

Gracias a ello se ha podido plantear el modo de llevar a cabo una observación de los aspectos concretos de R., el protagonista de este caso, que fomentara la creación del vínculo entre docente y alumno. Así, se muestra la posibilidad de este colectivo para generar relaciones efectivas con otras personas, aspecto muy cuestionado en las personas con TEA.

Por último, ha sido posible el diseño y puesta en práctica de una actividad individualizada y basada en las características del alumno, la cual me ha servido para aprender los aspectos a mejorar, y los que debo mantener en futuras prácticas docentes.

El TEA está cada vez más presente en los centros educativos, pero, sin embargo, aún existe mucho desconocimiento hacia él, lo que causa que estas personas se vean rechazadas al presentar conductas que no se aceptan socialmente.

Este trabajo permite afirmar la importancia del rol del docente en cuanto al desarrollo de habilidades y competencias del alumnado con TEA, así como su capacidad para hacerles sentir seguro, y fomentar la participación y el reconocimiento en el grupo clase.

A modo personal, he podido comprender conceptos sobre este trastorno que, de manera teórica, me habían resultado complejos. Este es el caso de la hipersensibilidad hacia determinados estímulos, su interés extremo por un tema concreto o las conductas que demuestran su necesidad de pertenencia a un conjunto, en este caso, al grupo clase.

No obstante, su realización ha supuesto tener que superar diversas limitaciones, las cuales, en determinadas ocasiones, han provocado en mí cierto nerviosismo e intranquilidad.

En primer lugar, se debe mencionar que la intención primaria de este trabajo fue realizar un estudio sobre los problemas conductuales que mostrara algún alumno del centro educativo en el que realizara las prácticas escolares. Sin embargo, no pudo llevarse a cabo ya que, entre el alumnado con el que tuve la posibilidad de interactuar, no existía ninguno/a que reuniera dichas características.

Por otro lado, una vez conocido al alumno con el que se quería realizar el trabajo, y, por lo tanto, modificado así el tema de este, se tuvo que esperar a que el diagnóstico del pupilo estuviera claro, ya que se encontraba en mitad del trámite para determinar si se trataba de trastorno del espectro autista, o de un trastorno general del desarrollo.

Como limitación final, considero importante hacer referencia a que la intervención necesitaría una puesta en marcha que implicara mayor frecuencia, así como un número más alto de actividades, que pudiera fomentar la inclusión pretendida desde un inicio, en vez de solo la iniciación.

De esta manera, considero que, en un futuro, sería interesante, y resultaría de gran aprendizaje, desarrollar una metodología que incluyera los apartados empleados en este trabajo, así como un estudio más profundo acerca de aspectos como las conductas del niño en otros contextos (familiar, ocio y tiempo libre...), los apoyos con los que ha contado desde la primera infancia, o la diferencia notada, según la familia, desde el diagnóstico de TEA.

Por último, y para finalizar este trabajo, con el que he aprendido la importancia de comprender el motivo de los comportamientos, y de considerar a las personas como únicas y diferentes las unas de las otras, me gustaría incluir una cita de Elsa, una persona con síndrome de Asperger, que escribe en su blog, *El Diario de un Asperger (2021)*, lo siguiente:

Gritarle al mundo que también estoy aquí, que si pone tantas normas sociales algún día voy a acabar harta. Que no puedo más. Que cuando entro a un sitio,

tengo que seguir unos pasos. Que cuando voy a otro, tengo que seguir otros.

Me siento robotizada y no puedo más. Quiero ser yo y algo me dice que no puedo y no puedo más. (párr. 4)

El futuro de los infantes, está en mano tanto de sus familias, como de los docentes con los que pasarán muchas horas a lo largo de su vida escolar. Por lo tanto, es nuestra responsabilidad asegurar su tranquilidad y su bienestar, así como fomentar la inclusión de cada uno de ellos, y enseñarles a reflexionar sobre la suerte que tenemos de poder contar con personas tan diversas, y, sobre todo, tan especiales.

6. Bibliografía

- Ahmad Jimeno, S. y Viscasillas, G. (2018). *Encuentro*. Alkun
- Ainsworth, M. D. S. y Bill, S.M. (1970) Attachments, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Álvarez Pérez, R., Franco García, V., García González, F., García Montes, A.M., Giraldo Escobar, L., Montealegre Siola, S., Mota Cepero, B., Muñoz Reyes, M., Pérez Víchez, B. y Saldaña Sage, D. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista*. Federación Autismo Andalucía.
- Anguera, M. T. (2003). Observational Methods (General). En R. Fernández- Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment*, (pp. 632- 637). Sage
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), enero-abril 2010, 122-130.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (1994). Trastornos generalizados del desarrollo. Trastorno de Asperger en M. Valdés (Coord.), *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) (4ªed., pp.69-82)*. Masson
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2013). Trastorno del espectro autista en E.A. Kuhl (Ed.), *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (5ªed., pp.50-59)*. Editorial médica Panamericana.

- Barbaro, J. y Dissanayake, C. (2009). Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: a review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. *J Dev Behav Pediatr.* 30, 447-459. [https://doi.org/ 10.1097/DBP.0b013e3181ba0f9f](https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181ba0f9f)
- Barquero, M. (2007). Guía para padres de familia y educadores. [Trabajo universitario, Universidad de Costa Rica]. <https://docplayer.es/19996278-Vicerrectoria-de-accion-social-sindrome-de-asperger-guia-para-padres-de-familia-y-educadores-dra-mercedes-barquero.html>
- Bermúdez, M. P. y Bermúdez Sánchez, A. P. (2004). *Manual de psicología clínica infantil. Técnicas de evaluación y tratamiento*. Biblioteca Nueva.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1997). The teacher – child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bowlby, J. (1969, 1982). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y perdida*. Ediciones Morata.
- Boyd et al. (2010). Infants and toddlers with Autism Spectrum Disorder: Early Identification an Early Intervention. *Journal of Early intervention*, 32, 75.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Caballero, R. (2005). Síndrome de Asperger en M. C. Vázquez Reyes, I. Martínez Feria (Coord.), *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica (Vol. 2, pp. 6-13)* Consejería de Educación.
- Calafat – Selma, M., Sanz – Cerveza, P. y Tárrega – Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y

discapacidad intelectual. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.

Canciones Infantiles. (2019). *Dinosaurios para niños en español. Historia completa por coletas y paquete*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ya1uqNyLkFU&t=47s>

Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC). (1 de julio de 2020). *Trastornos del espectro autista. La historia de Mary Elizabeth*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/stories.html#Carrie>

Chamorro Noceda, L.A. (diciembre 2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatría (Asunción)*, 39(3), 199-206.

Cobo González, C. y Morán Velasco, E. (2011). *El síndrome de Asperger. Intervenciones psicoeducativas*. Zaragoza Asociación Asperger y TGDs de Aragón.

Comín, D. (15 de enero de 2015). *Abordaje del trastorno sensorial en el autismo*. Autismo Diario.

Confederación de Autismo de España. (2014). *El síndrome de Asperger*. <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo>

Corsello, C. M. (2005). Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children*, 18(2), 74-85.

E. (2 de marzo de 2021). Una mierda de día. *El Diario de un Asperger*. <http://eldiariodeunasperger.blogspot.com/2021/03/una-mierda-de-dia.html?m=1>

Educación 3.0. (2 de abril de 2019). *5 consejos para trabajar con niños con autismo*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/consejos-trabajar-ninos-autismo/>

- Escuela de Medicina. (2019). *Síndrome de Asperger: Generalidades y diagnóstico*.
<https://medicina.uc.cl/publicacion/sindrome-de-asperger-generalidades-y-diagnostico/>
- Fonaggy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas psicoanalíticas: Revista Internacional del Psicoanálisis*, (3), 1-4.
- Franco, L.V., (mayo-junio 2010). Importancia de fomentar el vínculo de apego en la infancia. *Revista Mexicana de Pediatría*, 77(3), 103-104.
- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Tourino-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., Muñoz-Yunta, J.A., Hervás, A., Canal-Bedia, R., Hernández, J.M., Díez-Cuervo, A., Idiazábal-Alecha, M.A., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos-Pérez, J. y Posada-De la Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43, 425-38. <https://doi.org/10.33588/rn.4307.2005750>
- Gago, J. (2014). Teoría del Apego. El vínculo. *Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar*.
- García, J. N. (1999a). Trastornos penetrantes del desarrollo. Historia, conceptualización y caracterización. En García, J. N. (coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 104-120). Pirámide.
- García, J. N. (1999b). Trastornos penetrantes del desarrollo. Diagnóstico y evaluación. En García, J. N. (coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 121-135). Pirámide.
- González Gracia, M.L. (2007). Masaje infantil. *Medicina Naturista*, 1(2), 102-119.
- González Guajardo, C., X. (2014). *Los invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años*. Mexicanos Primero Visión

- Gutiérrez Tapias, M. (2018). *Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”*. [Trabajo académico, Universidad de Valladolid]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383448.pdf>
- Howes, C. y Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly* 10(4), 381-404. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90013-6)
- Jackson, M., (Director). (2010). *Temple Grandin* [Película]. HBO films
- La Universidad en Internet. (22 de octubre de 2019). *El autismo en el aula: la necesidad de un equipo docente formado en Educación Especial*. <https://www.unir.net/educacion/revista/autismo-en-el-aula/>
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>
- Medina, V. (27 de marzo de 2019). *Los beneficios del teatro para niños y niñas. Las ventajas de hacer teatro como actividad escolar y extraescolar para los niños*. Guiainfantil.com. <https://www.guiainfantil.com/401/los-beneficios-del-teatro-para-ninos-y-ninas.html>
- Mesivob, G.B. y Shea, V. (1998). *The culture of autism: From theoretical understanding to educational practice*. Autism Independent UK. <http://autismuk.com/the-culture-of-autism/#pagesection>
- Mulas, F., Ros-Cerveza, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84.

- Naber, F.B.A., Bakermans- Kranenburg, M.J., Ijzendoorn, M.H., Swinkerls, S.H.N., Buitelaar, J.K., Dietz, C., Daale, E., Engeland, H. (2007). Play Behavior and Attachment in Toddlers with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 857-866.
- Naranjo Flórez, R.A. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 12 (21), 81-101.
- Orden del 28 de marzo de 2008, *Boletín Oficial de Aragón.*, 43, 14 de abril de 2008, 4943-4974
- Papalia, D.E., Olds, S.W. y Feldman, R.D. (2009). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw Hill
- Poslawsky, I.E., Naber, F.B.A., Bakermans-Kranenburg, M.J., van Daalen, E., van Engeland, H. y van IJzendoorn, M.H. (2014). Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting adapted to Autism (VIPP-AUTI): A randomized controlled trial. *Autism*. 19(5), 588-603. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361314537124>
- Rando Julve, N. (2020). *Propuesta didáctica dirigida a fomentar la comunicación e interacción social en el alumnado de 3 a 6 años que presenta trastorno del espectro autista (TEA)*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://deposita.unizar.es/TAZ/FEDU/2020/55296/TAZ-TFG-2020-2629.pdf>
- Real Academia Española (s.m.). Apego. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 19 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/apego>
- Riesgo, S., Becker, M., Ranzan, J., Winckler, M., Ohlweiler, L. (2013). Evolución de los niños con retraso del desarrollo y conductas del espectro autista. *Actualización en Neurología Infantil*. <http://hdl.handle.net/10183/108738>
- Riviére, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta S.A.

- Ruiz, A.M., Pérez, M.C., Bravo, S. y Romero, I. (2010). Programa para favorecer el proceso de apego en niños con trastorno general del desarrollo a través del masaje infantil. *Nure Investigación*, (45), 1-8.
- Saldaña, D. (2011). Desarrollo Infantil y Autismo: La Búsqueda de Marcadores Tempranos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 141-157.
- Sánchez Aneas, A., (2017). *Trastorno del espectro autista. Evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Formación Alcalá.
- Sánchez-Contreras, N., Alcaraz-Córdoba, T. y López-Rodríguez, M.M. (2020). Utilización de técnicas complementarias en niños con trastornos del espectro autista: una revisión sistemática. *Terapeía*, 14, 45-77
- Taylor, P. G. (2015). *Trastornos del Espectro Autista. Guía básica para educadores y padres*. Narcea.
- The National Autistic Society. (2020, Agosto). *Strategies and interventions*. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/strategies-and-interventions/strategies-and-interventions>
- Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M., y Whitaker, P. (2002). *El síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula*. National autistic society.
- Wieder, S., Greenspan, S. I., Santamarta, V. M., (2008). *Comprender el autismo*. Integral.

+ Alumno 3: Sí, es el Braquiosaurio.

+ R.: ¡No! ¡Es el Caudipterix!!

- ¿Qué creéis pasaba cuando se juntaban varios tipos de dinosaurios, y algunos de ellos eran carnívoros?

+ R.: Que tenían que huir de ellos corriendo porque se los quería comer.

- Ahora tenéis que levantar la mano derecha cuando enseñe un dinosaurio que come carne, y la izquierda cuando muestre los que se alimentan de hierba. Si el animal es omnívoro, os ponéis de pie.

- Platesaurio
- Caudipterix
- Branquiosaurio
- Pterodáctilo
- Plesiosauro
- Triceratopx
- Tiranosaurios Rex

- ¡Ahora vamos a convertirnos todos y todas en dinosaurios! Vamos a imitar cómo se mueven, si van por el aire, movemos los brazos como si voláramos, si van por la tierra, fingiremos que andamos, y si nadan, moveremos los brazos como si estuviéramos nadando.

- Pterosaurius
- Caudipterix
- Branquiosaurio
- Pterodáctilo
- Plesiosauro

- Tiranosaurios Rex

Anexo 3. Evaluación de la actividad: preguntas al alumnado y sus respuestas.

- ¿Os ha gustado la actividad?

+ (Todos a la vez) ¡Sí!

- ¿Qué parte es la que más os ha gustado?

+ Alumno 1: El vídeo

+ Alumno 2: Hacer de dinosaurio

+ Alumna 3: La canción del vídeo

+ Alumno 4: Las marionetas

- ¿Cambiaríais algo de la actividad?

+ (Todos a la vez) ¡No!

+ Alumna 4: Yo quería salir para hacer de dinosaurio

+ Alumno 5: A mí no me gusta ser una planta

- ¿Os gustaría hacer la actividad otra vez, si todos/as pudierais hacer el teatro?

+ (Todos a la vez) ¡Sí!

Anexo 4. Evaluación de la actividad: preguntas a las docentes y sus respuestas.

- ¿Consideráis que los alumnos y alumnas han disfrutado con la actividad?

+ Docente 1: Creo que se lo han pasado muy bien, y has conseguido mantener su atención a lo largo de toda la sesión.

+ Docente 2: Sí, incluso con la canción, con la que habíamos pensado que quizás no fueran capaces de seguir atentos durante todo el tiempo, pero sí.

- Teniendo en cuenta que el objetivo principal consistía en crear una situación comunicativa para R., ¿creéis que se ha conseguido?

+ Docente 2: Yo he observado que el alumno hablaba de manera breve con una de sus compañeras, pero quizás si se hubieran elegido a menos alumnos/as para interpretar a los dinosaurios, hubiera sido más fácil este intercambio comunicativo.

+ Docente 1: Estoy de acuerdo, aunque tendremos que observar si de manera posterior habla con algún compañero o compañera acerca del tema. Creo que será ahí cuando podamos decir que se ha cumplido el objetivo.

- ¿Qué opináis sobre la participación del resto de alumnado? ¿Consideráis que ha sido efectivo también para los dos alumnos con necesidades educativas especiales?

+ Docente 2: En general, creo que ha sido beneficioso para todos. Además, he visto a ambos alumnos muy interesados en la actividad.

+ Docente 1: Sí, aunque al principio de la sesión parecía que no estaban muy atentos, luego ambos seguían las instrucciones y han querido participar. Al resto de la clase les ha encantado, además, como consistía en una actividad lúdica, ninguno ha pensado que estaba destinada a R., sino que todos/as se han sentido parte importante de ella.

- Por último, ¿creéis que mi forma de actuar ha sido la correcta? ¿En qué podría mejorar?

+ Docente 1: Lo más importante, que es mantener la atención de los pequeños, y conseguir que disfruten, lo has conseguido, por lo que lo has hecho muy bien.

+ Docente 2: Sí, estoy de acuerdo. Aun así, en futuras ocasiones, deberías controlar más el tiempo, para que no tengan que salir al recreo algunos minutos más tarde. También se ha

notado que al principio estabas algo nerviosa, pero tranquila, es normal, nos ha pasado a todas.

Anexo 5. Evaluación de la actividad: rúbrica de observación.

COMPORTAMIENTO A OBSERVAR RESPECTO A R.	SÍ, SE APRECIA	NO, NO SE OBSERVA	OBSERVACIONES
Muestra interés por la actividad.	×		
Se levanta de la silla cuando no es momento para ello.		×	
Interrumpe durante la explicación.		×	Se le observa muy atento y participativo.
Precisa de una docente para controlar su conducta.		×	
Participa y realiza la imitación de las acciones durante el vídeo.	×		Al principio le cuesta más, pero una vez observa al resto del alumnado, lo realiza sin ningún problema.
Responde a las preguntas.	×		Responde a varias preguntas que los/as compañeros/as no saben.
Respeto el turno de palabra de sus compañeros/as.			Cuando alguno/ de sus compañeros/as responde de manera errónea no espera a que la profesora pregunte a otro/a alumno/a, sino que responde directamente.
Se enfada cuando no se le elige para interpretar a un dinosaurio.		×	
Se muestra paciente ante la elección de los/as alumnos/as.			Se observa que, cuando se eligen dinosaurios que le gustan, se pone nervioso, pero espera y no se muestra enfado ante ello.

Actúa de la manera explicada para interpretar al dinosaurio.			Interpreta al dinosaurio de la manera explicada, pero no le pregunta a cada compañero/a con el que se cruza las preguntas acordadas.
Interactúa con algún/a compañero/a.	×		Aunque los intercambios comunicativos son breves, y no muy frecuentes.
Acepta la finalización de la actividad.	×		
Muestra conductas negativas al finalizar la actividad.		×	Al finalizar la sesión pregunta si puede quedarse la marioneta de su dinosaurio, lo que se acepta. No muestra conductas negativas al ir al recreo.