

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES (GEOGRAFÍA E HISTORIA)



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Atención educativa a estudiantes con Trastorno del  
Espectro Autista

Educational assistance for students with Autism  
Spectrum Disorder

**Autora:** D<sup>a</sup>. Lucía Úbeda Varga

**Tutor:** D. Francisco Javier Peralta Sánchez

**Convocatoria:** Junio de 2020

---

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| RESUMEN.....  | III       |
| I. MARCO TEÓRICO .....  | 1         |
| I.1. Justificación.....   | 1         |
| I.2. Revisión de antecedentes .....   | 5         |
| I.2.1 Legislación .....   | 5         |
| I.2.2 Contextualización de la propuesta .....   | 7         |
| I.2.3. Revisión bibliográfica .....   | 8         |
| I.2.4. Análisis de cómo es tratada la cuestión.....   | 11        |
| I.2.5. Asociaciones y ejemplos de buenas prácticas educativas.....                              | 12        |
| I.2.6. Qué es el autismo .....  | 14        |
| II. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....   | 19        |
| II.1. Ámbito de la propuesta .....  | 20        |
| II.2 Objetivos .....  | 20        |
| II.3. Actuaciones a realizar .....  | 21        |
| <i>II.3.1 Actuaciones en el centro.....</i>   | <i>21</i> |
| <i>II.3.2. Actuaciones con el conjunto de los alumnos .....</i>                                 | <i>22</i> |
| <i>II.3.3. Actuaciones con el profesorado.....</i>  | <i>23</i> |
| <i>II.3.4. Actuaciones con el estudiante con TEA.....</i>                                       | <i>24</i> |
| II.4. Metodologías que se emplearán .....   | 24        |
| <i>II.4.1. Aprendizaje Cooperativo.....</i>   | <i>24</i> |
| <i>II.4.2. Aprendizaje Basado en Proyectos.....</i>   | <i>27</i> |
| II.5. Estrategias e instrumentos para la evaluación, seguimiento y control de la propuesta..... | 28        |
| II.6. Conclusiones .....  | 36        |
| III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | IV        |
| III.1. Bibliografía y webgrafía .....   | IV        |
| III.2. Recursos legislativos .....  | VII       |
| III.3. Créditos de imágenes.....  | VIII      |
| III.4. Anexos .....   | IX        |
| Anexo 1: Guion para entrevista semiestructurada a personas con TEA.....                         | IX        |
| Anexo 2 .....   | X         |

Anexo 3 .....XI

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Ilustración 1. Ejemplo de actividad “Aprende con Zapo”. Fuente: El Baúl de A. L. .... 10

## RESUMEN

El presente trabajo pretende abordar la atención educativa que reciben en los centros ordinarios de secundaria los adolescentes de entre doce y dieciocho años diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista. Para ello se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica y se han analizado los supuestos que contemplan las leyes de Educación Especial y Atención a la Diversidad. Asimismo, se han llevado a cabo entrevistas con personas autistas para conocer su experiencia cotidiana con este trastorno y cómo es o ha sido su experiencia en el instituto.

También hemos procurado aproximarnos a la realidad de este trastorno y dar una definición lo más completa posible de las características del autismo a fin de aclarar algunas cuestiones y de acercarlo un poco más a la sociedad pues existe un desconocimiento claro que provoca que los autistas vivan con un estigma constante.

Del mismo modo, hemos reflejado algunos ejemplos de buenas prácticas educativas referentes al alumnado con autismo que se han implementado en centros escolares tanto de primaria como de secundaria y que podrían aplicarse a cualquier otro centro educativo de secundaria.

Finalmente, hemos diseñado una propuesta de intervención educativa que pueda aplicarse de manera general a cualquier centro y a cualquier curso tanto de ESO como de Bachillerato. Nuestra propuesta contempla actuaciones a nivel de centro y actuaciones en el aula con el alumno con autismo y sus compañeros así como el uso de metodologías activas para la consecución de contenidos. Del mismo modo, hemos considerado que tanto la familia del alumno como las asociaciones especializadas en TEA deben jugar un papel de colaboración tanto con departamento de orientación del instituto como con el profesorado a fin de mejorar la calidad socioeducativa del estudiante en cuestión.

**Palabra clave:** Educación, Autismo, Metodologías Activas, Colaboración, Concienciación, Necesidades Educativas.

## ABSTRACT

The present dissertation expects to tackle the educational assistance for teenagers from twelve to eighteen years old diagnosed with Autism Spectrum Disorder in secondary regular schools. For this we have made a bibliography review and we have analysed education laws about Special Education and Diversity Assistance. Additionally, we have made interviews to autistic people in order to know about their daily experience with this disorder and how is or how has been their experience in high school.

As well we tried to approximate to the reality of this disorder and we tried to give a description as complete as possible about autism characteristics so we can explain

some questions and to make it closer to society because there is a clear unknowlegment that causes that autistic people live with a permanent blot.

Likewise, we have reflect some examples of good educational practices with autism student body that have been implemented in elementary and secondary schools and that it could be applied in anyother high school.

Finally, we have designed an educational intercession suggestion that can be aplyed in a general way in any school and in any grade from OSE to Bachillerato. Our suggestion involves action for the school and action for the class for the studen with autism and his/her classmates just as the use of active methods to reach the contents. Likewise, we have considered that student's family and specialised associations in ASD must to play a collaboration rol with guidance department and teachers body so the social and educational quality of the autistic student can improve.

**Keywords:** Education, Autism, Active Methods, Collaboration, Awareness, Educational Needs.

# **I. MARCO TEÓRICO**

## **I.1. Justificación**

El presente trabajo pretende abordar la inclusión de los adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) en los centros y aulas ordinarias de educación secundaria desde una perspectiva que incluya las actuaciones del centro (asesoramiento por parte del departamento de orientación, atención psicopedagógica, profesores de apoyo en el aula...), las actuaciones de las familias y la colaboración con asociaciones.

Inclusión es un término que está muy de actualidad en los tiempos en que vivimos. Tanto las instituciones públicas como la sociedad son cada vez más conscientes de que habitamos un mundo diverso, de personas con diferentes capacidades y distintas necesidades y que tienen derecho a que se les facilite el acceso al estado del bienestar. A este despertar de consciencia también han contribuido y siguen haciéndolo los distintos colectivos de personas con discapacidad que reivindican una vida digna y participar en sociedad como ciudadanos de pleno derecho.

No obstante, la palabra inclusión suele confundirse con integración y debemos matizar que no son lo mismo. Hasta ahora, lo que se ha llevado a cabo en las aulas ha sido un intento de integración. La integración consiste en que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) esté escolarizado en centros ordinarios con otros alumnos sin necesidad de atención especial pero no comparten espacios o comparten muy pocos. Normalmente los alumnos con NEE suelen estar en aulas específicas y solamente comparten espacios determinados (recreo, actividades extraescolares, salidas del centro...). La inclusión en cambio, apuesta por que los alumnos con NEE estén todo el tiempo en el aula con el resto de compañeros y que además todos los alumnos del centro compartan el mismo currículo de modo que éste sea asequible para todo el mundo y satisfaga las necesidades de toda la tipología de alumnado que nos podamos encontrar (altas capacidades, necesidad de apoyo educativo o alumnado medio).

Dentro del alumnado adolescente con NEE hemos elegido a los que tienen TEA por ser este un trastorno neurológico que es bastante desconocido para la sociedad y que ha

sufrido diversas modificaciones en las sucesivas ediciones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante, DSM), siendo la última de estas variaciones la que consta en el DSM-5 y que agrupa dentro del Trastorno del Espectro del Autismo el Síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 30). Además, debido a la amplia sintomatología que presenta el TEA, hay muchos mitos en torno a este trastorno que van desde que se presenta más en niños que en niñas a que las personas que tienen autismo viven en su mundo, son incapaces de mostrar cariño o no se percatan del entorno que les rodea. De este modo, hemos decidido abordar el tema del Trastorno del Espectro Autista por varias **razones** de peso que se exponen a continuación:

- 1) La sociedad en la que vivimos tiene formados unos estereotipos acerca del autismo que conforma una barrera entre los autistas y el resto de personas de su entorno social.
- 2) Los estereotipos acerca de este trastorno dan lugar a que muchos profesores de los centros educativos creen que es imposible incluir dentro del aula ordinaria a los alumnos con autismo sea cual sea la tipología de TEA que tienen diagnosticada.
- 3) Como docentes tenemos la labor fundamental de enseñar más allá de nuestra asignatura. Necesitamos recordar que tratamos con personas y no con máquinas y que, por tanto, estamos formando a personas. Esa formación también incluye valores como la comprensión, la empatía, el respeto y la solidaridad. Éstos son valores que muchas veces faltan a la hora de tratar con personas autistas precisamente por el desconocimiento acerca del trastorno que tienen.
- 4) Algunos alumnos con TEA y especialmente aquellos que tienen Síndrome de Asperger, son muy productivos y tienen un gran potencial si aprendemos a enseñarles a partir de aquello que realmente les interesa. Utilizando su capacidad para focalizar su atención en un interés concreto de manera obsesiva, podemos exprimir sus capacidades para que den lo mejor de sí mismos.

Estas razones cuentan con una serie de **finalidades** concretas que también detallamos a continuación:

- 1) La desmitificación del Trastorno del Espectro Autista es importante para ayudar al entorno de la persona con autismo a comprender cuáles son las necesidades de dicha persona en cada momento y para desarrollar la empatía necesaria en el trato diario. El desconocimiento actual sobre el TEA provoca que en muchas ocasiones el entorno del alumno no entienda las reacciones a priori, desproporcionadas que tiene dicho alumno y ello genere conflictos en la cotidianeidad del centro escolar.
- 2) Saber cómo se desarrolla el refuerzo pedagógico y la orientación a padres y profesores del alumnado con TEA para fomentar la estrecha colaboración entre familia y centro. La atención psicopedagógica y la colaboración entre familia y profesorado es fundamental para que el adolescente con TEA pueda desarrollar al máximo sus capacidades y ser capaz de alcanzar el mayor grado de autonomía personal que le posibilite una transición a la vida adulta satisfactoria y una participación completa en la sociedad como ciudadano de pleno derecho.
- 3) La inclusión es un pilar fundamental de la sociedad en la que vivimos y precisa ser fomentada desde edades tempranas para formar seres humanos empáticos y conscientes de que la realidad en la que viven es diversa. Solo de esta forma podrán solucionarse los problemas a los que los jóvenes con discapacidad se enfrentan en la actualidad para insertarse en el mercado laboral. En ese sentido, la labor del docente es fundamental ya que debido a nuestro modelo de vida actual, los niños y adolescentes suelen pasar la mayor parte del tiempo en el centro escolar por lo que transmitir valores no debe ser solo una tarea a realizar por el núcleo familiar sino también por los profesores que le imparten clase.
- 4) Los centros educativos y las personas con NEE deben ser conscientes de los materiales didácticos adaptados que la Junta de Andalucía pone a su disposición, Asimismo, dichos materiales necesitan poseer inevitablemente las cualidades adecuadas, entre ellas, el fácil acceso a los recursos, para satisfacer las necesidades del amplio espectro de alumnado con discapacidad que puede estar escolarizado en centros ordinarios. Dichos materiales no solamente pueden ayudar a aumentar o mejorar las capacidades de los alumnos que los requieran sino que también pueden auxiliar al docente en la labor de estimular al alumno en función de los temas que más despierten el interés de éste.

Para poder tratar más ampliamente las razones y finalidades anteriormente mencionadas hemos fijado una serie de **objetivos** que nos permitan profundizar en lo ya expuesto. Así pues, los objetivos que persigue el presente trabajo son:

- 1) Averiguar qué recoge la legislación vigente acerca de la atención a la diversidad y la educación especial además de realizar una revisión bibliográfica acerca de los estudios más recientes que se han hecho con adolescentes del espectro autista y cómo es la educación que reciben (apoyos psicopedagógicos, régimen de escolarización, actuaciones que pueden llevarse a cabo, atención especializada...).
- 2) Conocer más en profundidad qué es el Trastorno del Espectro Autista desde la perspectiva de quienes lo viven a diario. Para ello entrevistaremos a adolescentes con TEA de esta ciudad y más en concreto, del centro escolar de prácticas asignado, con el fin de saber cuál es su percepción acerca de su experiencia en los centros ordinarios (cómo les han tratado los compañeros, los profesores y qué apoyos psicopedagógicos y del equipo de orientación han recibido). Será también de gran valor conocer la visión de las familias.
- 3) Conocer la realidad del centro de prácticas asignado así como los planes de actuación y soporte para alumnos con NEE y en especial para aquellos que tienen TEA mediante una reunión informativa con el equipo directivo o con el departamento de orientación de cara a poder planificar una propuesta de intervención adecuada a la situación del instituto.
- 4) Diseñar e implementar una intervención de carácter integral que cuente con el compromiso y la participación tanto del alumnado con TEA como de sus familias, asociaciones y del centro donde estén escolarizados a fin de mejorar su experiencia en secundaria amparándonos para ello en lo recogido en la legislación vigente sobre la atención y los derechos de personas con discapacidad.
- 5) Evaluar si la intervención educativa ha cumplido con todos los objetivos que se han planteado al inicio de la misma y si ha contado con el apoyo y participación de los alumnos implicados, los docentes y el centro escolar, las familias y las asociaciones. Para ello diseñaremos una rúbrica de evaluación donde poder

valorar de forma crítica si se han cumplido los distintos objetivos y en qué medida.

## I.2. Revisión de antecedentes



### I.2.1 Legislación

Como exponíamos anteriormente, la inclusión es motivo de interés y preocupación en nuestra realidad cotidiana y las administraciones públicas se han hecho eco de ello. Desde el ámbito de la educación se han impulsado distintas leyes y decretos con el objetivo de que las personas con discapacidad que viven en nuestro país tengan acceso a una educación pública de calidad y tengan la autonomía suficiente, en la medida de lo posible, para participar en sociedad. Así pues, el Real Decreto 334/1985 en su preámbulo ya apunta hacia la integración educativa apostando por la escolarización de los alumnos con NEE y NEAE cuando afirma que la finalidad de dicha ley es «favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido». Asimismo, el artículo 12 de este Real Decreto establece el desarrollo de Programas de Desarrollo Individual para los alumnos con discapacidad. Esto bien podría aplicarse al alumnado con TEA pues, como veremos más adelante, la

propia Asociación de Autismo de Andalucía recomienda que cada alumno con autismo reciba una atención personal e individualizada debido a la amplia sintomatología que presenta el trastorno.

Aunque exponremos testimonios de personas con autismo de otras partes del territorio nacional e internacional para ilustrar de qué se trata este trastorno, en adelante nos limitaremos al ámbito de Andalucía en todo lo referente a aspectos educativos pues tal y como establece el Decreto 147/2002 por el que se regula la atención educativa a los alumnos y alumnas con NEE, «corresponde a la Comunidad Autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias». Es decir, que será cada Autonomía la que disponga qué recursos se destinan a la inclusión de los alumnos con discapacidad en los centros ordinarios, por tanto, las actuaciones que se lleven a cabo en Andalucía pueden ser totalmente diferentes de las que se realicen en Galicia, la Comunidad de Madrid o la Comunidad Valenciana, por poner algunos ejemplos.

En dicho Decreto vuelve a hacerse hincapié en que las personas que lo necesiten deben recibir una atención personalizada que les garantice la igualdad de oportunidades (pág. 1). Además, también se apuesta por la integración en el Capítulo IV, Artículo 15 donde se establece que la escolarización en un centro de educación especial solo se realizará cuando el grado de discapacidad sea demasiado elevado como para que el alumno pueda tener sus necesidades educativas cubiertas en un centro ordinario (pág. 8). En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), el Decreto establece en su Artículo 19 que los alumnos y alumnas con discapacidad deben de participar en el mayor número de actividades posibles que organice el centro siguiendo así el principio de la integración y evitando de este modo la segregación en las aulas específicas pues aunque estén escolarizados en ellas y no compartan aula ordinaria con sus compañeros, en el Artículo 28 se establece que «se adoptarán las medidas necesarias para garantizar la existencia de tiempos y espacios compartidos con el resto de la comunidad escolar». Esto mismo lo ratifica y reafirma posteriormente la Orden del 19 de Septiembre de 2002 acerca de los Proyectos Curriculares en su Capítulo III, Artículo 10.6 y la Orden del 25 de julio de 2008 (texto consolidado, 2016) en el Capítulo I, Artículo 2.5 en el que por primera vez en la legislación no se habla de integración sino de inclusión:

«Las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente».

Así pues, finalmente, la última ley que mencionaremos y que cierra todo el conjunto legislativo en el que nos amparamos para realizar la propuesta de intervención educativa que expondremos más adelante son las Instrucciones del 8 de marzo de 2017 por las que se establece el Protocolo de Detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa. En el apartado de Prevención de dichas Instrucciones (pág. 6) se establece que para todas las etapas educativas obligatorias hay que:

« (...) Ofrecer una respuesta educativa inclusiva aprovechando todos los recursos curriculares y organizativos (...). Implicar a las familias ya que constituye un factor clave en el proceso de prevención y respuesta educativa. (...) Será necesario implementar programas de estimulación del desarrollo, así como actuaciones que posibiliten el mejor desarrollo del alumnado» (pág. 6)

En ese sentido, nuestra propuesta de intervención tendrá como objetivo promover la inclusión del alumnado con TEA mediante la estimulación de sus intereses y el uso de metodologías que fomenten las relaciones con el resto de compañeros de su aula. Las dos principales metodologías que propone la ley ya citada para el adecuado fomento de la inclusión son el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Cooperativo (pág. 56), será sobre todo esta última la que aplicaremos.

### **I.2.2 Contextualización de la propuesta**

Para la recogida de información, una vez hecha una revisión bibliográfica cuyos *criterios de inclusión/exclusión* vienen especificados más adelante, hemos elaborado un guion de entrevista semiestructurada (Anexo 1) y hemos podido contar con cinco testimonios, tres de ellos de personas que viven en España y dos de ellos de personas que residen en Chile y han contado cómo es su experiencia como autistas.

En lo que se refiere al centro escolar de prácticas donde se iba a desarrollar la intervención, está situado en la capital almeriense en una encrucijada de barrios con distintos niveles socioeconómicos. Es por ello que el alumnado que asiste al instituto es bastante diverso y presentan distintos niveles de aprendizaje en función del contexto familiar del que proceden. Además, aunque no es muy elevado, existe un porcentaje de alumnado extranjero del cual las nacionalidades predominantes son marroquí y rumana.

Sin embargo, estos datos no tenían gran relevancia en la intervención que pensábamos realizar. Por ello nuestra intención era reunirnos con el departamento de orientación del instituto para conocer cómo se llevaba a cabo el apoyo psicopedagógico. La reunión no se pudo llevar a cabo por el cese repentino de la actividad docente a causa de la actual crisis sanitaria. Se intentó proponer la reunión por videoconferencia pero los esfuerzos han sido en vano porque no nos ha llegado respuesta a los correos electrónicos enviados tanto a la dirección del centro como a la jefatura de estudios.

Las consecuencias de esto se traducen en que la intervención no podrá ser más que una propuesta y tener un carácter general cuando lo que desde la Federación Autismo Andalucía recomiendan es que cada alumno con TEA necesita una intervención específica y personalizada debido a que la amplia sintomatología del trastorno provoca que no haya dos personas con TEA iguales que necesiten lo mismo. Salvo que en el instituto no hay aula específica, es decir, que todo el alumnado está matriculado en régimen ordinario, no hemos podido siquiera saber cuántos alumnos con autismo hay (si los hay), qué diagnóstico tienen (Síndrome de Asperger, Trastorno General del Desarrollo no especificado, autismo...), ni qué apoyos se les brinda.

Así pues, la presente propuesta tratará de ser lo más integradora posible y concretar hasta donde le esté permitido en función de los testimonios recogidos, las recomendaciones de las asociaciones y la información aportada en los artículos leídos acerca de cuáles son las áreas en las que más ayuda necesitan estos alumnos.

### **I.2.3. Revisión bibliográfica**

La primera dificultad a la hora de consultar la bibliografía existente con respecto al Trastorno del Espectro Autista y cómo afecta la incorporación de los alumnos diagnosticados a los centros y aulas ordinarias, es la escasez de información al respecto.

La mayoría de los estudios tienen una antigüedad de diez años o más y apenas unos pocos se publicaron en los últimos tres años en nuestro país. Los criterios de inclusión/exclusión que hemos seguido se han basado en la premisa de no utilizar nada anterior a 2010. Además, hemos excluido todos aquellos que si bien se basaban en estudios realizados a alumnos con TEA, éstos eran de edades inferiores a la correspondiente para ESO y bachillerato. Sin embargo, ha sido especialmente difícil encontrar estudios acerca de cómo el bullying afecta a este grupo de población para poder contrastar la información que nos aporta la Federación Autismo España debido a que no hay estudios recientes que permitan conocer cómo afecta el acoso escolar a este grupo de población.

«Durante los últimos cinco años, la investigación sobre autismo y bullying no ha sido muy abundante, destacando 2018 con ocho publicaciones y 2016 y 2014 con siete trabajos realizados en cada año. (...) Estos estudios se concentran únicamente en seis países: Estados Unidos, con 11 trabajos (37.93% del total), Canadá, con cuatro estudios (13.79%), Australia, donde se han encontrado cinco investigaciones (17.24%), y Corea del Sur, con tan sólo un trabajo (3.45%). En Europa se han llevado a cabo ocho trabajos (27.57%) entre Reino Unido y Países Bajos con cuatro investigaciones en cada uno» (Falla y Ortega-Ruiz, 2019, p. 85)

Sin embargo, a la hora de conocer la problemática a la que se enfrenta esta tipología de alumnado tanto a nivel social como de adquisición de conocimientos y qué soluciones hay disponibles para ellos, nos ha sido de gran utilidad el artículo de Larraceleta (2018) donde se proponen diferentes modelos de enseñanza para los alumnos con autismo, entre ellos y especialmente recomendado por varios autores como Salvadó et al. (2012), el modelo TEACCH, que propone una estructuración del entorno que permita a la persona con TEA comprenderlo de manera simplificada y ayudarlo a organizarlo así como aprovechar los intereses de dicha persona para fomentar un aprendizaje significativo donde el propio alumno con TEA toma una participación activa en la construcción de su realidad cotidiana.

Otro artículo que merece especial mención es el de García, Garrote y Jiménez (2016) que trata de los diversos usos que pueden tener las TIC en los alumnos con autismo y las aplicaciones que se han desarrollado y que pueden facilitarles la vida tanto en el contexto cotidiano y familiar como en el escolar. No hay demasiados artículos que traten el uso de las TIC, algo que, sin embargo, en la

*Ilustración 1. Ejemplo de actividad "Aprende con Zapo". Fuente: El Baúl de A. L.*



sociedad en la que vivimos es fundamental y que pueden ayudar enormemente a las personas con TEA tanto mediante sistemas aumentativos o alternativos de comunicación hasta con medios sencillos e interactivos para organizar su día a día. Si bien el propio autor expone en las conclusiones de su trabajo el problema de que son herramientas muy costosas y por lo tanto no tienen un acceso fácil para todas las personas y centros escolares que las necesitan.

Finalmente, me gustaría destacar los trabajos de Lozano y Alcaraz (2010 y 2013) donde utilizando unos materiales didácticos llamados "Aprende con Zapo" se pretendía mejorar las habilidades sociales de alumnos con TEA entre 3 y 18 años. Aunque son materiales muy didácticos y visuales tal y como puede apreciarse en la figura 1, no alcanzan un objetivo que creemos fundamental: que los niños y adolescentes con TEA comprendan sus propias emociones y sepan canalizarlas así como que comprendan por qué el resto de personas de su entorno tienen un estado de ánimo u otro y empaticen con ellas. Los materiales "Aprende con Zapo" solo llegan a un nivel superficial que es el de que el alumnado que los trabaja sepa identificar emociones ajenas pero no profundiza en la comprensión de las mismas. Tampoco se preocupa de que identifiquen sus propias emociones, las comprendan y aprendan la forma adecuada de expresarlas sino que más bien se les "entrena" para que sepan camuflarse mejor en el entorno.

#### **I.2.4. Análisis de cómo es tratada la cuestión**

No hemos podido encontrar información fidedigna de cómo son tratados los alumnos con autismo en el sistema educativo. Por las razones que hemos expuesto anteriormente, tampoco ha sido posible saber cómo se trata la cuestión del autismo en el centro de prácticas asignado.

No obstante, los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas a tres personas de la Comunidad Valenciana cuya identidad han pedido que permanezca en el anonimato, reflejan la percepción de que los profesores no les comprendían y en los tres casos, estas personas sufrieron acoso escolar durante su etapa estudiantil teniendo la sensación de que los docentes del centro eran conscientes de lo que sucedía y hacían caso omiso o incluso lo fomentaban.

«Mis compañeros me tiraban cosas. Un día, incluso llegaron a orinarse en mis pertenencias. Otro día cogieron un trabajo que tenía que entregar y lo tiraron al váter. Yo me defendía y eso me costó que me expulsaran muchas veces porque los profesores solo veían lo que hacía yo y no lo que hacían ellos (...). Uno de mis profesores me dijo que se alegraba de que yo estuviera en clase porque así los compañeros se centraban en meterse conmigo y él podía dar clase tranquilo. (...) A mi hermana también le hicieron bullying simplemente por ser mi hermana (...). Hasta en cuatro ocasiones he tenido que cambiarme de colegio» (C. 17 años).

En general, sensación de las personas entrevistadas con el sistema educativo es de decepción. Consideran que podrían haberse llevado a cabo muchas más actuaciones que evitasen experiencias tan negativas. Cuando le preguntamos a una de las personas entrevistadas qué considera que puede hacerse para mejorar el trato a esta tipología de alumnado en los centros educativos, su respuesta es clara:

«Informar. Creo que es fundamental informar a la gente de lo que es el TEA porque nos sentimos juzgados todo el tiempo. Nosotros tenemos que hacer un camino de autoconocimiento pero creo que es muy importante que cuando alguien en nuestro entorno nos ve con mala cara o vamos a tener una

crisis, que nos pregunten qué nos pasa y qué necesitamos en ese momento»  
(M., 28 años).

Considerando las experiencias y opiniones de estas personas, aunque la muestra sea reducida, es muy importante que como docentes hagamos la labor correspondiente e intentemos empatizar y comprender las necesidades de este colectivo.

### **I.2.5. Asociaciones y ejemplos de buenas prácticas educativas**

Gracias a las asociaciones de personas con autismo de nuestro país, hemos podido obtener más información acerca de buenas prácticas educativas, de qué es el Trastorno del Espectro del Autismo y de cómo ayudar y tratar a las personas que lo tienen diagnosticado. En referencia a la falta de artículos científicos acerca del bullying hacia el alumnado con TEA, la ONCE publicó en 2019 una guía para detectar casos de bullying y cyberbullying hacia alumnos con discapacidad ya que según sus informes padecen acoso escolar en mayor proporción que los adolescentes sin discapacidad. En la misma línea opina la Confederación Autismo España, que en 2018 publicó de la mano de Hernández Rodríguez una guía específica para detectar el acoso escolar a las personas autistas y además señalaba algunas claves para prevenirlo.

«Los chicos y chicas con TEA parecen tener menos amistades, relaciones de menor calidad y menos duraderas. Esta falta de apoyo social es un factor de riesgo esencial para ser víctima de acoso. Por tanto, forman un grupo de riesgo vulnerable al maltrato y tienen más probabilidades de ser victimizados. (...) El acoso tiene el momento de mayor intensidad y frecuencia desde los 11 a los 13 años» (Hernández, 2018, pp. 44-45).

Algunas de las claves que aporta dicha guía para prevenir el acoso escolar a este tipo de alumnos son hacer del patio un entorno más seguro ya que no suele estar demasiado supervisado, fomentar la participación positiva del profesorado y promover entre los estudiantes la empatía y la sensibilización hacia sus compañeros con TEA (Hernández, 2018, p. 47).

En cuanto a los apoyos educativos que se puede proporcionar al alumnado con TEA en los centros ordinarios, ha sido de especial utilidad el manual que la Federación Autismo Andalucía ha tenido a bien proporcionarnos. En él se contempla todo lo que debe tener

en cuenta el centro educativo que recibe a un alumno o alumna que presenta TEA: desde qué habilidades debe potenciar en la persona en cuestión hasta qué cosas hay que tener presentes a la hora de adecuar el centro tales como estímulos sensoriales excesivos o potenciar los recursos visuales que ayudarán a la adaptación y orientación del adolescente con TEA al centro en el que se le escolarice. También en el documento se señala el método TEACCH como recomendable para desarrollar al máximo posible las capacidades de los alumnos con TEA (Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, s.f., pág. 46) y se recomienda la secuenciación visual para facilitar la comprensión y adquisición de contenidos.

A continuación expondremos tres ejemplos de buenas prácticas educativas llevadas a cabo por todo el territorio nacional y que han servido de modelo para planificar la intervención educativa que queremos llevar a cabo en nuestro centro de prácticas asignado.

En primer lugar queremos destacar la actuación del IES Laurel de la Reina (Granada) por la creación de un Aula TEA en el instituto. Las Aulas TEA son aulas abiertas especializadas en alumnos y alumnas con autismo. El alumnado con este trastorno escolarizado en el IES vive en régimen de inclusión con sus compañeros y tiene como aula de referencia un aula ordinaria. Es decir, pasa la mayor parte del tiempo en el aula común y solamente acude al Aula TEA para recibir atención personalizada que le permita seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros, mejorar habilidades sociales y tener el apoyo psicopedagógico que le sea necesario. Además, particularmente el IES Laurel de la Reina fomenta la inclusión y la comprensión del Trastorno del Espectro del Autismo con diversas actividades que dan a conocer a través de la página web del centro como la creación de un vídeo por parte de todos los alumnos autistas para el Día Mundial de la Concienciación del Autismo.

La misma línea sigue el CEIP Parque de la Muñeca (Guadalajara). Aunque no se trate de un instituto de educación secundaria, es importante reseñar la labor de los colegios de educación primaria. Éste en concreto también tiene un Aula TEA cuyo funcionamiento y objetivos vienen explicados en su página web. Los objetivos que persigue el Aula TEA de este colegio se pueden resumir en reforzar los contenidos clave del currículo, fomentar la autonomía de los alumnos autistas, utilizar metodologías más

visuales que potencien el aprendizaje y enseñar a los niños a desenvolverse en contextos cotidianos, por citar las finalidades más relevantes.

Aunque el ámbito de este trabajo se centra exclusivamente en los IES, no podemos olvidar que si los alumnos y alumnas con autismo no reciben atención temprana en los primeros niveles educativos, esto es, educación infantil y primaria, la labor de los docentes, del equipo de orientación y del equipo de atención psicopedagógica que los atiende en secundaria se dificulta tremendamente y puede dar lugar a que el dictamen de escolarización determine que dicho alumno o alumna estará mejor en un centro específico de educación especial lo que dificultará mucho más su inclusión social.

Finalmente, como buena práctica educativa queremos destacar la actividad inclusiva ideada por el CEIP Marcelo Usera (Madrid) en colaboración con el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza con el fin de acercar el arte a los alumnos con autismo. El objetivo era aprovechar el gran potencial visual que suelen presentar las personas con autismo para que comprendieran contenidos del currículo. Para ello, se seleccionaron una muestra de cuadros figurativos en dos visitas diferentes y después se llevaron a cabo actividades relacionadas con dichos cuadros una vez de vuelta en el centro educativo para asegurarse de que los niños comprendían lo que habían visto y fomentar diversas habilidades sociales como la comunicación, la identificación de imágenes o flexibilidad mental. Esta actividad sirve de ejemplo de colaboración entre centros escolares e instituciones culturales para el fomento de la inclusión y puede ser tomada como modelo de aplicación para los IES de nuestra ciudad. Así, podrían adaptarse distintas actividades y salidas del centro al alumnado con TEA para acercarles el patrimonio de su ciudad y además tratar elementos transversales del currículo de manera amena y simplificada.

### **I.2.6. Qué es el autismo**

Llegados a este punto, antesala de nuestra propuesta de intervención, trataremos de explicar qué es el Trastorno del Espectro del Autismo desde diferentes perspectivas. Con ello esperamos contribuir a aclarar algunos aspectos y desmontar algunos mitos con respecto a las personas con diagnóstico TEA.

El DSM-V recoge el Trastorno del Espectro del Autismo dentro de los trastornos del desarrollo neurológico. A su vez, dentro del TEA se engloban a las personas que hayan sido diagnosticadas de autismo, Síndrome de Asperger y trastorno del desarrollo generalizado no especificado. La sintomatología es amplia y diversa pero los síntomas más comunes que destaca el manual son deficiencias persistentes en la comunicación social, especialmente en establecer relaciones interpersonales, déficit en la comunicación verbal y no verbal, pudiendo incluso llegar al mutismo total, deficiencias en el desarrollo de expresión facial, inflexibilidad de pensamiento (por ejemplo, a la hora de participar en juegos que requieren el uso de la imaginación y el pensamiento abstracto), incluso ausencia de interés en otras personas. También pueden darse casos en los que se produzcan patrones repetitivos y restrictivos de conducta como estereotipias, inflexibilidad para los cambios de rutina, intereses muy restrictivos y fijos o hiperreactividad a estímulos sensoriales.

Este trastorno puede estar y suele estar asociado a la discapacidad intelectual pero si tenemos en cuenta la amplia gama de trastornos que pertenecen al diagnóstico TEA, no siempre es así. El DSM-V establece la gravedad del trastorno en tres niveles en función de la acentuación de los síntomas relacionados con la comunicación social y las conductas repetitivas, como se muestra en el Anexo 2.

Por otra parte, la Federación Autismo España en su página web define el TEA como: «Trastorno de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en dos áreas principalmente: la comunicación e interacción social y la flexibilidad del pensamiento y de la conducta». Además aclaran que no hay dos personas con autismo que presenten los mismos síntomas pues la sintomatología varía en función del desarrollo personal y el apoyo que reciba la persona diagnosticada. Al igual que la Federación Autismo Andalucía, apuestan por apoyos personalizados e individuales para estas personas a fin de que puedan alcanzar el mayor grado de autonomía posible y una vida satisfactoria plena.

Por otro lado, dentro de la definición de TEA, dedica un apartado especial al Síndrome de Asperger en el que lo define como «trastorno del espectro del autismo sin discapacidad intelectual asociada ni dificultades en aspectos formales del lenguaje».

«En el caso del TEA sin discapacidad intelectual asociada, o síndrome de Asperger, las principales características en el área de la comunicación social se manifiestan en relación a la comprensión y manejo de los aspectos verbales (interpretación de significados no literales del lenguaje, pragmática...) y no verbales (contacto ocular, gestos, postura corporal, etc.) de la comunicación, y en su uso social (comprensión de situaciones sociales, manejo de relaciones interpersonales, resolución de conflictos, etc.). En el ámbito de la flexibilidad del pensamiento y del comportamiento, se presentan patrones restringidos, estereotipados y repetitivos de intereses y conductas, que hacen que para la persona sea difícil adaptarse de manera flexible a las demandas cambiantes del entorno» (Federación Autismo España, s.f.)

En el Anexo 3 incluimos algunos puntos de interés que vienen reflejados en el documento que la propia Federación Autismo España ha colgado en su página web acerca de las personas con Síndrome de Asperger.

Acerca de autismo y en concreto, de Síndrome de Asperger tiene mucho que decir Benjamín González, un niño chileno de trece años que tiene un canal en Youtube donde se dedica a hacer reseñas de libros y en ocasiones también habla sobre autismo. En una entrevista que pudimos realizarle, cuando le preguntamos acerca de si es cierto que las personas con autismo tienen dificultades para hacer deporte, definió su trastorno y su sintomatología de la siguiente forma:

«No todas las personas dentro del espectro autista tienen dificultades con el deporte, solo algunas. Creo que influye que las personas que tenemos problemas vestibulares, propioceptivos y sensoriales tenemos más dificultad en el deporte. Es complicado para mí porque no mido el espacio (propioceptivos), no siento muy bien como muevo mi cuerpo (vestibular). En lo sensorial es porque el sol y el ruido me dificultan el poder seguir las reglas y hacerlo bien, esto hace que los profesores nos llamen la atención y esto produce en nosotros el sentirnos inútiles. Hay personas con mi condición que son muy buenos deportistas, en mi fundación hay dos niños que son los mejores en su categoría, uno va en patinaje artístico y el otro en

halterofilia. No todas las personas dentro del espectro autista tienen problemas sensoriales, propioceptivos o vestibulares; para mí mala suerte tengo de todo. Hay autistas que tienen problemas sensoriales pero de un sentido; yo tengo en los cinco más todo lo que te nombré».

Finalmente, no podríamos terminar este apartado sobre qué es el autismo sin hacer especial mención al mito de que el Trastorno del Espectro del Autismo se presenta mucho más en niños que en niñas. En los últimos tiempos, los especialistas se están dando cuenta de que muchas mujeres que son diagnosticadas con autismo en la adultez, de niñas tuvieron un diagnóstico erróneo. En se sentido, en una de sus reseñas de Youtube, Benjamín González nos dice lo siguiente:

«Los especialistas tienden a comparar a hombres autistas con mujeres autistas. El autismo en hombres y mujeres es diferente. Por ejemplo, a los hombres les cuesta más socializar con su entorno pero las mujeres se camuflan mejor en su entorno y parecen más “normales” y por ello cuesta más diagnosticarlas. Algunos especialistas comenten el error de usar las mismas pruebas de diagnóstico en hombres que en mujeres. Usar este mismo método en mujeres hace que las diagnostiquen mal y que digan que no tienen autismo sino otras cosas... de todo menos autismo, que es lo que verdaderamente tienen. Por eso, además, está esta falsa creencia de que el autismo está más en hombres que en mujeres» (González, 2020).

Partiendo de esa base, son dos los casos de mujeres autistas con diagnósticos tardíos de los que hemos tenido conocimiento. Uno de ellos, de una asociación de autismo de la Comunidad Valenciana, ha preferido mantenerse en el anonimato por lo que solamente pondremos sus siglas y su edad.

«En el colegio yo siempre fui la rarita, la que no encajaba. Sufrí bullying y nunca supe por qué. Cuando nació mi hermano, empecé a sentirme identificada con algunas conductas que él tenía y a los seis años le diagnosticaron autismo. Entonces empecé a leer y a investigar y empecé a sospechar que yo también podía ser autista. Con veintitrés años me hicieron el diagnóstico y ahí se confirmaron todas mis sospechas» (M. 28 años).

El otro caso ha sido hallado en el blog Autistara (2017), escrito por una mujer que simplemente firma sus entradas como Daniella. En una de sus entradas relata lo siguiente:

«Alrededor de mis veintiséis años comenzó el colapso, ya nada tenía sentido y mis problemas físicos se hicieron más evidentes, consecuencia de la ansiedad y frustración acompañada de crisis constantes. Recuerdo crisis durante las noches siendo pequeña, pero no sabía lo que eran, no se llamaron crisis hasta ese entonces, porque siempre se ligaron a problemas de salud causados por el estrés, problemas gastrointestinales, hormonales, alérgicos, alimenticios, etc. (...) Una vez más al médico a contar lo que me ocurría, pero esta vez fue diferente. El médico era un hombre muy dulce, me observó y mencionó mi inusual movimiento ocular. Trastorno adaptativo fue su diagnóstico y me derivó a un especialista psiquiátrico y neurológico, ahí llegó el trastorno de ansiedad y la fobia social, pero aún no existían indicios del espectro autista, ni siquiera yo lo consideraba una opción (...). Pasando el tiempo, fue en la conversación con la madre de un niño “Asperger” lo que me empujó a buscar información. Recuerdo haber encontrado el blog de una chica en el espectro autista que me dejó sin palabras, lo que leía parecía que lo hubiera escrito yo (...) y decidí buscar a un especialista en Trastornos del Espectro Autista. (...) Llegar al diagnóstico fue como una liberación, sentí que ya había encontrado mi camino y las respuestas de quien era» (Daniella, 2017).

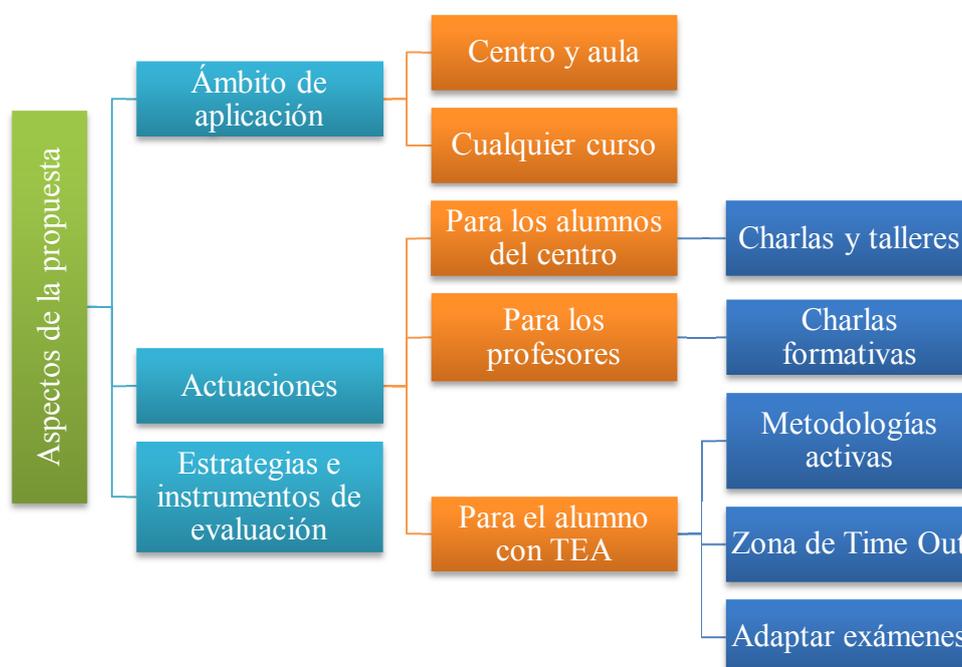
Según recoge el periódico ABC, los especialistas han descubierto que las niñas con autismo empiezan a tener capacidad para camuflar su sintomatología en torno a los seis años por lo que es muy fácil que pasen desapercibidas (S.n., 2019). Sin embargo, en un artículo para la Federación Autismo España, Ruth Vidriales Fernández, Cristina Hernández Layna y Marta Plaza Sanz (2017), del Área de Investigación y Conocimiento de Autismo España, apuntan a otras razones como son el sesgo de género para el diagnóstico erróneo de las niñas con TEA como posible explicación a por qué incluso en los casos donde las manifestaciones son claras y evidentes, el diagnóstico femenino se retrasa mucho más que el masculino.

Además, en línea con lo que afirmaba Benjamín González, estas autoras también opinan que «los instrumentos de detección y diagnóstico de los TEA que actualmente se encuentran científicamente validados, pueden no ser del todo sensibles para la identificación de las manifestaciones clínicas de este tipo de trastornos en el caso de las mujeres».

De este modo, según la Asociación Autismo Madrid, los diagnósticos tardíos en mujeres también responden a que si bien en la infancia tienen más facilidad para camuflar los síntomas, las dificultades de adaptación al contexto social a las que se enfrentan en la adolescencia por las propias características cambiantes de la etapa, provoca que salgan a la luz y sea a partir de entonces cuando se establece un diagnóstico (Autismo Madrid, 2017).

Una vez revisados los antecedentes legislativos y bibliográficos y explicado desde diferentes puntos de vista qué es el Trastorno del Espectro Autista, procederemos a plantear la propuesta de intervención educativa para esta tipología de alumnado.

## II. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



## **II.1. Ámbito de la propuesta**

El ámbito de aplicación de las actuaciones será a nivel de centro con el fin de concienciar al conjunto de la comunidad escolar de las características de las personas con autismo. Posteriormente, en cuanto a cuestiones metodológicas, la intervención se centrará en el aula y se buscará aplicar metodologías que mejoren las condiciones del alumno autista en su clase con sus compañeros y profesores más inmediatos y fomenten las relaciones interpersonales y la convivencia. En lo referente a la periodización, para poder llevar un control exhaustivo de la misma, hemos preferido que se desarrolle durante las cuatro semanas que dura el segundo período de prácticas, dando la opción siempre que el centro esté de acuerdo, a que las medidas se mantenga después de esta etapa.

Debido a las circunstancias ya especificadas, hemos procurado que la propuesta tenga un carácter general que permita aplicarse a cualquier centro ordinario de secundaria y en cualquier curso y que además esté enfocada a los estudiantes con Síndrome de Asperger por ser dentro de los Trastornos del Espectro del Autismo el que no lleva discapacidad intelectual asociada, ya que no hemos podido conocer qué apoyos se brindan a los autistas con discapacidad intelectual teniendo en cuenta que el centro en el que hemos realizado las prácticas no tiene Aula Específica.

Como criterio para la implementación de las medidas que adoptaremos en la propuesta de intervención, hemos tenido en cuenta el costo económico de las mismas. De esta manera, hemos procurado que no supongan una carga extra a los presupuestos del instituto donde se apliquen y que, en caso de tener que hacer algún tipo de desembolso, éste sea mínimo.

## **II.2 Objetivos**

- 1) Crear una propuesta de intervención integradora que haga que colaboren familias, asociaciones y el centro escolar para mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos con TEA y ayudarles a alcanzar los objetivos y contenidos del currículo.
- 2) Fomentar la empatía, el respeto y la comprensión tanto de profesores como de alumnos hacia las personas con autismo para prevenir el acoso escolar y la discriminación.

- 3) Aplicar metodologías activas que surtan un efecto positivo tanto en la aprehensión de conocimiento de los alumnos autistas como en las relaciones interpersonales con sus compañeros de aula.
- 4) Hacer del instituto un espacio seguro en el que entre alumnos, profesores y personal no docente se cree una comunidad más inclusiva y tolerante para las personas con autismo.

### **II.3. Actuaciones a realizar**

Como hemos expuesto anteriormente, las actuaciones que pensamos realizar tienen la intención de abordar a la familia del alumno con TEA, al personal del centro, al resto de compañeros del centro y por supuesto al propio alumno. Además, focalizaremos la intervención en el aula y extrapolaremos algunas cuestiones que creemos clave al resto del centro.

#### *II.3.1 Actuaciones en el centro*

- 1) Tendremos una reunión con el equipo directivo y el departamento de orientación del instituto para explicarles nuestro plan de intervención y contar con su visto bueno.
- 2) A continuación nos reuniremos con la familia/s del alumno/s con autismo, la asociación Altea, que es la asociación de personas con Trastorno del Espectro Autista en Almería, y con el departamento de orientación. El objetivo de esta primera reunión es que los padres, que son quienes mejor conocen a sus hijos, expongan cuáles son las necesidades particulares de su hijo para que estén en conocimiento tanto de la asociación como de la orientación del centro. Así, se podrá ajustar más aún la intervención educativa. Estas reuniones se harán semanalmente para evaluar los progresos del alumno y en qué áreas tiene más dificultades y por tanto, necesita más refuerzo.
- 3) A la vez que se llevan a cabo estas reuniones, se organizará en el centro la Semana de Concienciación del Autismo aprovechando que el día Mundial del Autismo es el dos de abril, justo cuando empieza la segunda fase de prácticas. Durante esta semana se impartirán talleres y charlas tanto para alumnos como para profesores. Para ello contaremos con la colaboración de la asociación Altea.

### II.3.2. Actuaciones con el conjunto de los alumnos

- 1) Las charlas tendrán dos vertientes: la primera irá dirigida a los alumnos de todo el centro. Su impartición será en el salón de actos del centro y agrupará por un lado a 1º y 2º de la ESO, por otro lado a 3º y 4º de ESO y finalmente a 1º y 2º de bachiller. Se adaptará el discurso al nivel del alumnado y con ello se intentará que comprendan qué es el Trastorno del Espectro del Autismo y cómo comportarse cuando se encuentren con un compañero o cualquier otra persona autista. Además, procuraremos que desde la asociación vengan tanto familiares de autistas como los propios autistas a contar su experiencia. Sería interesante que una persona autista que actualmente esté inserta en el mercado laboral cuente cómo ha sido su experiencia para servir de ejemplo. De igual modo, si el alumno/s con autismo del centro quiere/n contar cómo es ser autista a sus compañeros, debe dársele esa libertad aunque nunca se le debe presionar para ello.
- 2) Todos los alumnos, incluidos los que tienen TEA, recibirán una charla acerca del acoso escolar, cómo prevenirlo y cómo ayudar al compañero que lo sufre. Esto es importante porque según Hernández y Van der Meulen (2010, p. 34), un 30% de alumnos con TEA, debido a las dificultades de interacción social que conlleva el trastorno, no son conscientes de estar siendo víctimas de acoso escolar por lo que es necesario que ellos mismos tengan las herramientas para identificar qué sucede y poder pedir ayuda. Además, el acoso escolar a este tipo de alumnos puede darse en forma de exclusión social, es decir, obviar que el compañero está ahí, ignorarlo.
- 3) Se realizarán talleres durante la Semana de Concienciación del Autismo y tendrán lugar durante el recreo. En ellos se harán una serie de actividades que conciencien a los alumnos acerca del TEA y que además sean de utilidad a los alumnos autistas del instituto. Tal y como refiere el *Manual de atención al alumno con necesidades educativas especiales derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo*, las personas autistas por lo general tienen una gran capacidad visual por lo que facilitar la comprensión del entorno con dibujos e imágenes puede serles de gran ayuda (Aguirre et al., p. 49). Para ello, los talleres consistirán en que los alumnos elaboren carteles que se colocarán por todo el

instituto donde se señalicen aspectos claves del mismo para facilitar la orientación del compañero. Así, mediante dibujos o fotografías, se pueden crear planos del centro, señalar el camino al aula del compañero autista o incluso crear un código de pictogramas por si el compañero con autismo tiene dificultades generales en la comunicación o en un contexto determinado como puede ser sentirse muy nervioso porque tiene una crisis. Dicho código de pictogramas puede servir tanto para indicar que está siendo víctima de bullying como para indicar qué necesidades tiene en un momento determinado (necesidad de salir de clase, ir al baño, ayuda con los deberes...).

- 4) Los alumnos de todas las clases elaborarán también en los talleres un decálogo con dibujos y fotografías donde se resuma en pocas palabras las características del autismo y qué normas se pueden establecer para no saturar sensorialmente al compañero (no arrastrar sillas por el suelo, no correr por los pasillos, no gritar, preguntarle qué necesita si se le ve agobiado...) y otro decálogo similar con las normas de clase pues hemos observado que ya hay uno pero está todo escrito por lo que puede resultar algo dificultoso de entender para una persona autista o puede ayudarle a recordar mejor las normas básicas uno con imágenes.

Asimismo, para no saturar el patio del recreo, los talleres pueden ir haciéndose a lo largo de toda la semana estructurados por cursos de la misma forma que las charlas y ubicándose las mesas de trabajo bien en el patio de entrada al centro o bien en el gimnasio para permitir al resto de cursos continuar con el normal desarrollo del tiempo de descanso.

### *II.3.3. Actuaciones con el profesorado*

- 1) La segunda vertiente de las charlas que mencionábamos anteriormente irá dirigida al equipo docente del centro. Desde la asociación Altea y en colaboración con los padres de los alumnos con autismo escolarizados en el centro se les explicará en qué consiste el trastorno y cuáles son las necesidades específicas y las consideraciones a tener en cuenta para los casos concretos que hay en el instituto. Los profesores deben ser los primeros en empatizar con el alumnado con TEA ya que serán ellos quienes deberán mediar en conflictos y detectar y prevenir los casos de acoso escolar.

#### *II.3.4. Actuaciones con el estudiante con TEA*

- 1) Aplicación en el aula de metodologías activas tales como el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos.
- 2) Modificación de los modelos de examen para facilitar su comprensión por parte del alumno. Pueden hacerse tipo test con varias opciones entre las que escoger claramente expresadas o pueden reformularse las preguntas para que se compongan de oraciones cortas, concretas y directas que eviten que el estudiante se pierda a la hora de encontrarle significado.
- 3) Facilitarle al alumno una zona de “Time Out”. Es decir, permitirle salir de clase siempre que se sienta saturado sensorialmente incluso sin necesidad de que pida permiso primero con el fin de evitar una crisis. Para ello puede acordarse que acuda a un lugar silencioso como la biblioteca escolar o incluso crearse un pequeño espacio tranquilo y apartado en el patio.

#### **II.4. Metodologías que se emplearán**

En el aula emplearemos las metodologías activas que ya hemos mencionado. Recordamos una vez más, que nos ha sido imposible conocer cuántos alumnos autistas (si los hay) y a qué curso pertenecen hay escolarizados en el instituto por lo que la propuesta de intervención cuenta con limitaciones.

La aplicación del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos tiene como objetivo último no solo mejorar el aprendizaje del alumnado autista sino también el del resto de alumnos y fomentar las relaciones interpersonales para evitar que los alumnos con TEA sufran exclusión social y ayudarles a forjar relaciones de amistad duraderas con personas de su edad. Las técnicas que emplearemos vienen recogidas en el anexo 1 del libro de Torrego (2012) y nos han parecido que por cómo se configuran, pueden ser de gran utilidad para la tipología de alumnado que vamos a tratar.

##### *II.4.1. Aprendizaje Cooperativo*

En primer lugar, la primera sesión de cualquier tema que vayamos a impartir la dedicaremos a evaluar conocimientos previos. Para ello, agruparemos a los alumnos en grupos de cuatro o cinco personas. Una vez agrupados, el docente (nosotros) proyectaremos serie de fotografías clave (recordemos que las personas autistas tienen una gran capacidad visual) que tengan que ver con el tema y los alumnos deberán

ponerse de acuerdo para escribir una oración donde se resuma el significado de ese concepto clave y después un representante de cada grupo expondrá las ideas recogidas por todos.

Tras esta actividad que esperamos que ocupe media hora de la primera sesión, dedicaremos la otra media hora a la actividad que Varas y Zariquiey en el libro de Torrego (2012, Anexo 1, p. 7) llaman *peticiones al oyente*. Nos ha parecido que dentro del aprendizaje cooperativo es una técnica muy apropiada para despertar el interés de todos los alumnos y en especial de los que tienen autismo pues el Manual de Aguirre et al. publicado por la Junta de Andalucía recomienda que se estimulen los focos de interés de los alumnos con necesidades educativas especiales, algo que también propugna el método TEACCH (p. 46). El ejercicio de *peticiones al oyente* consiste en agrupar a los alumnos en pequeños grupos tras haber presentado el tema sobre el que vamos a trabajar. Cada alumno piensa de manera individual sobre qué aspecto del tema le gustaría incidir y luego por turnos los compañeros del mismo equipo van compartiendo y anotando sus intereses. Por último, cada equipo elige dos propuestas y se las entregan al profesor que debe evaluarlas todas y elegir una de cada equipo y tratarla en clase.

Con esta dinámica de grupo se obliga al alumno con TEA a participar y a forjar lazos con sus compañeros. Además, fomenta el respeto al otro, a su turno de palabra y a sus ideas. También fomenta el debate y el pensamiento crítico así como el autoconocimiento y el conocimiento interpersonal de los compañeros al conocer sus ideas y sus intereses con respecto a la unidad didáctica en cuestión.

Los autistas en ocasiones pueden presentar también problemas de comprensión lectora. Por ello, otro ejercicio de cooperación que podemos utilizar en sucesivas sesiones consiste en formar equipos de cuatro alumnos y darles un texto relacionado con el tema. Se divide el texto en cuatro partes y cada alumno lee una parte mientras los demás miembros de su equipo le escuchan. Cuando el alumno 1 termina de leer su parte, el alumno 2 debe hacer un resumen de lo que ha escuchado y los alumnos 3 y 4 deben estar de acuerdo o no con la versión de su compañero. A continuación lee el alumno 2, resume el alumno 3 y corroboran los alumnos 4 y 1. Así sucesivamente hasta terminar el texto. Nuestro rol como profesores es ir paseando por las mesas de cada equipo para asegurarnos de que no hay problemas y resolver las dudas que se planteen.

Para ayudar a afianzar contenidos, otra técnica propuesta por Varas y Zariquey (2012, Anexo 1, p. 25) es la realización de un mapa conceptual por grupos. Volviendo a formar equipos de cuatro o cinco personas, los últimos quince o veinte minutos de clase cada equipo debe recoger las ideas básicas de los contenidos que se acaban de impartir y construir un mapa conceptual que les ayude de cara al estudio. Aplicado esto a los alumnos con TEA, podríamos enseñar al conjunto de la clase a utilizar la herramienta *Cmap Tools* que permite elaborar de manera fácil y sencilla mapas conceptuales y además darles color para hacerlos más visuales. Incluso se le puede añadir imágenes para completar la función visual. De esta forma se cumple también con una competencia del currículo que es la utilización de las TIC y además se aplican a la causa que nos ocupa.

En cuanto a la utilización de material audiovisual, las películas y los documentales son una baza que los docentes no podemos ni debemos desaprovechar. Sin embargo, no siempre es fácil saber si todos los alumnos han comprendido bien lo que el material expuesto en clase quería transmitir. Por ello, siguiendo otra de las muchas técnicas de aprendizaje cooperativo que proponen Varas y Zariquey (2012, Anexo 1, p. 25), tras finalizar la visualización de la película o documental que hayamos elegido, volvemos a agrupar todos los alumnos en equipos y cada alumno en cada equipo debe escribir una frase que, en su opinión, recoja la idea principal de la película o documental. A continuación, todos los alumnos del equipo ponen por escrito en un folio común sus frases de modo que compongan un pequeño resumen de lo que han visto y lo entregan al docente, que les pondrá una nota colectiva.

Podríamos seguir empleando metodologías de aprendizaje cooperativo pero consideramos que los ejemplos expuestos son suficientes para poder llevar una dinámica de clase adecuada a las necesidades del alumnado con trastorno del espectro del autismo. En el Anexo 1 del libro de Torrego (2012) hay cincuenta ejemplos de metodología de aprendizaje cooperativo. Hemos seleccionado los que más pueden ajustarse a la dinámica del aula, dadas las limitaciones que tenemos en la elaboración de esta propuesta y hemos descartado de entrada aquellas actividades que son solamente por parejas. La razón de ello ha sido que en una dinámica de parejas es posible que el alumno TEA se quede más callado o rezagado y sea el compañero con el que se le

asocie el que lleve un mayor peso en la actividad. Por tanto, en una dinámica de grupo donde todos los integrantes tienen la obligación de participar, el estudiante autista tiene mayores posibilidades de desenvolverse mejor.

#### *II.4.2. Aprendizaje Basado en Proyectos*

En cuanto a la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, lo más sencillo para el docente es utilizar el ejercicio de *peticiones al oyente* donde cada equipo expone qué cuestiones del tema les interesa tratar más. Así, se les puede encargar un trabajo de investigación donde desarrollen aquello que les interesa y probablemente el estudiante autista se sienta cómodo y se pueda desenvolver con soltura en una situación así. Nuestro trabajo consistirá en dejar horas de clase para trabajar en equipo y reducir la carga de deberes que llevan a casa. Además, de esta forma, podemos supervisar dónde encuentran los alumnos la información, cómo la organizan y podremos mediar en conflictos que puedan surgir. Una vez hecha la investigación, un representante de cada equipo expondrá su trabajo al resto de la clase de la manera más visual posible pensando siempre en las necesidades del estudiante autista. En el caso del equipo donde esté el alumno con TEA, será este quien haga la exposición ante sus compañeros para desarrollar sus habilidades sociales. Por supuesto, si lo requiere, podrá hacer “Time Out” y será otro compañero del equipo quien continúe la explicación o incluso podrá ser ayudado por algún miembro si tiene dificultades o se pone nervioso.

Finalmente, queremos aludir al blog de Santiago Moll (correctamente citado en el apartado de webgrafía) donde explica cómo deben organizarse los grupos de aprendizaje cooperativo para que funcionen bien pues no es una tarea baladí que deba dejarse al azar.

Para empezar, sugiere que los equipos deben ser mixtos y que como docentes debemos hacer una clasificación según nuestro criterio de los alumnos en tres categorías. En la primera categoría estarían los alumnos duchos en la materia y que son capaces de ayudar a otros compañeros. En la segunda categoría estarían los alumnos con dificultades de aprendizaje ya sea por TEA o porque simplemente no se les da bien la materia, y en la última estaría el resto del alumnado. Lo ideal según Moll es que en cada equipo haya un alumno de la primera categoría, un alumno de la segunda categoría y

dos alumnos de la tercera categoría. De este modo, los equipos están equilibrados y la dinámica de clase puede ser apropiada.

Moll también recomienda que los equipos vayan cambiando a lo largo del curso o de la evaluación para que no se conviertan en compartimentos estancos. Particularmente, estamos de acuerdo con esta sugerencia en tanto que lo que buscamos es que el estudiante autista forje relaciones interpersonales lo más duraderas posibles con sus compañeros de modo que mejore su calidad de vida dentro del instituto y además se prevenga el acoso escolar. Si todos los compañeros trabajan con él o ella en un momento determinado, no solo se contribuye a estos objetivos sino también a la desmitificación y a la concienciación.

## **II.5. Estrategias e instrumentos para la evaluación, seguimiento y control de la propuesta**

Una herramienta fundamental para llevar un seguimiento de nuestra propuesta y ver cuáles son sus debilidades y fortalezas será la reunión semanal con los padres del estudiante, con el propio alumno, con su tutor/a y con el departamento de orientación. La percepción del estudiante acerca de cómo cree que ha cambiado el trato de sus compañeros y profesores hacia ella/él y de si le está resultando más sencilla la adquisición de contenidos es fundamental para mantener o mejorar la intervención. Del mismo modo, la opinión de sus padres es importante porque pueden haber notado cambios en la conducta de su hija/o de naturaleza positiva o todo lo contrario.

El departamento de orientación, además nos ayudará a perfeccionar o mejorar las actuaciones que estamos llevando a cabo tanto en el centro como en el aula. Por último, la presencia del tutor/a en la reunión tiene como función que sea éste docente el enlace entre todos los componentes de la mesa y el resto de docentes. Deberá recoger las opiniones y experiencias del resto de profesionales que dan clase al estudiante y de esta forma podremos comprobar con cuánta participación en la intervención hemos contado por parte del profesorado y si ha mejorado su comprensión y empatía acerca de esta tipología de alumnado.

No obstante, a continuación presentaremos una serie de cuestionarios con escalas de tipo likert de elaboración propia donde intentaremos evaluar de la forma más objetiva posible el grado de cumplimiento y satisfacción de la intervención.

Este cuestionario le será entregado al estudiante un día antes de la reunión semanal para que pueda rellenarla tranquilamente en su casa. Tanto él/ella como sus padres deben traer sus respectivos cuestionarios el día de la reunión para poder comentarlos en conjunto y ver qué aspectos están funcionando de la intervención y en cuáles es necesaria una modificación o mejora. Se han elegido colores para el cuestionario del alumno por ser de esta manera más visual. Además, los ítems se contestan con respuestas cerradas para facilitar la comprensión de los mismos.

| <b>Cuestionario para el alumno</b>  |           |                |           |
|---|-----------|----------------|-----------|
| <b>Presentación:</b> A continuación, en la columna blanca se te mostrarán una serie de ítems con los que pretende cumplir la intervención educativa. Para cada ítem debes marcar el grado en que consideras que se han cumplido: Sí (columna verde), A veces (columna amarilla), No (columna roja). Al final se te dejará espacio para que escribas sobre qué aspectos concretos te gustaría mejorar o cuáles crees que no se han tenido en cuenta para elaborar el cuestionario. |           |                |           |
| <b>Ítems</b>  | <b>Sí</b> | <b>A veces</b> | <b>No</b> |
| El trabajo por equipos me ha ayudado a conocer mejor a mis compañeros.  |           |                |           |
| Después de trabajar juntos, mis compañeros son más simpáticos y amistosos conmigo.  |           |                |           |
| Las charlas de la asociación han servido para que mis compañeros entiendan mi condición, me respeten y sean empáticos.  |           |                |           |
| Mis profesores ahora me permiten salir de clase cuando me agobio sin hacerme preguntas y no me regañan.   |           |                |           |
| Los pictogramas que elaboraron todos los alumnos del instituto en la Semana de Concienciación del Autismo me han  |           |                |           |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| ayudado a orientarme por el centro con más facilidad.  |  |  |  |
| Los pictogramas también me han ayudado a comunicarme mejor con mis compañeros y mis profesores cuando me he sentido desbordada/o por la situación. |  |  |  |
| Los decálogos visuales me han ayudado a comprender mejor las normas del aula/centro.   |  |  |  |
| La nueva forma de trabajar en clase me ha facilitado comprender lo que explicaba mi profesor/a   |  |  |  |
| Me ha gustado trabajar en equipo con mis compañeros.   |  |  |  |
| A mis compañeros les ha gustado trabajar en equipo conmigo.  |  |  |  |
| Estoy más a gusto en el instituto y me siento más integrado/a.   |  |  |  |
| Ha mejorado mi estado de ánimo.  |  |  |  |
| Consideraciones y propuestas de mejora:  |  |  |  |

El cuestionario que deben cumplimentar los padres les será entregado en cada reunión semanal y ellos deben llevárselo a casa e ir cumplimentándolo a lo largo de la semana. De este modo, cuando volvamos a reunirnos, nos lo entregarán relleno y podremos analizarlo y comentar las respuestas de manera conjunta.

| <b>Cuestionario para los padres</b>  |                   |                           |                              |                      |
|--|-------------------|---------------------------|------------------------------|----------------------|
| <b>Presentación:</b> A continuación se presentan en la columna de la izquierda una serie de ítems que los padres deben calificar según su nivel de acuerdo basándose en la observación que han podido hacer de su hija/o a lo largo de la semana y de las conversaciones que hayan tenido con ella/él. Se dejará un espacio en blanco al final para que hagan las observaciones pertinentes. |                   |                           |                              |                      |
| <b>Ítems</b>   | <b>De acuerdo</b> | <b>Un poco de acuerdo</b> | <b>Un poco en desacuerdo</b> | <b>En desacuerdo</b> |
| Me he sentido escuchada/o por el equipo de orientación del centro.   |                   |                           |                              |                      |
| Me he sentido escuchada/o por el tutor/a de mi hijo/a y por el resto de sus profesores.  |                   |                           |                              |                      |
| Creo que la Semana de Concienciación del Autismo está teniendo/ha tenido un efecto positivo en la relación   |                   |                           |                              |                      |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| de mi hija/o con sus compañeros y profesores.   |  |  |  |  |
| He notado que el estado de ánimo general de mi hija/o ha mejorado.  |  |  |  |  |
| Mi hija/o ahora participa más en clase.   |  |  |  |  |
| Mi hija/o se siente más comprendida/o y tiene menos crisis nerviosas.   |  |  |  |  |
| En general, las conductas disruptivas han disminuido gracias al “Time Out”  |  |  |  |  |
| Las notas de mi hija/o han mejorado gracias al trabajo en equipo.   |  |  |  |  |
| La nueva forma de trabajar en clase hace que mi hija/o sienta motivación y se interese por aprender más.  |  |  |  |  |
| La nueva forma de trabajar en clase ayuda a que mi hija/o entienda mejor lo que el profesor/a quiere transmitir.                                      |  |  |  |  |
| Mi hija/o se distrae menos en clase y tiene más facilidad para concentrarse.  |  |  |  |  |
| Creo que esta intervención tiene un carácter positivo para mi hija/o y debería mantenerse en el tiempo como parte del Plan de Convivencia del centro. |  |  |  |  |
| Considero que hay aspectos de la intervención que podrían mejorarse.  |  |  |  |  |
| Hemos recibido la atención y el apoyo necesarios de la asociación.  |  |  |  |  |
| Estamos satisfechos con la labor de concienciación que han llevado a cabo desde la asociación.  |  |  |  |  |
| Hemos recibido la atención y el apoyo necesarios del equipo de orientación.   |  |  |  |  |
| Hemos recibido la atención y el apoyo necesarios por parte  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| del tutor/a.  |  |  |  |  |
| La dirección del centro se ha mostrado comprensiva y ha colaborado con nosotros en todo lo que ha podido. |  |  |  |  |
| Observaciones y propuestas de mejora:   |  |  |  |  |

Todos los profesores que den clase en el aula donde está el estudiante con TEA deberán cumplimentar el cuestionario que viene a continuación que les será facilitado por el tutor/a. A su vez, una vez rellenos, el tutor/a deberá elaborar un informe que, junto con dichos cuestionarios nos será entregado un día antes de la reunión para poderlo analizar y comentar conjuntamente con los padres, el/la estudiante y la orientación del instituto.

| <b>Cuestionario para los profesores</b>  |                   |                           |                              |                      |
|--|-------------------|---------------------------|------------------------------|----------------------|
| <b>Presentación:</b> Este cuestionario tiene que ser relleno a lo largo de la semana expresando el grado de acuerdo con las afirmaciones que en él hay acerca de cómo está siendo la experiencia educativa con el/la estudiante autista tras haber asistido a las charlas formativas y haber aplicado en clase las nuevas metodologías y técnicas aprendidas. En ningún caso debe usarse el cuestionario como coacción para intentar que el alumno/a se comporte en clase. El cuestionario es totalmente anónimo por lo que se ruega sinceridad con el fin de poder implementar las mejoras necesarias en la intervención educativa. |                   |                           |                              |                      |
| <b>Ítems</b>   | <b>De acuerdo</b> | <b>Un poco de acuerdo</b> | <b>Un poco en desacuerdo</b> | <b>En desacuerdo</b> |
| Ya tenía la información suficiente sobre el Trastorno del Espectro autista antes de asistir a las charlas formativas.  |                   |                           |                              |                      |
| Las charlas formativas me han ayudado a comprender mejor las necesidades de mi alumno/a.   |                   |                           |                              |                      |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Gracias a la formación recibida puedo interactuar mejor con mi alumno/a.   |  |  |  |  |
| Ahora le pregunto a mi alumno/a qué necesita o qué le ocurre cuando veo que está nervioso/a.   |  |  |  |  |
| Me fijo más en las interacciones con el resto de sus compañeros e intento fomentarlas positivamente.   |  |  |  |  |
| He detectado que mi alumno/a sufre/ha sufrido un episodio de acoso y lo he parado a tiempo.  |  |  |  |  |
| Considero que la aplicación del Aprendizaje Cooperativo ha mejorado la calidad del aprendizaje de todos mis alumnos en general.                  |  |  |  |  |
| Considero que el Aprendizaje Cooperativo ha contribuido positivamente a que mi alumno/a tenga un grado de comprensión y concentración más altos. |  |  |  |  |
| He notado que la relación con mi alumno/a ha mejorado.   |  |  |  |  |
| He notado que la relación de mi alumno/a con sus compañeros ha mejorado.   |  |  |  |  |
| Mi alumno/a tiene menos crisis nerviosas desde que le  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| permiso salir de clase cuando lo necesite.  |  |  |  |  |
| En general, el clima del aula y la actitud de mi alumno/a han cambiado positivamente.                                 |  |  |  |  |
| Me ha resultado muy engorroso aplicar las metodologías activas a mis clases.  |  |  |  |  |
| No seguiría utilizando el Aprendizaje Cooperativo ni el Aprendizaje Basado en Proyectos cuando acabe la intervención. |  |  |  |  |
| Creo que las metodologías activas incrementan la carga de deberes de los alumnos.                                     |  |  |  |  |
| Creo que las metodologías activas me quitan horas de clase.   |  |  |  |  |
| Observaciones y propuestas de mejora:   |  |  |  |  |

Estos cuestionarios de escala tipo likert son susceptibles de evaluación y modificación siguiendo los consejos del departamento de orientación y de las observaciones que padres, alumno/a y profesores incluyan en ellos. Al final del período de prácticas se elaborará un informe con la evolución de la puntuación dada a cada ítem en todas las rúbricas y se valorará si la intervención ha tenido una influencia positiva en docentes y alumnado autista.

A continuación intentaremos recoger en una matriz DAFO las virtudes y defectos de la propuesta de intervención que hemos diseñado para que nos sirva como reflexión para la propia mejora docente.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Debilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La intervención ha sido pensada solo para estudiantes con Síndrome de Asperger por no tener discapacidad intelectual asociada al TEA.</li> <li>- Pese a las charlas formativas, es probable que siga habiendo docentes que no comprendan o no quieran comprender qué es el TEA y tengan actitudes discriminatorias hacia este tipo de alumnado.</li> <li>-No hemos trabajado nunca aplicando el Aprendizaje Cooperativo ni el Aprendizaje Basado en Proyectos, por lo que es posible que necesitemos ayuda para su implementación.</li> </ul> | <p><b>Amenazas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilidad de que la dirección del instituto aplique restricciones a nuestra propuesta por considerar que, de un modo u otro, puede alterar la cotidianeidad del centro.</li> <li>- Para aplicar las metodologías activas puede ser necesaria una modificación de la programación de cada asignatura por lo que puede haber docentes detractores de la propuesta.</li> </ul>  |
| <p><b>Fortalezas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es una propuesta integradora que busca tener en cuenta a todos los agentes implicados en la educación del alumno autista.</li> <li>- El uso de metodologías activas no solo supone un beneficio para el alumno autista sino para el resto de compañeros también.</li> <li>-El uso de metodologías activas asegura que el conocimiento permanecerá de manera más duradera en la mente de nuestros alumnos en vez de conservarlo</li> </ul>  | <p><b>Oportunidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La Semana de Concienciación del Autismo puede servir para estrechar lazos entre los distintos miembros de la comunidad escolar.</li> <li>- Se le brinda al centro la oportunidad de fomentar la empatía y la inclusión, valores que cada vez son más necesarios en la sociedad actual.</li> <li>- El estudiantado escolarizado en el instituto tendrá la ocasión de aprender algo que no viene recogido en el currículo</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p>solo hasta “vomitarlo” en el examen.</p> <p>-El Aprendizaje Cooperativo permite desarrollar competencias transversales como son el uso de las TIC, las competencias lingüísticas y el trabajo en equipo.</p> <p>- El Aprendizaje Basado en Proyectos permite despertar el interés de todos los alumnos, no solo de los que tienen TEA, en la materia que le estamos impartiendo.</p> | <p>ni de ESO ni de Bachillerato y que sin embargo les será útil como adultos del mañana.</p> |
|---|--|

## II.6. Conclusiones

Es momento de evaluar si los objetivos iniciales (pág. 4) que perseguíamos con este trabajo se han cumplido de manera satisfactoria y evaluar qué nos ha aportado la realización de este TFM y cómo podemos mejorar como docentes.

- 1) El primer objetivo se ha cumplido de manera satisfactoria. Hemos tenido fácil acceso a la legislación vigente acerca de Educación Especial y hemos podido realizar una revisión bibliográfica exhaustiva que nos ha permitido conocer las características del TEA y las adaptaciones educativas que necesitan los alumnos con diagnóstico TEA.
- 2) Aunque no hemos podido ni siquiera conocer si hay alumnos autistas en el instituto de prácticas y durante el estado de alarma no hemos podido contactar con nadie en la ciudad para entrevistarlos. No obstante, sí que hemos podido recopilar cinco testimonios, tres de ellos de personas autistas en la Comunidad Valenciana y los otros dos de Benjamín González y “Daniella” que desde fuera de España han publicado sus vivencias en sus respectivas redes sociales para dar visibilidad al trastorno.
- 3) Conocer la realidad del centro de prácticas y cómo se atendía en él a los alumnos con NEE, no ha podido cumplirse por las razones ya explicadas anteriormente. Ello ha supuesto que nuestra propuesta de intervención tenga un carácter más bien generalizado amparándose en las recomendaciones de las distintas asociaciones y en la bibliografía revisada acerca de las necesidades que

suelen presentar los estudiantes con autismo pero sin poder implementar un plan personalizado como recomiendan los expertos.

- 4) Efectivamente, hemos diseñado una intervención que ha pretendido ser lo más integral posible dadas las circunstancias y ha procurado tener un carácter global donde las familias, el centro, el alumnado con TEA y la asociación tengan un papel que desempeñar. Hemos logrado diseñar una intervención no conllevara consigo desembolso económico alguno por parte del centro de modo que pueda servir de modelo de aplicación en general a cualquier centro escolar sin necesidad de tener que aprobar presupuestos.
- 5) Si bien hemos diseñado un sistema de evaluación que tenga en cuenta a cada una de las partes implicadas, no ha sido posible implementar la propuesta para valorar si la intervención hubiese cumplido todos los objetivos que se han planteado al inicio de la misma ni si el grado de participación y compromiso hubiera sido el esperable y el deseable.

Una vez hecho el análisis de en qué grado se han cumplido los objetivos que nos habíamos marcado al inicio de este TFM, llega el momento de exponer qué nos ha aportado la realización del mismo.

- 1) Hemos perfeccionado los métodos de búsqueda de información en bases de datos y hemos aprendido a aplicar *criterios de inclusión/exclusión*.
- 2) Hemos aprendido a utilizar el *Word* de manera más precisa (creación de índices automáticos, numeración de páginas...).
- 3) Hemos aprendido las normas y criterios para la elaboración de un trabajo académico.
- 4) Nos hemos dado cuenta de que necesitamos seguir formándonos y aprendiendo sobre NEE.
- 5) Las buenas prácticas docentes no requieren grandes recursos y pueden mejorar la calidad educativa del estudiantado.
- 6) Conocer a personas con TEA nos ha ayudado a comprender que el abismo que nos separa es ilusorio.
- 7) Este TFM nos da la satisfacción de poder contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

- 8) Necesitamos mantenernos actualizados como docentes para poder dar la mejor calidad educativa a nuestros alumnos.

### III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

#### III.1. Bibliografía y webgrafía

AGUIRRE BARCO, P., ÁLVAREZ PÉREZ, R., ANGULO DOMÍNGUEZ, M. C., PRIETO DÍAZ, I. (s.f.) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

ARKY, B. (s.f.) «Por qué muchas niñas autistas no son identificadas». En Child Mind Institute. Recuperado de: <https://normasapa.com/como-citar-referenciar-paginas-web-con-normas-apa/>

AUTISMO MADRID (20 de junio de 2017) «La adolescencia hace aflorar el Autismo oculto en las niñas». Recuperado de: <https://autismomadrid.es/estudio/la-adolescencia-aflorar-autismo-oculto-las-ninas/>

BAÑA, M. (2011): «Los Trastornos del Espectro Autista y Generales del Desarrollo: Inclusión social y calidad de vida». *Ciencias Psicológicas*, nº 5, pp. 183-191.

CEIP Parque de la Muñeca (s.f.) «Aula TEA» Recuperado de: <http://ceip-parquedelamuneca.centros.castillalamancha.es/anuncios/aula-tea>

DANIELLA (27 de diciembre de 2017) *Mi diagnóstico tardío*. [Blog Autistara]. Recuperado de: <https://autistara.wordpress.com/2017/12/27/mi-diagnostico-tardio/>

FALLA, D. y ORTEGA-RUIZ, R. (2019): «Los escolares diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática». *Psicología Educativa*, nº25, pp. 77-90. Madrid.

FEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA (s.f.) «Sobre los TEA» Recuperado de: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA>

GAMONEDA MARIJUAN, A. y PIEDROLA SANANDRÉS, C. (2018): «Codo con codo TEA: Un modelo de colaboración entre el museo y las aulas de integración

- preferente para los alumnos con trastorno del espectro autista». *Padres y maestros*, nº375, pp. 39-45. Madrid.
- GARCÍA GUILLÉN, S., GARROTE ROJAS, D. y JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, S. (2016): «Uso de las TIC en el Trastorno del Espectro Autista: aplicaciones» *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, nº10, pp. 134-157.
- GONZÁLEZ, B. (20 de marzo de 2020) *Hablo de autismo con Estrella y Luz de Roberto Fuentes* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kcOoAiGwv1c&t=1s>
- GONZÁLEZ NAVARRO, A., FREIRE PRUDENCIO, S., GIL, D., MARTOS PÉREZ, J., JORDANOVA, V., CERGA PASHOJA, A., SHISKOVA, A. y EVANS, R. (2014): «FIRST: una herramienta para facilitar la comprensión lectora en el trastorno del espectro autista de alto funcionamiento». *Revista Neurol*, nº58, pp. S129-S135.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J. y VAN DER MEULEN, K. (2010): «El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión». *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, nº 233, pp. 23-40.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J. (2018) *Guía de actuación para el profesorado y familias. Acoso escolar y trastorno del espectro del autismo*. Madrid. Confederación Autismo España.
- IES Laurel de la Reina (s.f.) «Aula TEA» Recuperado de: <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/ieslaureldelareina/category/aula-tea/>
- JURADO DE LOS SANTOS, P. y BERNAL TINOCO, D. (2013): «El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con trastorno del espectro autista. Análisis de la planificación centrado en la persona». *Educación*, vol. 49/2, pp. 323-339.
- LARRACEDETA GONZÁLEZ, A. (2018): «Intervenciones focalizadas basadas en la evidencia dirigidas al alumnado con Trastorno del Espectro Autista». *Siglo Cero*, vol. 49, nº 266, pp. 73-87. Universidad de Salamanca.

- LOBATO LOBATO, S. (dir.) (2019) *El acoso y el ciberacoso en el alumnado con discapacidad*. Madrid. Grupo social ONCE.
- LOZANO MARTÍNEZ, J. (2013): *Congreso de Modelos de Investigación Educativa*. «La colaboración familia-escuela-universidad para la mejora de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista en un centro de educación secundaria». Pp: 319-326. Alicante: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- LOZANO MARTÍNEZ, J. y ALCARAZ GARCÍA, S. (2010): «Enseñar emociones para beneficiar habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista». *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, nº2, pp. 261-288. Universidad de Murcia.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, J. y PIQUERAS, J.A. (2019): «Diferencias en la gravedad de los síntomas del Trastorno del Espectro Autista según el contexto educativo». *European Journal of Education and Psychology*, vol. 12, nº 2, pp. 153-164. DOI: 10.30552/ejep.v12i2.280
- MOLL, S. (8 de junio de 2013) *Aprendizaje cooperativo. Cómo formar equipos de aprendizaje en clase*. [Blog Justifica tu respuesta]. Recuperado de: <https://justificaturespuesta.com/aprendizaje-cooperativo-como-formar-equipos-de-aprendizaje-en-clase/>
- SALVADÓ-SALVADÓ, B., PALAU-BADUEL, M., CLOFENT-TORRENTÓ, M., MONTERO-CAMACHO, M. y HERNÁNDEZ-LATORRE, M. A. (2012): «Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista». *Revista Neurol*, nº54, pp. S63-S71.
- SÁNCHEZ MONGE, M. (26 de febrero de 2019) «Muchas niñas “esconden” los síntomas de autismo». En Cuidateplus. Recuperado de: <https://cuidateplus.marca.com/familia/nino/2019/02/26/ninas-esconden-sintomas-autismo-169733.html>
- S.n. (6 de enero de 2019) «Las niñas, la cara invisible del espectro autista». En ABC. Recuperado de: [https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-ninas-cara-invisible-espectro-autista-201901060156\\_noticia.html](https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-ninas-cara-invisible-espectro-autista-201901060156_noticia.html)

VARAS MAYORAL, M. y ZARIQUIEY BIONDI, F. (2012): «Anexo 1: Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo» en TORREGO, J. C.: *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Alianza Editorial.

VV.AA. (2013) *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington. Asociación Americana de Psiquiatría.

VIDRIALES FERNÁNDEZ, R., HERNÁNDEZ LAYNA, C. y PLAZA SANZ, M. (9 de marzo de 2017) «Rostros ocultos: Mujeres con Trastorno del Espectro del Autismo» En Confederación Autismo España. Recuperado de: <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/rostros-ocultos-mujeres-con-trastorno-del-espectro-del-autismo>

### **III.2. Recursos legislativos**

DECRETO por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (Decreto 147/2002, 18 de mayo) *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n° 58, 2002, 18 de mayo*.

INSTRUCCIONES por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa de 8 de marzo de 2017. *Dirección General de Participación y Equidad. Consejería de Educación*.

ORDEN por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, de 25 de julio de 2008. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n° 167, 22 de agosto de 2008*.

ORDEN por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios, de 19 de septiembre. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n° 125, 26 de octubre de 2002*.

REAL DECRETO de ordenación de la Educación Especial, 334/1985, de 6 de marzo de 1985. *Boletín Oficial del Estado, n° 65, 16 de marzo de 1985*.

### **III.3. Créditos de imágenes**

MARTÍN, R. (2013). Ejemplo de actividad “Aprende con Zapo” [Fotografía].

Recuperado de: <http://recursosdeaudicionylenguaje.blogspot.com/2013/05/aprende-con-zapo.html>

### III.4. Anexos

#### Anexo 1: Guion para entrevista semiestructurada a personas con TEA

1. Edad
2. Curso en el que está
3. ¿Cuál es tu experiencia en el instituto?
4. ¿Te sientes integrado entre tus compañeros?
5. ¿Cómo te tratan los profesores?
6. ¿En qué aspectos tienes más dificultad?
7. ¿Qué dificultades tienes tú que no se manifiesten en chicos? (pregunta para chicas)
8. ¿Ha habido mecanismos o programas en tu instituto que te hayan ayudado a sentirte incluido?
9. ¿Crees que han sido suficiente? / ¿Cómo podrían mejorar bajo tu punto de vista?
10. ***En caso de que refieran alguna experiencia de bullying:*** ¿Cómo fue? ¿Eras consciente de lo que estaba pasando? ¿Se lo contaste a alguien? ¿A quién? ¿Hicieron algo para ayudarte? ¿Se llevó a cabo algún tipo de acción por parte de tu instituto? ¿Cómo se solucionó el problema? ¿Qué crees que podría haberse hecho para solucionarlo? ¿Crees que actuaron correctamente? ¿Cómo podría mejorarse la actuación ante estos casos en tu opinión?

## Anexo 2

| Nivel de gravedad                       | Comunicación social   | Comportamientos restringidos y repetitivos  |
|---|---|---|
| Grado 3<br>"Necesita ayuda muy notable" | Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inusuales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.   | La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.                |
| Grado 2<br>"Necesita ayuda notable"     | Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.  | La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar |
| Grado 1<br>"Necesita ayuda"             | Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito. | La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.   |

Fuente: DSM-V, pp. 31-32

## Anexo 3

### **¿Cómo piensa y se comporta una persona con síndrome de Asperger?**

- Su forma de pensar es rígida y concreta lo que le ayuda en actividades que requieren atención a detalles y repetición de patrones, pero tiene dificultades en tareas que requieren flexibilidad o búsqueda de alternativas para la resolución de problemas.
- Es fiel a las rutinas que, en ocasiones, sigue de manera rígida y repetitiva.
- Las rutinas le proporcionan seguridad y pautas concretas de actuación pero limitan su comportamiento dificultando la adaptación a cambios, situaciones novedosas o poco previsibles.
- Tiene intereses muy concretos y específicos sobre los que acumula mucha información y dedica mucho tiempo, convirtiéndose, en ocasiones, en fuente principal de conversación y dedicación.
- Puede ser extremadamente sensible a algunos estímulos del ambiente, resultándole molestos o dolorosos (ruidos, luces, olores, sabores, etc.).

### **¿Cómo puedes ayudar a una persona con síndrome de Asperger?**

- Reflexiona sobre los desafíos sociales que afrontas todos los días e intenta ponerte en el lugar de una persona que genuinamente no los comprende ni sabe cómo afrontarlos.
- Trata de empatizar con su experiencia y procura comprenderla, aunque a veces sea muy distinta a lo “convencional”.
- Interésate por conocer bien a la persona, sus gustos e intereses, sus puntos fuertes y débiles, y las cosas que son importantes para ella.
- Será necesario que hagas explícitos algunos conceptos que para la mayor parte de las personas son obvios, especialmente relativas a las relaciones sociales.
- Utiliza un lenguaje directo y concreto, sin ambigüedades o dobles sentidos. Esto hará que la comunicación sea más sencilla y satisfactoria para la persona.
- Comprende que sus comportamientos no son caprichosos o intencionados. Reflejan una manera distinta de comprender y desenvolverse en el mundo.

- Comprende la importancia de sus rutinas y “rigideces”. Son elementos importantes que le proporcionan seguridad. Puedes ayudar a flexibilizarlas sin imponer tu manera de ver las cosas.
- Pregúntale cuál es la mejor manera de apoyarle. Él o ella te sabrá explicar cuáles son sus puntos fuertes y débiles y cómo prefiere que le ayudes.

Fuente: Federación Autismo España. URL: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA>