

Universitat  
Oberta  
de Catalunya

**TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA**

# **TEORÍA Y PRAXIS DE LA ATENCIÓN TEMPRANA DEL ALUMNADO CON TEA**

---

*Comparativa entre*

*la literatura científica y la realidad educativa*

**Autora:** Berta Santana Grau

**Tutor:** Lluís Solà Descamps

**Ámbito temático:** Educación inclusiva

**Fecha:** Enero 2023

### **Agradecimientos**

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a Lluís Solà Descamps, tutor de este TFM, por la dedicación y apoyo que me ha brindado durante el desarrollo de este trabajo. En segundo lugar, agradecer al equipo de profesionales psicopedagógicos del centro *Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx* por su implicación e intercambio de información en todo momento. Y, por último, a mi marido, por el apoyo incondicional que me ha dado siempre y por no soltarme nunca de la mano.

## **RESUMEN**

La motivación del presente trabajo parte del interés de la autora por conseguir una educación inclusiva como maestra de Educación Infantil. Es cierto que en los últimos años la educación inclusiva ha revolucionado el contexto educativo, pero todavía se requiere una mayor formación permanente y un mayor número de recursos. El estudio se plantea conocer e identificar si existen diferencias entre el ámbito profesional y científico en relación con los beneficios de la atención temprana en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Tras el análisis de 30 artículos científicos y de 4 entrevistas a profesionales psicopedagógicos, se concluye que teoría y práctica presentan bastantes puntos de unión en el desarrollo de las terapias educativas. Simplemente, cabría remarcar una discrepancia respecto a la nueva actualización del DSM-V que incluye el síndrome de Asperger dentro del apartado del TEA, ya que los profesionales psicopedagógicos muestran ciertas reticencias a aceptarla.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación inclusiva; Atención temprana; Educación Infantil; Trastorno del Espectro Autista (TEA).

## **RESUM**

La motivació del present treball parteix de l'interès de l'autora per aconseguir una educació inclusiva com a mestra d'Educació Infantil. És cert que en els darrers anys l'educació inclusiva ha revolucionat el context educatiu, però encara es requereix una formació permanent i un nombre més gran de recursos. L'estudi es planteja conèixer i identificar si hi ha diferències entre l'àmbit professional i científic en relació amb els beneficis de l'atenció primerenca a l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). Després de l'anàlisi de 30 articles científics i de 4 entrevistes a professionals psicopedagògics, es conclou que teoria i pràctica presenten molts punts d'unió en el desenvolupament de les teràpies educatives. Simplement caldria remarcar una discrepància respecte a la nova actualització del DSM-V que inclou la síndrome d'Asperger dins l'apartat del TEA, ja que els professionals psicopedagògics mostren certes reticències a acceptar-la.

## **PARAULES CLAU**

Educació inclusiva; Atenció primerenca; Educació Infantil; Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

## **ABSTRACT**

The motivation for this paper stems from the author's interest in achieving inclusive education as an early childhood teacher. It is true that in recent years inclusive education has revolutionised the educational context, but it still requires more ongoing training and a greater number of resources. The study aims to find out and identify whether there are differences between the professional and scientific spheres in relation to the benefits of early care for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). After the analysis of 30 scientific articles and 4 interviews with psycho-pedagogical professionals, it is concluded that theory and practice have many points in common in the development of educational therapies. A discrepancy should simply be pointed out in relation to the new update of the DSM-V which includes Asperger's syndrome within the section on ASD, as psycho-pedagogical professionals show some reluctance to accept it.

## **KEYWORDS**

Inclusive education; Early education; Early childhood education; Autism Spectrum Disorder (ASD).

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>5</b>
3.1. Concretar y contextualizar .....	5
3.2. Objetivos del trabajo.....	7
<b>4. MARCO NORMATIVO</b> .....	<b>9</b>
4.1. Normativa estatal.....	9
4.2. Normativa autonómica .....	11
4.3. Relación entre la normativa estatal y la autonómica .....	12
<b>5. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>14</b>
5.1. Búsqueda de documentación .....	14
5.1.1. Palabras clave.....	14
5.1.2. Fuentes documentales .....	14
5.1.3. Criterios seleccionados .....	14
5.2. Antecedentes teóricos y profesionales .....	14
5.2.1. Derecho a la Educación.....	15
5.2.2. Inclusión Educativa .....	16
5.2.3. Atención Temprana.....	16
5.2.4. Alumnado TEA.....	17
5.2.5. Contribuciones previas según los distintos objetivos .....	18
5.2.5.1. Objetivo General 1.....	18
5.2.5.2. Objetivo General 2.....	19
5.2.5.3. Objetivo General 3.....	19
<b>6. APORTACIÓN A LA SOCIEDAD Y ÉTICA PROFESIONAL</b> .....	<b>20</b>
6.1. Aportación a la sociedad .....	20
6.2. Ética profesional .....	20
<b>7. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>21</b>
7.1. Enfoque metodológico .....	21
7.2. Planificación de la investigación .....	21
7.2.1. Análisis bibliométrico .....	21
7.2.1.1. Fuentes y bases datos .....	22
7.2.1.2. Estrategias de búsqueda.....	22
7.2.1.3. Selección de artículos .....	22
7.2.1.4. Estrategia de recogida .....	22

7.2.2. Estudio cualitativo .....	24
7.2.2.1. Contexto .....	24
7.2.2.2. Población y muestra .....	24
7.2.2.3. Instrumento: la entrevista .....	25
7.2.2.4. Estrategia de recogida .....	26
7.2.2.5. Otros materiales .....	26
7.3. Estrategia de análisis de datos .....	26
7.3.1. Análisis de los datos bibliométricos .....	27
7.3.2. Análisis de los datos de las entrevistas .....	28
7.4. Temporalización.....	28
<b>8. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>29</b>
8.1. Análisis de los resultados del estudio bibliométrico.....	29
8.1.1. Análisis bibliométrico de los artículos encontrados.....	29
8.1.2. Discusión de los resultados y elaboración del guion de las entrevistas .....	34
8.2. Análisis de los resultados de las entrevistas a psicopedagogas/os.....	35
8.2.1. Categorización de las entrevistas.....	36
8.2.1.1. Conceptualización de la Atención temprana y tardía .....	38
8.2.1.2. Conceptualización Alumnado TEA.....	38
8.2.1.3. Conceptualización Convergencias y Divergencias de la atención temprana y TEA .....	39
8.2.2. Discusión de los resultados de las entrevistas y del análisis bibliométrico.....	39
<b>9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>41</b>
9.1. Conclusiones de la investigación.....	41
9.1.1. Preguntas de investigación .....	41
9.1.2. Valoración de la consecución de los objetivos .....	42
9.1.3. Comparación con el marco teórico.....	43
9.2. Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora .....	44
9.3. Futuras líneas de investigación.....	45
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>46</b>
<b>11. ANEXOS.....</b>	<b>51</b>
11.1. Anexo I: Entrevista Semiestructura destinada a los profesionales psicopedagógicos del centro: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. ....	51
11.2. Anexo II: Relación entre objetivos, instrumentos y preguntas. ....	52
11.3. Anexo III: Ficha de resumen bibliográfico para todos los artículos seleccionados.....	53

11.4. Anexo IV: Transcripción de las entrevistas .....	58
11.4.1. Entrevista Psicopedagoga 1 .....	58
11.4.2. Entrevista Psicopedagogo 2 .....	61
11.4.3. Entrevista Psicopedagogo 3 .....	64
11.4.4. Entrevista Psicopedagoga 4 .....	66

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Marco normativo Autonómico y Estatal relacionado con los constructos .....	12
<b>Tabla 2.</b> Instrumento de recogida de las entradas encontradas .....	23
<b>Tabla 3.</b> Instrumento de selección de artículos de acuerdo con su relevancia científica .....	23
<b>Tabla 4.</b> Datos demográficos de la muestra.....	25
<b>Tabla 5.</b> Partes de la entrevista y relación de cuestiones con constructos y objetivos. ....	25
<b>Tabla 6.</b> Número de entradas encontradas en cada base de datos.....	29
<b>Tabla 7.</b> Artículos más citados para la búsqueda "Atención Temprana" y "TEA" .....	30
<b>Tabla 8.</b> Artículos más citados para la búsqueda "Educación Infantil" y "TEA" .....	31
<b>Tabla 9.</b> Artículos más citados para la búsqueda "Inclusión educativa" y "TEA" .....	32
<b>Tabla 10.</b> Artículos seleccionados para su análisis pormenorizado.....	33
<b>Tabla 11.</b> Relación entre objetivos, instrumentos y preguntas.....	52

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Cuestiones científicas y teorías emergentes abordadas en el estudio.....	1
<b>Figura 2.</b> Metodologías innovadoras utilizadas en el centro psicopedagógico ..	6
<b>Figura 3.</b> Normativa Estatal. ....	11
<b>Figura 4.</b> Normativa Autonómica. ....	11
<b>Figura 5.</b> Principios, teorías y conceptos que organizan el marco teórico.....	15
<b>Figura 6.</b> Diseño Universal del Aprendizaje: redes y principios. ....	16
<b>Figura 7.</b> Clasificación de la atención temprana según el tipo de intervención. ....	17
<b>Figura 8.</b> Categoría del Trastorno del Espectro Autista.....	18
<b>Figura 9.</b> Modelo de Ficha de resumen bibliográfico.....	23
<b>Figura 10.</b> Mapa mental estrategia de análisis de datos. ....	27
<b>Figura 11.</b> Cronograma del estudio de investigación.....	28
<b>Figura 12.</b> Categorización de la información con el programa ATLAS.ti .....	36
<b>Figura 13.</b> Categorías y etiquetas del análisis de las entrevistas. ....	37
<b>Figura 14.</b> Recuperado de etiquetas en el ATLAS.ti.....	37

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, gracias a la eclosión tecnológica, los expertos educativos tenemos a nuestro alcance una inmensa cantidad de información que nos permite mejorar como profesionales. Sin embargo, esta sobresaturación de información también dificulta la consulta y selección de la información de calidad. El presente Trabajo Final de Máster (TFM) pretende realizar una comparación entre la literatura científica referente a la atención temprana del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) y las teorías emergentes desde los gabinetes psicopedagógicos. En la figura 1 se muestra de forma pormenorizada los elementos abordados en el presente estudio.

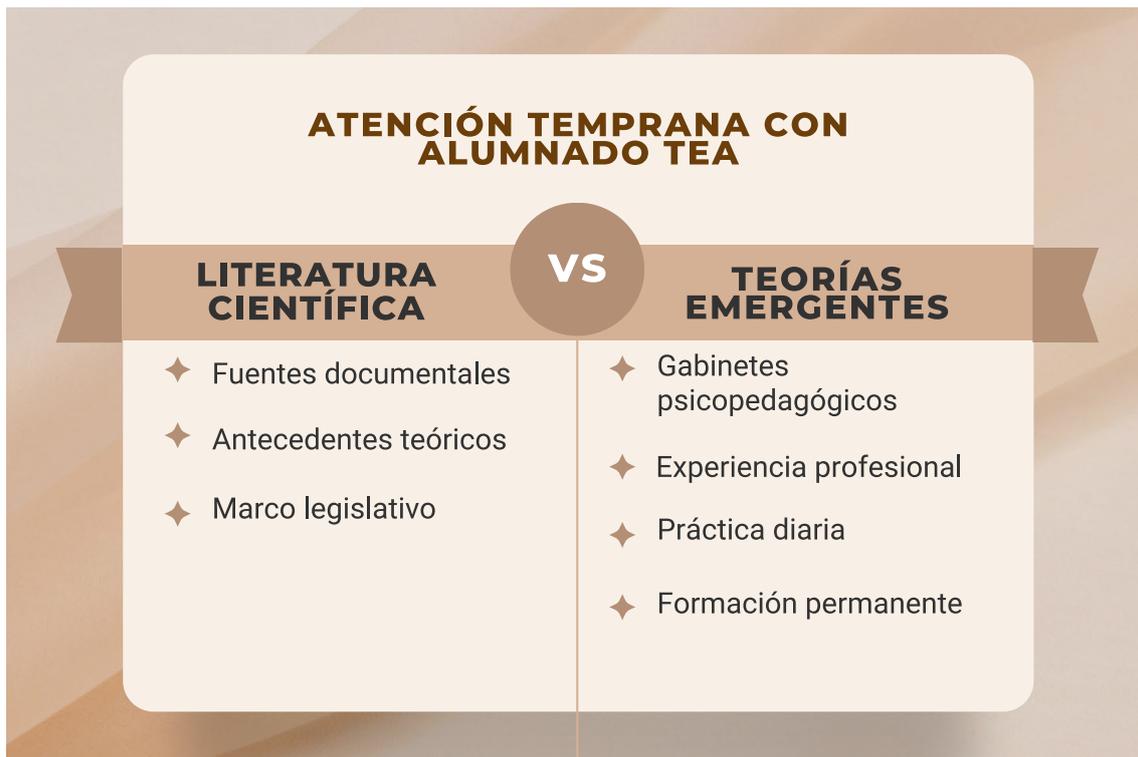


Figura 1. Cuestiones científicas y teorías emergentes abordadas en el estudio.

Fuente: Elaboración propia.

En la época posmoderna en la que nos encontramos, a pesar de la facilidad para compartir información entre los diferentes agentes educativos, es bastante difícil encontrar espacios comunes en la que poder abordar cuestiones con un rigor que asegure la calidad (Huici, 2021). En este sentido, el presente trabajo permite conocer cuáles de los elementos teóricos se aplican finalmente en la práctica y cuáles de los conocimientos empíricos son recogidos por el ámbito científico.

Centrándonos en el tema de estudio, el alumnado con TEA, es evidente que todavía queda mucho trabajo por realizar. En primer lugar, cabe destacar que el TEA, de acuerdo con el DSM-V (APA, 2022), se trata de una alteración en el neurodesarrollo que se manifiesta en múltiples contextos de la comunicación y la interacción social provocando dificultades en los procesos comunicativos que

lastran sus habilidades para mantener relaciones, así como presentan comportamientos repetitivos y estereotipados.

Si bien es cierto, nos encontramos en un momento muy interesante tanto a nivel internacional como nacional, ya que la inclusión educativa está presente en la mayor parte de los debates educativos (Usarralde, 2021). En este sentido, la Agenda 2030 ya contempla la inclusión educativa en la meta 4.a (Unesco, 2016). Asimismo, en el contexto español, la LOMLOE (2020) dedica un amplio espacio a la educación inclusiva tal y como se puede observar en su preámbulo: “la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación” (p. 122877).

En este apasionante contexto en el que la inclusión parece convertirse en el eje de los sistemas educativos, es importante no olvidar que siempre existe un gran desfase entre la promulgación de una legislación y su efectividad plena en los diferentes contextos educativos. Además, no cabe duda, que aun dentro del mismo contexto de inclusión educativa, no todas las personas requieren de los mismos recursos y medidas para su desarrollo. En este sentido, la presente investigación pretende avanzar en determinar cuáles de estas medidas y recursos son necesarias para impulsar la plena inclusión del alumnado con TEA en los primeros años de su escolaridad correspondiente con la Educación Infantil.

Respecto al desarrollo de la atención temprana, tal y como afirman Sánchez-Raya et al. (2021), se trata de una disciplina a la que todavía es necesario dotarla de un rigor científico y metodológico que permita realizar tratamientos generalizables. Si bien, son muchos los estudios que afirman la relación positiva entre atención temprana y mejora del neurodesarrollo del alumnado TEA (García Pascual et al., 2019; Roig Vila y Urrea Solano, 2020). El presente trabajo trata de aportar un nuevo estudio que ayude a avanzar en la consolidación de esta disciplina emergente.

Para la recogida de la información se plantean dos instrumentos. Por un lado, se realiza un análisis bibliométrico de la literatura científica de los últimos 10 años. Para tal propósito, se consultan las bases de datos correspondientes con la biblioteca de la UOC, Dialnet, Google Académico y Scielo. Con los artículos científicos recopilados se ha elaborado un informe sobre cuál es el estado de la cuestión respecto a la atención temprana con alumnado TEA.

Por otro lado, la recogida de información de los profesionales se ha llevado a cabo a través de 4 entrevistas semiestructuradas. Con la información recopilada se realiza un estudio cualitativo a través de un etiquetado libre. Seguidamente, con la información de ambos instrumentos se ejecuta la comparación y se determinan qué premisas sobre la atención temprana del alumnado con TEA son compartidas por profesionales y académicos, y en cuáles difieren. El objetivo del presente trabajo no reside únicamente en la búsqueda de diferencias. Asimismo, también se ponen en valor aquellos elementos diferentes que se promulgan desde ambos ámbitos, pero que el exceso de información disponible no ha hecho posible el intercambio de los avances más significativos.

Finalmente, para concluir esta sección, se define la estructura que organiza este Trabajo Final de Máster. En primer lugar, en el siguiente apartado, se justifica la relevancia del tema de investigación escogido, así como la motivación y el interés personal por la elección de este. A continuación, se define con detalle el contexto donde se desarrolla la investigación, se acota el problema de estudio y se concretan los objetivos. Una vez finalizada esta primera parte, se examina el marco normativo vigente (nacional y autonómico) y el marco teórico que sustenta la problemática de estudio. En la última parte se establece la metodología, así como se desarrolla el análisis de los resultados, las conclusiones, las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La Educación Infantil configura el primer eslabón del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ya que promueve la estimulación, la relación, la comunicación y la autonomía personal (Mancebón Torrubia et al., 2018). Así pues, al ser el primer brazo que acoge al alumnado, se detectan y se descubren las mayores dificultades y necesidades que cada ser todavía no ha desarrollado.

La autora de estas líneas es maestra en este sector de la enseñanza desde hace diez años y desea destacar que año tras año se encuentra alumnado más diverso y con mayores necesidades. De acuerdo con esta problemática, dentro del contexto escolar en el que se desarrolla su práctica docente, el equipo directivo ha programado diversas formaciones para ampliar el conocimiento sobre el diagnóstico y la intervención de acuerdo con los principios metodológicos de la inclusión educativa. No obstante, la autora ha apreciado una falta de cohesión entre las formaciones provenientes del ámbito científico y las de otros docentes o profesionales centrados en la práctica educativa. Asimismo, ha podido observar que a la hora de formarse también es necesario discernir qué información es la correcta. En este sentido, los neuromitos se han afincado en muchos contextos, incluso en el universitario (Jiménez Pérez y Calzadilla-Pérez, 2021).

Otra cuestión importante que le ha suscitado interés a esta autora es el alto porcentaje de alumnado con TEA que acude al centro de estimulación temprana donde realiza las prácticas. Además, actualmente, en su práctica profesional como maestra de Educación Infantil y dentro de su grupo de tutoría, tiene un alumno TEA. La combinación de estas dos situaciones le ha llevado a la necesidad de ampliar sus conocimientos sobre esta temática. Su objetivo final, más allá de este trabajo, es el de crear espacios inclusivos dentro de su práctica profesional. Aunar los conocimientos prácticos y teóricos sobre la atención temprana del alumnado TEA es una oportunidad única para continuar su formación permanente.

De este modo, como se ha podido observar, han sido diferentes los motivos que han despertado el interés y la motivación por la elección del tema de este trabajo: la comparación entre la literatura científica referente a la atención temprana del alumnado con TEA y las teorías emergentes desde los gabinetes psicopedagógicos.

Respecto a la problemática definida, cabe anotar que la atención temprana y la estimulación precoz durante los primeros años de vida del alumnado son un elemento fundamental, así pues, acoge de los 0 a los 6 años (Puerto Martínez, 2020). En este sentido, la capacidad de asimilación de la información en edades tempranas tiene una enorme influencia en su desarrollo posterior, ya que en la etapa infantil es cuando se establecen las mayores conexiones neuronales (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2018). Hasta la fecha son muchos los estudios científicos que se han desarrollado en los últimos años, poniéndose en énfasis la relevancia de este tema y el aumento de su prevalencia en los países desarrollados como Estados Unidos o Alemania (Gerald André et al., 2020).

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Llegado a este momento de la investigación, se concreta el problema y se formulan las preguntas que guían el estudio.

Actualmente, no cabe duda de que la atención temprana es uno de los mejores recursos para la mejora del neurodesarrollo del alumnado TEA (Aguaded y Almeida, 2016). En este sentido, existen numerosos avances tanto en el ámbito académico como en el profesional, pero, lamentablemente, la información no fluye ni es tan recíproca entre estos dos ámbitos como debería. En los últimos años, la autora de estas líneas ha observado que, en su vida profesional como maestra de Educación Infantil sus compañeras no recurren a estudios científicos para mejorar su docencia, sino que, principalmente, desarrollan la mejora de sus clases a través del conocimiento empírico. Normalmente, en contextos homogéneos la experiencia docente podría ser suficiente para mejorar, si bien, la problemática se incrementa cuando dentro del contexto educativo, como le ocurre a esta investigadora, aparecen nuevos retos como la inclusión educativa del alumnado con TEA. Es aquí cuando la autora ha observado que los neuromitos por parte de sus compañeras comienzan a aflorar.

Esto no implica que el resultado educativo no sea adecuado, pero sí que no los avances podrían estar muy limitados. Del mismo modo, tal y como se puede observar en el estudio bibliométrico de este trabajo, la mayoría de artículos no son capaces de alcanzar un gran número de población de forma continuada, sino que se limitan a contextos particulares y durante un período muy acotado en el tiempo. En este sentido, la combinación de teoría y práctica se torna imprescindible para no caer en contradicciones que repercutan negativamente en la educación del alumnado TEA de Educación Infantil.

En consecuencia, a partir del problema de estudio planteado se derivan las siguientes preguntas de investigación, ¿todos los avances científicos respecto a la atención temprana del alumnado TEA son aplicables en la práctica profesional?, ¿qué opinan los profesionales psicopedagógicos sobre la nueva actualización del DSM-V en relación con el Trastorno del Espectro Autista?, ¿se pueden generalizar los resultados extraídos de la práctica profesional?, ¿están presentes los neuromitos dentro de la práctica profesional psicopedagógica?, ¿qué parte de la literatura científica referente a la atención temprana del alumnado TEA es elaborada por profesionales activos en gabinetes psicopedagógicos?

#### **3.1. Concretar y contextualizar**

Seguidamente, se describen las principales características del contexto en el que esta autora realiza el trabajo de campo de esta investigación. El centro en el que se lleva a cabo la intervención es en el centro privado *Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx* situado en la localidad de *Xxxxxx* (Valencia), un municipio formado por treinta mil habitantes. Esta institución abrió sus puertas hace siete años y se centra en la psicopedagogía, neuropsicopedagogía y la estimulación precoz destinada tanto al alumnado con Necesidades Educativas Especiales como al alumnado normotípico. Su proyecto se desarrolla por medio de una intervención rehabilitadora y terapéutica partiendo del origen del problema y llevando a cabo un proyecto inclusivo dirigido a conseguir una plena

convivencia en el ámbito educativo y social del alumnado. Es por ello que uno de sus principales objetivos es conseguir reducir el fracaso escolar partiendo del análisis observacional del entorno y de los comportamientos, con el fin de poder detectar su procedencia y abordarlo con las mejores herramientas. Dentro de su Proyecto Educativo de Centro (PEC) es necesario destacar la importancia que se le otorga a la palabra prevención, señalando en numerosas ocasiones que es el arma más poderosa para asegurar el bienestar físico, psíquico y emocional del alumnado.

Este centro cuenta con una plantilla profesional formada por tres psicopedagogas y un psicopedagogo. Acoge un total de ciento veintidós casos que oscilan desde la etapa de Educación Infantil hasta la etapa de Educación Secundaria. Cabe destacar que los casos más numerosos se encuentran en la etapa de Educación Primaria, ya que es el período en el que se detectan las mayores dificultades en el aprendizaje.

El centro dispone de instalaciones multisensoriales y de psicomotricidad, así como utiliza una amplia variedad de metodologías innovadoras como el desarrollo del método TEACCH, un sistema de trabajo independiente para el alumnado TEA (Sanz-Cervera et al., 2018) o el método DENVER, un programa de intervención temprana integral para alumnado con autismo (Pérez Cruz et al., 2019). Del mismo modo, también se utiliza la herramienta de entrenamiento BRMT, basada en la realización de ejercicios rítmicos que consiguen mejorar el tono muscular o relajar las espasticidades y las tensiones. Además, este centro está acreditado en Glifing con el objetivo de mejorar dificultades en la lectura, así como también aplica el programa Sincrolab, un método de estimulación por medio de juegos didácticos para el desarrollo cognitivo como la atención, la memoria, el TEA, la dislexia o el TDAH. En la siguiente figura, se recopila de forma visual todas las metodologías innovadoras citadas en el presente párrafo.



Figura 2. Metodologías innovadoras utilizadas en el centro psicopedagógico.

*Fuente: Elaboración propia.*

Las sesiones se estructuran normalmente de manera individual, si bien, en alguna ocasión, se realizan en pequeños grupos dentro de un ambiente familiar y tranquilo. La duración de cada sesión es de una hora, pero en función de la necesidad del alumnado su asistencia al centro podrá ser mayor. El horario del centro es de lunes a viernes de 15:30h. a 20:30h. Los recursos que utilizan en las diferentes sesiones son siempre adecuados para cada situación y caso, entre ellos se destacan las técnicas de relajación, la música ambiental, los ejercicios de atención y memoria, la exploración y experimentación de materiales sensoriales, así como la utilización de diferentes dinámicas para reforzar la autoestima y las relaciones sociales.

Además, este centro se implica en la educación formal de su alumnado manteniendo una comunicación constante con los centros tanto ordinarios como especiales con el fin de trabajar por un mismo objetivo. De la misma manera, se considera esencial la participación y la comunicación con las familias para transferir información sobre pautas, dificultades y avances del alumnado al finalizar cada sesión.

### **3.2. Objetivos del trabajo**

En este epígrafe se exponen los objetivos de la investigación en dos niveles, generales (O.G.) y específicos (O.E.), todos ellos han servido como guía de acción del presente estudio y están en consonancia con las preguntas de investigación descritas al inicio de este apartado 3. Estos son los siguientes:

- O.G.1: Discernir en qué medida los avances científicos y profesionales, respecto a la atención temprana del alumnado TEA, confluyen en una misma dirección.

O.E.1.1: Analizar el estado de la cuestión sobre la atención temprana del alumnado con TEA a través de la literatura científica publicada en español durante los últimos 10 años.

O.E.1.2: Indagar sobre el conocimiento empírico que han desarrollado los profesionales de la educación respecto a la atención temprana con alumnado TEA.

- O.G.2: Identificar las principales características del alumnado TEA teóricas y prácticas.

O.E.2.1: Estudiar los principales patrones de comportamiento que recoge la literatura científica sobre el alumnado TEA.

O.E.2.2: Conocer como los profesionales de la psicopedagogía entienden los rasgos que caracterizan el alumnado TEA.

- O.G.3: Contribuir al desarrollo de la disciplina de la atención temprana a través de nuevos estudios que ayuden a su consolidación y generalización de los resultados.

O.E.3.1: Corroborar cuál es la valoración que realizan los profesionales educativos sobre el método TEACCH y el programa DENVER de atención temprana para alumnado con TEA.

O.E.3.2: Aportar un nuevo estudio cualitativo que permita, junto con otras investigaciones, ahondar en la generalización de los resultados de la atención temprana.

## **4. MARCO NORMATIVO**

En este apartado se analiza la normativa legal tanto a nivel estatal como autonómica en relación con la temática de este estudio y los aspectos más relevantes del mismo.

### **4.1. Normativa estatal**

A continuación, se propone un recorrido normativo a partir del análisis de los cimientos sobre los que se asienta la construcción de los conceptos de la educación inclusiva y la atención temprana. El primer documento que conviene revisar es la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989) ratificada por España en 1990. Aunque este documento es posterior a la Constitución Española, no cabe duda de que su ratificación se trata de un avance extraordinario para los derechos de los niños y niñas. Así, por ejemplo, es interesante resaltar el artículo 23.3 en el que se tiene en cuenta a nivel internacional el acceso efectivo a la educación de los niños y niñas con necesidades especiales.

Dentro del territorio nacional, la Constitución Española (1978) es la legislación de mayor rango jurídico que garantiza el Derecho a la educación, la no discriminación y la atención especializada de todas las personas con discapacidad. Recogidos, por orden, en los artículos 27, 14 y 49 de la Carta Magna. A modo ilustrativo, se adjunta el artículo 49 referente al tratamiento de las personas con necesidades educativas especiales:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos. (Constitución Española, 1978, p. 11)

El siguiente elemento que conforma este desarrollo normativo y que conviene destacar se trata de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985). Sin duda, una de las legislaciones españolas más relevantes actualmente, aunque con algunas modificaciones, pero todavía está en vigor. La importancia de destacarla en el presente estudio recae en que contempla, por primera vez en España, la escolarización obligatoria de todos los niños y las niñas en edad escolar. Así, el artículo 6.3. en su apartado e) se reconoce el derecho básico de todos los ciudadanos “a una educación inclusiva y de calidad” (LODE, 1985, p. 8).

Más allá del referido texto normativo se encuentra el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Esta legislación reúne tres artículos que tienen un particular impacto con nuestro objeto de investigación. En primer lugar, el artículo 7.4 sobre el Derecho a la igualdad, el artículo 11 de Prevención de deficiencias e intensificación de las discapacidades y el artículo 13 que alude a la Atención Integral. Este último artículo define la Atención Integral como:

Los procesos o cualquier otra medida de intervención dirigidos a que las personas con discapacidad adquieran su máximo nivel de desarrollo y

autonomía personal, y a lograr y mantener su máxima independencia, capacidad física, mental y social, y su inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida, así como la obtención de un empleo adecuado. (Real Decreto Legislativo 1/2013, p. 16)

Hasta aquí se han incorporado todas aquellas referencias legislativas que muestran los derechos que tienen las personas con necesidades educativas a no ser discriminadas bajo ningún concepto y a desarrollar al máximo sus capacidades. Del mismo modo, también se recogen las normativas que obligan al Estado y a todos los ciudadanos a que esta legislación sea efectiva y se desarrolle sin restricciones. Seguidamente, se analizan aquellos aspectos legales que ahondan en el otro componente clave de esta investigación: la atención temprana.

Con la aprobación de la LOMLOE (2020) se produjo un avance muy importante, aunque no suficiente, para el desarrollo de la atención temprana. Así, se muestra una actitud favorable para fomentar y extender la escolarización del alumnado del primer ciclo de Educación Infantil con la justificación de reducir las desigualdades socioeducativas de todos los ciudadanos y las ciudadanas. Ahora bien, esta legislación continúa sin tener en cuenta una de las exigencias más importantes para la atención temprana que es la obligatoriedad de la etapa infantil. En concreto es el artículo 12.3 donde se hace referencia al carácter voluntario de esta educación.

En línea con la LOMLOE también conviene destacar su Real Decreto 95/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. En él se determinan qué criterios de evaluación y qué saberes básicos son propios de esta etapa, aunque la misma legislación en la Disposición final primera, ya determina que no tienen carácter de normativa básica y en el caso del primer ciclo de Educación Infantil son únicamente orientativos. Finalmente, dentro de este Real Decreto, y en relación con la atención temprana, es importante destacar que, dentro de la apuesta progresiva por la incorporación de una mayor oferta pública para el primer ciclo de la Educación Infantil, se priorizará el acceso del “alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social” (Art. 5.2). Sin duda, se trata de un gran avance en favor de la atención temprana.

Por último, para cerrar este apartado sobre la normativa Estatal es necesario mencionar que paralelamente a la promulgación de la LOMLOE (2020), se incorporó otra ley orgánica que recoge expresamente el derecho a la atención temprana hasta los 6 años. Se trata pues, de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia y, en concreto, su Art. 12.5. Seguidamente, en la Figura 3, se muestra una relación de las leyes con los constructos teóricos.

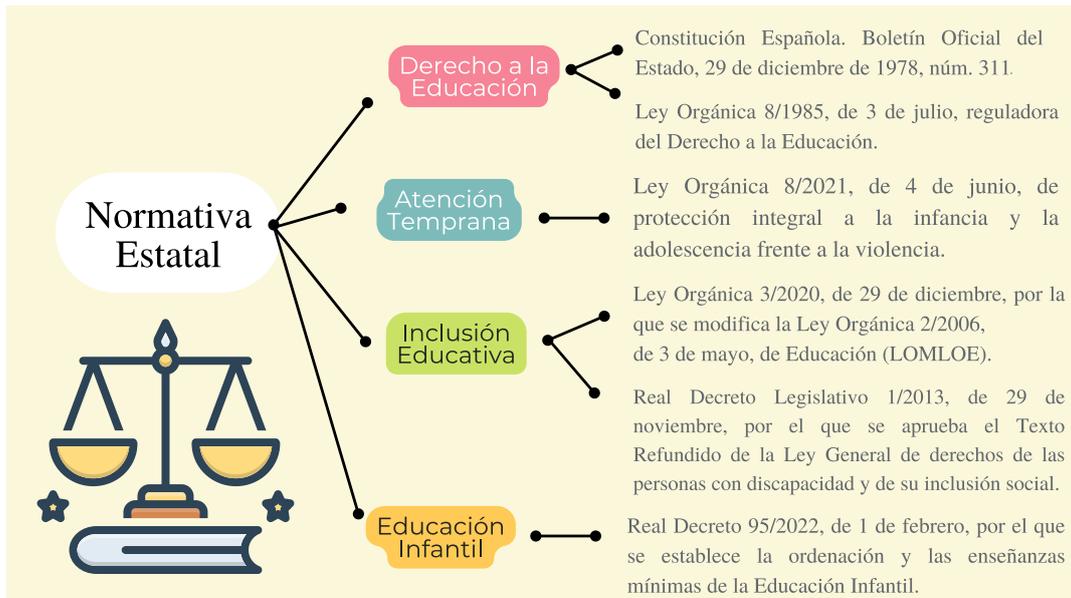


Figura 3. Normativa Estatal.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. Normativa autonómica

Seguidamente se realiza un acercamiento al marco autonómico de la Comunidad Valenciana. En este sentido, se destacan aquellas legislaciones que se han promulgado a partir de la legislación estatal y aquellas que, dentro de las competencias autonómicas, se llevan a cabo por iniciativa propia. A continuación, en la Figura 4, se encuentra una relación entre la diferente normativa autonómica y los constructos teóricos que desarrollan y van en línea con el presente estudio. El desarrollo teórico de cada uno de estos constructos está enmarcado dentro del apartado 5. *Marco Teórico*.

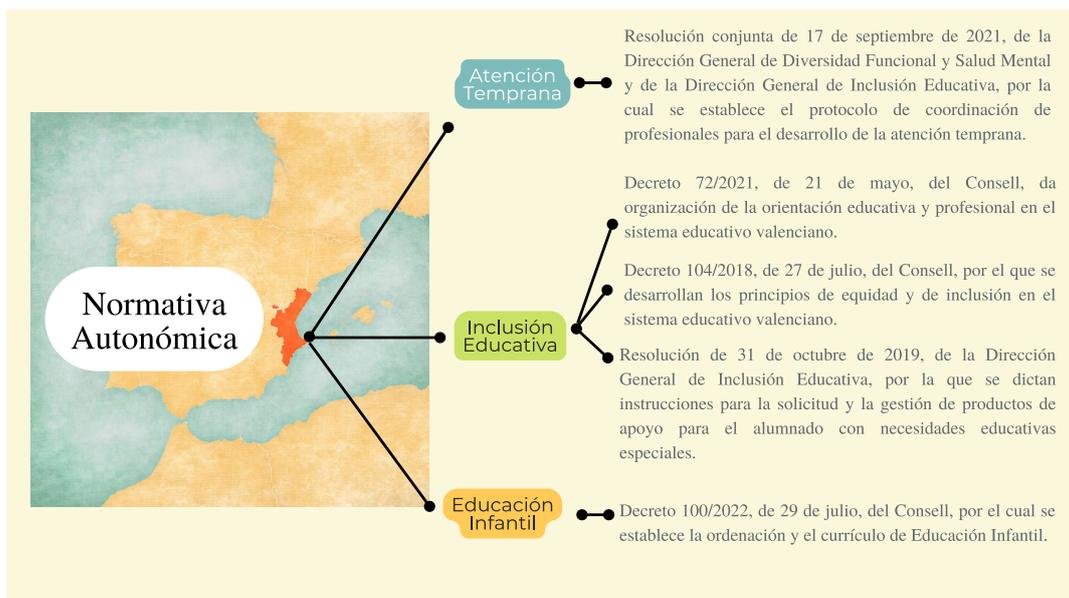


Figura 4. Normativa Autonómica.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información de la figura anterior se destacan aquellos elementos más interesantes que contempla la normativa autonómica en relación con la inclusión educativa, la atención temprana y la Educación Infantil. En primer lugar, como se puede observar, recientemente, se acaba de constituir el decreto autonómico que regula la Educación Infantil (Decreto 104/2018). Este, en línea con el Real Decreto 95/2022, afianza la educación inclusiva y despliega los principios de la atención temprana, aunque sin otorgarle carácter de obligatoriedad a la Educación Infantil en ninguna de sus dos etapas.

Junto a esta normativa autonómica encargada del despliegue curricular, es importante recalcar que en el contexto educativo valenciano existe un posicionamiento claro hacia la búsqueda de un sistema educativo más inclusivo y equitativo. Así, lo demuestra el Decreto 104/2018 en el que se recogen los principios básicos de la normativa nacional e internacional. Es interesante destacar que, según su preámbulo, se fundamenta en las tendencias educativas internacionales fruto de la Convención Internacional de la Personas con Discapacidad (2006) y el Declaración de Incheon (Foro Mundial de la Educación, 2015). Otro Decreto que conviene destacar es el Decreto 72/2021, puesto que este organiza la orientación educativa y profesional dentro del sistema educativo valenciano.

Finalmente, se referencian dos resoluciones que desarrollan los principios básicos expuestos en el Decreto 104/2018 y en el Decreto 72/2021. De acuerdo con la Figura 4, una resolución se publicó el 17 de septiembre de 2021 y desarrolla un exhaustivo protocolo de coordinación entre profesionales para poder garantizar la atención temprana, y la otra resolución de 31 de octubre de 2019 dicta instrucciones para poder otorgar productos de apoyo al alumnado con necesidades educativas, en aras de conseguir el pleno desarrollo de la educación inclusiva.

### 4.3. Relación entre la normativa estatal y la autonómica

Una vez analizada la normativa estatal y autonómica, en la Tabla 1 se presenta una relación de toda la normativa contemplada junto con los constructos que atienden y los objetivos generales y específicos de este estudio que se muestran de forma explícita en este ordenamiento jurídico.

**Tabla 1**

*Marco normativo Autonómico y Estatal relacionado con los constructos*

Normativa Estatal	Normativa Autonómica	Constructos	Objetivos
Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311		Derecho a la educación	O.E.1.1: Analizar el estado de la cuestión sobre la atención temprana del alumnado con TEA a través de la literatura científica publicada en español durante los últimos 10 años.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.		Derecho a la educación	O.E.1.1: Analizar el estado de la cuestión sobre la atención temprana del alumnado con TEA a través de la literatura científica publicada en español durante los últimos 10 años.

TFM- Teoría y praxis de la atención temprana del alumnado con TEA  
Berta Santana Grau

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.		Atención temprana	O.E.2.1: Estudiar los principales patrones de comportamiento que recoge la literatura científica sobre el alumnado TEA. O.E.2.2: Conocer como los profesionales de la psicopedagogía entienden los rasgos que caracterizan el alumnado TEA.
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).	Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano.	Inclusión educativa (DUA)	O.G.2: Identificar las principales características del alumnado TEA teóricas y prácticas. O.G.1: Discernir en qué medida los avances científicos y profesionales, respecto a la atención temprana del alumnado TEA, confluyen en una misma dirección.
Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.	Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.	Inclusión educativa Atención temprana	O.G.3: Contribuir al desarrollo de la disciplina de la atención temprana a través de nuevos estudios que ayuden a su consolidación y generalización de los resultados.
Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.	Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil.	Educación Infantil Inclusión educativa Atención temprana	O.E.3.2: Aportar un nuevo estudio cualitativo que permita, junto con otras investigaciones, ahondar en la generalización de los resultados de la atención temprana.
	Resolución conjunta de 17 de septiembre de 2021, de la Dirección General de Diversidad Funcional y Salud Mental y de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la cual se establece el protocolo de coordinación de profesionales para el desarrollo de la atención temprana.	Atención temprana	O.E.1.2: Indagar sobre el conocimiento empírico que han desarrollado los profesionales de la educación respecto a la atención temprana con alumnado TEA. O.E.3.1: Conocer cuál es la valoración que realizan los profesionales educativos sobre el método TEACCH y el programa DENVER de atención temprana para alumnado con TEA.
	Resolución de 31 de octubre de 2019, de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la que se dictan instrucciones para la solicitud y la gestión de productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales.	Inclusión educativa	O.E.1.2: Indagar sobre el conocimiento empírico que han desarrollado los profesionales de la educación respecto a la atención temprana con alumnado TEA.

Nota Fuente: Elaboración propia.

## **5. MARCO TEÓRICO**

El presente apartado se encuentra dividido en dos secciones. En la primera sección, se establecen los diferentes criterios de búsqueda seleccionados para la construcción de este marco teórico y, en la segunda sección, se presenta el citado marco teórico.

### **5.1. Búsqueda de documentación**

Acto seguido, se especifican las directrices utilizadas para la búsqueda y el análisis de la información seleccionada.

#### **5.1.1. Palabras clave**

En la búsqueda de referentes teóricos y normativos encabezan palabras clave como: Inclusión educativa, DUA, Necesidades Educativas Especiales, atención temprana, Educación Infantil, alumnado TEA, prevención y estimulación temprana.

#### **5.1.2. Fuentes documentales**

Las bases de datos empleadas para la búsqueda de información científica han sido la biblioteca de la UOC, Dialnet, Scielo y Google Académico. Se han descartado algunas más específicas como WOS (Web of science), puesto que los artículos en español y de esta temática son muy reducidos.

#### **5.1.3. Criterios seleccionados**

Los criterios predeterminados para la búsqueda de los artículos científicos que constituyen el marco teórico se recogen en este apartado. En primer lugar, la búsqueda se ha acotado a los artículos publicados en el último lustro (2018-2022). Otro aspecto relevante es que la búsqueda se ha limitado únicamente a artículos científicos con proceso de revisión por pares. Esto ha arrojado publicaciones científicas de mayor calidad. Junto a estos criterios para afianzar la búsqueda se han utilizado las condiciones OR, NOT y AND para limpiar los resultados. Además, también se ha utilizado el símbolo asterisco (\*) para aquellas palabras clave que pueden incorporar diversos sufijos.

### **5.2. Antecedentes teóricos y profesionales**

Establecidos los diferentes criterios de búsqueda, seguidamente, se presentan los antecedentes teóricos y profesionales de los constructos determinados para la presente investigación. Para una mejor comprensión de la información incorporada en el presente apartado, en la Figura 5 se muestra un mapa conceptual que determina las relaciones entre todos los elementos abordados.

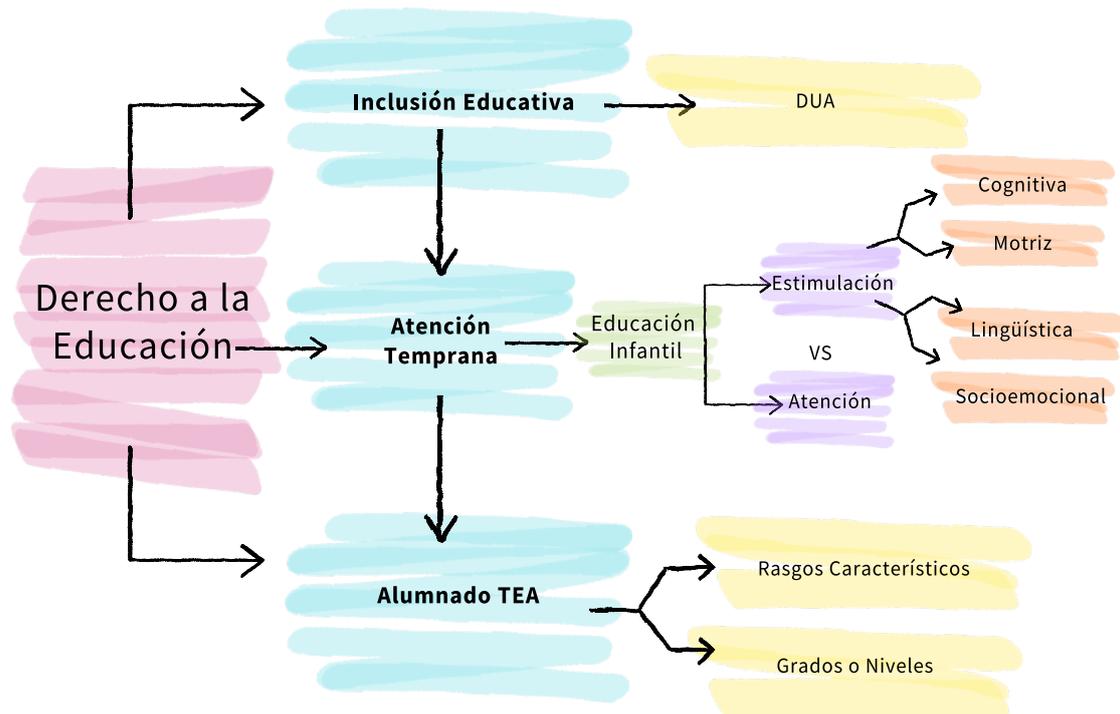


Figura 5. Principios, teorías y conceptos que organizan el marco teórico.

Fuente: Elaboración propia.

### 5.2.1. Derecho a la Educación

A partir de la Figura 5 se analizan cada uno de los constructos, así como las interrelaciones entre ellos. En primer lugar, se destaca el Derecho a la educación como principio fundamental que permite ejercer el resto de los principios democráticos. En el caso de España, tal y como se ha mostrado en el marco teórico, aunque este derecho se ejerce con normalidad, es necesario mejorar algunos aspectos. En este sentido, es el primer ciclo de la Educación Infantil donde se requiere una mayor inversión que permita consolidar el derecho a la educación (León et al., 2022). Si bien, el derecho a la educación no debe quedarse únicamente en la gratuidad y en la obligación de la enseñanza, sino que, según Duk y Murillo (2020), debe permitir el pleno desarrollo de la personalidad de todos y cada uno de los individuos.

El presente trabajo ahonda en la consecución del pleno desarrollo de la personalidad. Obviamente, su alcance no pretende cambiar la legislación española en favor de un aumento de la escolaridad obligatoria, pero sí aportar más evidencias de por qué la atención temprana es clave en la Educación Inclusiva del alumnado TEA. Paralelamente, al aumento de los años de educación obligatoria, la inclusión también requiere de una nueva organización educativa que fomente la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Así, lo puso en evidencia en 2017 el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este comité señaló que España debía eliminar la segregación educativa de los estudiantes con NEE que se producía en la misma escuela o en los centros especiales (García-Barrera, 2021).

En referencia al alumnado con TEA, es cierto que las políticas inclusivas han avanzado mucho, no obstante, Torre González y Martín matizan que este avance es desigual entre las diferentes comunidades autónomas (2020).

### 5.2.2. Inclusión Educativa

Este cambio de rumbo en favor de la educación inclusiva ha implicado repensar la concepción del derecho a la educación desde diferentes perspectivas. De este modo, Crisol Moya (2019) propone que “para que esto sea posible, la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, considerándose estas como aquellas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una Educación Inclusiva” (p. 3). En línea con esta eliminación de barreras es necesario introducir el modelo conocido como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Según Alba Pastor (2019), este modelo “facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes” (p. 55).

Así, el DUA se propone como una solución holística para desarrollar la Educación Inclusiva en todas las etapas educativas. No obstante, este estudio en concreto se centra únicamente en la etapa de Educación Infantil (0-6 años) y en la necesidad de que las administraciones impulsen la atención temprana, para poder conseguir una igualdad plena entre todos los ciudadanos y las ciudadanas. En la siguiente figura 6 se recogen los principios del DUA a partir de las investigaciones referenciadas en este apartado:

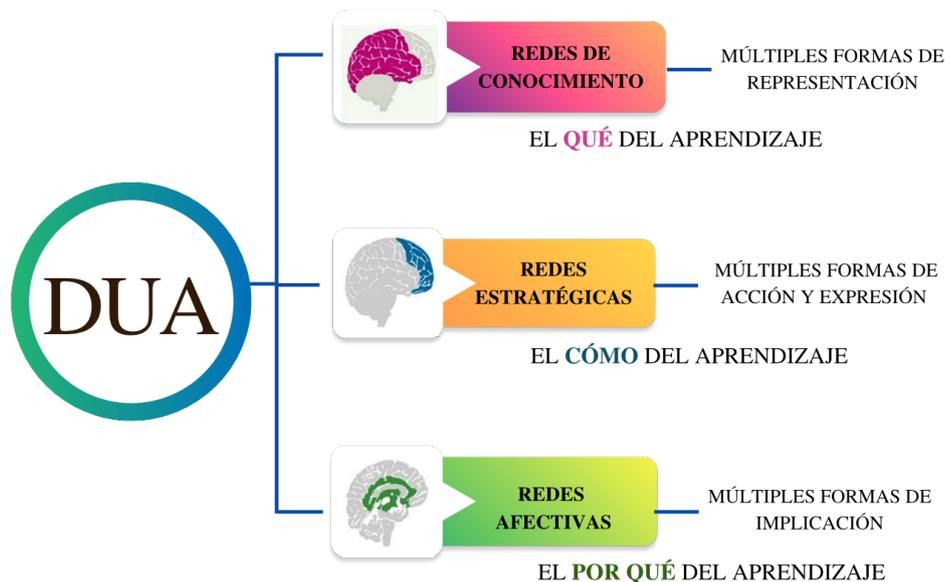


Figura 6. Diseño Universal del Aprendizaje: redes y principios.

Fuente: Elaboración propia.

### 5.2.3. Atención Temprana

Tal y como se contempla en el *Libro blanco de la Atención Temprana*, la atención temprana se define como el derecho a disponer de los recursos necesarios para que un niño o niña pueda desarrollarse al máximo garantizando

siempre el principio de igualdad de oportunidades (Grupo de Atención Temprana, 2019). Si bien, esta atención temprana reclama una actuación conjunta entre sanidad, servicios sociales y educación, en este Trabajo Final de Máster se aborda desde el punto de vista educativo. No obstante, también se tendrán en cuenta contextos que van más allá del contexto escolar, pero que son imprescindibles como es el caso de las familias (Escorcía-Mora et al., 2018).

Dentro de la atención temprana educativa podemos determinar diferentes clasificaciones en función de su ámbito de actuación. Empero, conviene hacer una matización antes de continuar. Se trata de diferenciar el concepto de estimulación frente al de atención. Por un lado, la estimulación temprana se define como las actividades que permiten potenciar los procesos cerebrales e impulsar las funciones cognitivas sin necesidad que exista algún elemento que sea necesario mejorar (Ramos Miño et al., 2019). Mientras que, por otro lado, la atención temprana requiere de un diagnóstico previo antes de que se programe una intervención (Rodríguez Ramírez y Martín Galdeano, 2020).

Atendiendo a su ámbito de actuación, para la atención temprana educativa se distinguen cuatro tipos (Zúñiga et al., 2018) tal y como se puede observar en la Figura 7:

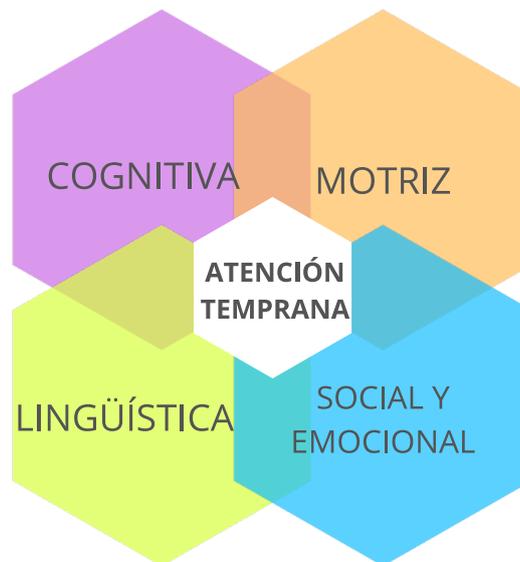


Figura 7. Clasificación de la atención temprana según el tipo de intervención.

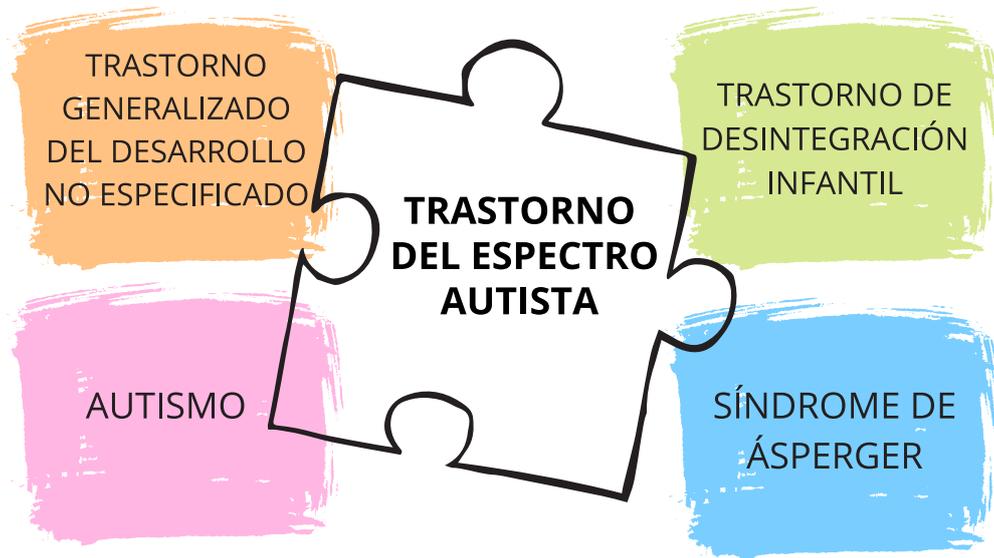
Fuente: Elaboración propia.

#### 5.2.4. Alumnado TEA

De acuerdo con Jaramillo-Arias et al. (2022) el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como:

una entidad nosológica de origen neurobiológico e inicio en la infancia, con diversidad no solo en su etiología, sino en su manifestación clínica, caracterizada por dificultades en la comunicación social y la presencia de comportamientos o intereses repetitivos y restringidos. (p. 92)

Este trastorno desde la creación de su término inicial, autista, hasta la actualidad ha englobado diferentes tipos de clasificaciones. Actualmente, tanto la CIE-11 como el DSM-V establecen cuatro tipos de TEA: Autismo, Síndrome de Asperger, Trastorno de desintegración infantil y Otros trastornos generalizados del desarrollo no especificados (Grosso, 2021). Seguidamente, se incluye una figura que ilustra la clasificación TEA:



*Figura 8. Categoría del Trastorno del Espectro Autista.*

*Fuente: Elaboración propia.*

Por último, se recopilan algunas de las conclusiones sobre la atención temprana y el tratamiento del alumnado con TEA. Así, existen un gran número de artículos que muestran los beneficios sobre la aplicación de la atención temprana en el alumnado con TEA tanto en la mejora intelectual como emocional del alumnado (García Pascual et al., 2019). Si bien, el análisis profundo sobre este aspecto concreto se muestra en los resultados tras realizar el análisis bibliométrico.

#### 5.2.5. Contribuciones previas según los distintos objetivos

En este epígrafe se contemplan aquellos estudios previos respecto a los objetivos planteados. De este modo, se podrá comprobar cuál es el estado de la cuestión de cada uno de ellos, y establecer un punto de partida para contribuir en su desarrollo.

##### 5.2.5.1. Objetivo General 1

En este primer objetivo tras una exhaustiva búsqueda no ha sido posible encontrar estudios científicos que corroboraran que los avances científicos y profesionales confluyeran en una misma dirección. Obviamente, sí que existen estudios por separado, aunque los números publicados son muy desiguales. Por un lado, encontramos una cantidad enorme de publicaciones científicas sobre esta temática. Aunque más adelante en el estudio bibliométrico se realiza una búsqueda pormenorizada, aquí se presenta un avance de los artículos más

interesantes: Aguaded y Almeida (2016), Pascual et al. (2019), Roig Vila y Urrea Solano (2020) y Sánchez-Raya et al. (2015).

Por otro lado, respecto a la publicación científica de la praxis psicopedagógica es muy limitada. Entre algunos de los artículos se encuentran: Lara Tenorio (2017) o Navarro Villa (2022). Si bien es cierto, sí que existen números trabajos emergentes sobre equinoterapia, arteterapia o musicoterapia. No obstante, la mayoría de ellos no se han tenido en cuenta por corresponderse a trabajos finales de grado o de máster que, obviamente, no han superado una revisión ciega por pares.

#### *5.2.5.2 Objetivo General 2*

De acuerdo con este segundo objetivo, es difícil no encontrar artículos o trabajos previos que permitan el desarrollo de este (Geralda André et al., 2020; Jaramillo-Arias et al., 2022). Si bien, este objetivo consiste en visibilizar cuál es el estado científico de la cuestión. Así, todos los estudios previos relacionados con la temática son imprescindibles para su desarrollo.

Otra cosa bien distinta, es la segunda cuestión que se deriva de este objetivo. En este sentido, la búsqueda empírica de las prácticas realizadas por profesionales psicopedagógicos, tal y como se ha comentado en el apartado precedente, no tiene una gran presencia en las bases de datos científicas. Es por ello, por lo que se ha recurrido a la investigación cualitativa sobre el posicionamiento de 4 psicopedagogas y psicopedagogos en activo.

#### *5.2.5.3. Objetivo General 3*

Respecto a este último objetivo cabe destacar que se han encontrado algunos artículos que abordan, por ejemplo, el método DENVER (Pérez Cruz et al., 2019). Estos valoran si el programa es eficiente en relación con los resultados para los que está diseñado, pero no muestran cuál es la valoración de los profesionales psicopedagógicos sobre los avances educativos en general. A este respecto, al igual que en el objetivo anterior, se torna necesario confrontar los resultados científicos con los datos obtenidos de las entrevistas a los profesionales psicopedagógicos.

En relación con la segunda parte del O.G.3. no se han encontrado estudios similares a este con los criterios definidos para la búsqueda. Posiblemente, una búsqueda de estudios en inglés podría ser interesante para encontrar estudios similares a este, si bien, no ha sido contemplada.

## **6. APORTACIÓN A LA SOCIEDAD Y ÉTICA PROFESIONAL**

A continuación, se exponen las principales aportaciones de este trabajo a la sociedad, así como los aspectos relevantes en materia de ética profesional.

### **6.1. Aportación a la sociedad**

El presente estudio ofrece una simbiosis entre dos ámbitos que, estando predestinados a colaborar y cooperar, no siempre encuentran los espacios adecuados para hacerlo. En este sentido, el no intercambio de información de forma tan fluida como se requiere implica grandes problemas para la sociedad. De acuerdo con esta premisa, Mezzaroba y Carriquiriborde (2020) apuntan a que ambos polos (teoría y práctica) deberían trabajar de forma conjunta, y determina que una de las causas de que esto no ocurra podría recaer en el exceso de complejidad con el que se abordan los aspectos teóricos. Del mismo modo, también reclama que debería existir una mayor sistematicidad a la hora de presentar los resultados prácticos.

De acuerdo con el párrafo anterior, el presente estudio aporta un nuevo espacio de discusión que acerca el conocimiento científico y el empírico. Aunque su alcance pueda ser limitado por la acotada muestra, este trabajo, junto con otros similares en otros contextos son claves para el desarrollo de nuevas teorías en favor de la inclusión educativa.

### **6.2. Ética profesional**

El otro elemento clave por desarrollar en este apartado es el de la ética profesional. Así, este estudio, además de ser muy estricto con la ética profesional del investigador (respeto del anonimato de los entrevistados y tratamiento objetivo de la información), también reflexiona sobre dos cuestiones importantes relacionadas con la deontología profesional de educadores y científicos. En este sentido, se recuerda a la comunidad científica la importancia de difundir sus investigaciones, sobre todo aquellas financiadas con dinero público, y a los educadores la necesidad de formarse permanentemente a través de estos nuevos conocimientos y la importancia de compartir sus prácticas pedagógicas.

Respecto a la ética profesional asociada a esta investigadora, cabe destacar que tanto la recolección como el tratamiento de los datos se fundamenta en la legislación europea y española sobre la protección de datos. Por un lado, el Reglamento general de Protección de datos de la Unión Europea (RGPD, 2016) y, por el otro, la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales del Gobierno de España (LOPDGDD, 2018). En relación con el ámbito de la protección de datos y la investigación, también es necesario destacar que los datos recabados no podrán utilizarse para ningún otro fin que no esté relacionado con la investigación en curso (Fàbregues et al., 2016).

## **7. MARCO METODOLÓGICO**

Con base en los objetivos planteados para este Trabajo Final de Máster, en el presente apartado se muestran los aspectos metodológicos necesarios para su consecución. En concreto son tres los epígrafes que se recogen, a saber: *7.1. Enfoque metodológico*, *7.2. Planificación de la investigación* y *7.3. Estrategia de análisis de datos*. Si bien, antes de comenzar, es importante resaltar que por la naturaleza de los objetivos se ha diseñado una investigación mixta que combina análisis cuantitativos y cualitativos (Gadea et al., 2018). Por un lado, se plantea un análisis bibliométrico y, por el otro, un análisis de la práctica profesional psicopedagógica a través de las entrevistas.

### **7.1. Enfoque metodológico**

No cabe duda de que la mejor forma para analizar temáticas educativas es la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Sobre esta cuestión Bagur-Pons et al. (2021) justifican la combinación de ambas metodologías en que la educación se trata de un fenómeno social complejo y dinámico. En la misma línea, Hernández Sampieri (2018) argumenta que la mixtura entre ambas metodologías es clave para conocer en mayor profundidad el fenómeno de estudio. En referencia al estudio concreto que nos ocupa, cabe destacar que la combinación de estos enfoques no se realiza de forma síncrona, sino que la metodología cuantitativa nos facilitará un estado amplio de la cuestión que se concretará a través del análisis cualitativo de las entrevistas a profesionales de la psicopedagogía.

Para ello, en primer lugar, definiremos cuáles son los avances de cada uno de los ámbitos (el científico y la práctica profesional). En esta primera fase, es necesario recalcar que el análisis de la práctica psicopedagógica está supeditado al análisis de la literatura científica, puesto que el O.G.1. del presente trabajo así lo determina.

Finalizada esta primera fase del estudio, en segundo lugar, se yuxtaponen las diferentes conclusiones obtenidas en cada uno de los análisis. Finalmente, con los resultados obtenidos se generan las conclusiones emergentes. En los apartados siguientes se amplía de forma pormenorizada el proceso de investigación.

### **7.2. Planificación de la investigación**

El siguiente apartado se estructura en dos epígrafes. Mientras que en el primero se aborda el estudio cuantitativo bibliométrico, en el segundo, se presentan los elementos correspondientes a la investigación cualitativa.

#### **7.2.1. Análisis bibliométrico**

Los elementos que se recogen en el siguiente apartado son las fuentes y las bases de datos consultadas, la selección de los artículos y las estrategias de recogida del análisis bibliométrico.

#### 7.2.1.1. Fuentes y bases datos

La recogida de la información para el análisis bibliométrico se ha desarrollado a través de diferentes bibliotecas en línea o repositorios virtuales. En concreto, los buscadores utilizados han sido Google Scholar, Scielo, Dialnet y la biblioteca de la UOC. Si bien, estos son los mismos utilizados para obtener la información presentada en el marco teórico. No obstante, por la configuración del presente Trabajo Final de Máster es necesario volver a recurrir a ellos, eso sí, seleccionando otras palabras clave.

#### 7.2.1.2. Estrategias de búsqueda

La estrategia de búsqueda se realiza mediante los siguientes conceptos clave: "Atención Temprana", "TEA", "Educación Infantil" e "Inclusión educativa". Junto con estas palabras se utilizan los indicadores de búsqueda citados también en el marco teórico: AND; NOT; OR y \*. Cabe destacar que el alcance de este estudio se centra únicamente en los trabajos publicados en español.

#### 7.2.1.3. Selección de artículos

La selección de los resultados encontrados en la búsqueda se lleva a cabo de acuerdo con los siguientes criterios:

- Artículos de una antigüedad no mayor a diez años.
- Solo se recogen artículos científicos con reconocida calidad científica.
- Los trabajos finales de grado o trabajos final de máster han sido descartados dentro de este estudio bibliométrico. Tampoco se han contemplado las comunicaciones a congresos.
- Seguidamente, se ordenan los diferentes artículos de acuerdo con el número de citas y se seleccionan los 10 primeros para cada búsqueda (30 en total). En el caso de que un artículo aparezca en diversas bases de datos solo se ha tenido en cuenta una vez.
- Por último, tras verificar el título y el resumen se han descartado aquellos trabajos que, aunque han sido arrojados por los criterios de búsqueda, no presentan ninguna relación.

Con todos estos criterios se realiza el cribado de la literatura científica recogida durante esta fase.

#### 7.2.1.4. Estrategia de recogida

En primer lugar, se realiza la búsqueda en las bases de datos con las palabras clave seleccionadas. Esto permite comprobar cuál es la magnitud de la muestra. Para ello, en una tabla como la siguiente se recoge el número de entradas encontradas:

**Tabla 2**

*Instrumento de recogida de las entradas encontradas*

	“Atención temprana”, “TEA”	“Educación Infantil”, “TEA”	“Inclusión educativa”, “TEA”
Google Scholar			
Dialnet			
Scielo			
Biblioteca UOC			

Nota Fuente: Elaboración propia.

Una vez seleccionada la muestra que forma parte del análisis bibliométrico y antes de proceder a su lectura, a través de una tabla se colocan todos los estudios seleccionados por orden de citas. En concreto se seleccionan los 10 artículos más relevantes de cada una de las tres búsquedas preestablecidas en la tabla anterior: “Atención temprana” y “TEA”, “Educación Infantil” y “TEA”, “Inclusión educativa”, “TEA”.

**Tabla 3**

*Instrumento de selección de artículos de acuerdo con su relevancia científica*

Autores	Título	Revista	Año	N.º de citas
---------	--------	---------	-----	--------------

Nota Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, en la Figura 9 se muestra el modelo de ficha de resumen bibliográfico que permite analizar la información de todos los elementos seleccionados. Si bien, cabe subrayar que, de acuerdo con las directrices establecidas para este estudio, en esta parte del proceso solo los artículos estrictamente relacionados con la temática del estudio que son analizados. Además, estas fichas se colocan en el Anexo III para que permitan su consulta sin interferir en la lectura del trabajo.

<b>Título del artículo</b>	
<b>Autor/a</b>	
<b>Revista</b>	
<b>Año</b>	
<b>Palabras clave</b>	
<b>Enlace</b>	
<b>Objetivo específico relacionado</b>	
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>	

*Figura 9. Modelo de Ficha de resumen bibliográfico.*

*Fuente: Elaboración propia.*

## 7.2.2. Estudio cualitativo

Una vez finalizado el estudio bibliométrico se muestra cómo se aborda el estudio cualitativo. Esta sección, al igual que la anterior, se divide en cuatro partes: el contexto, la muestra, el instrumento y las estrategias de recogida de la información generada.

### 7.2.2.1. Contexto

Xxxxxx es una ciudad de la Comunidad Valenciana situada en el sur de la provincia de Valencia, tiene una población de treinta mil habitantes. Es la capital de la comarca de La Costera, formada por diecinueve municipios, diez de ellos lindan con ella. Esta población está bien comunicada, en su casco urbano podemos encontrar estación de autobuses y de servicio ferroviario de cercanías y de media distancia. A nivel educativo cuenta con cinco colegios públicos, tres centros concertados y uno privado, así como con dos institutos de educación secundaria y otro destinado a la formación profesional.

En relación con los objetivos de investigación de este Trabajo Final de Máster cabe destacar que esta población tiene bastantes recursos públicos y privados que fomentan la inclusión educativa. Por un lado, el departamento de Bienestar Social de Xxxxxx desde hace veinte años inauguró *El Centro de Atención Temprana* que ofrece tratamiento asistencial y preventivo a ciento cincuenta niños y niñas con problemas de desarrollo o riesgo de sufrirlos por causas de origen prenatal, perinatal o postnatal. Por otro lado, en esta ciudad se encuentran dos gabinetes más, pero de gestión privada, el Gabinete de Psicología, Aprendizaje y Terapia Ocupacional denominado Xxxxxxxx, y Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Este último es en el cual la autora de estas líneas lleva a cabo sus prácticas. Se trata de un centro especializado en psicopedagogía, neuropsicopedagogía y atención temprana que gestiona en la actualidad ciento veintidós casos.

### 7.2.2.2. Población y muestra

El equipo profesional psicopedagógico de Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx está formado por tres psicopedagogas y un psicopedagogo. La directora de este centro lleva diez años de experiencia en este sector, a nivel curricular esta psicopedagoga tiene la mención en Necesidades Educativas Especiales y en Atención a la diversidad, destacando también la obtención de tres másteres en neuropsicología, atención temprana y pedagogía Montessori. En esta misma línea profesional se encuentran las tres psicopedagogos restantes, cada una de ellas especializadas, por orden, en trastornos del lenguaje y comunicación, en el neurodesarrollo y en el diagnóstico e intervención. En concreto, la muestra seleccionada para realizar las entrevistas se corresponde con la totalidad de los profesionales psicopedagógicos que trabajan en el centro. Así, se realizan un total de 4 entrevistas. A continuación, se muestra una tabla con la información más relevante de cada uno de ellos:

**Tabla 4**

*Datos demográficos de la muestra*

Sujeto	Sexo	Rango de Edad	Experiencia	Titulación Máxima
Psicopedagoga 1	M	35-45 años	20 años	Máster universitario
Psicopedagoga 2	M	25-35 años	10 años	Máster universitario
Psicopedagogo 3	H	25-35 años	6 años	Máster universitario
Psicopedagoga 4	M	25-35 años	5 años	Máster universitario

Nota Fuente: Elaboración propia.

*7.2.2.3. Instrumento: la entrevista*

Con el objetivo de obtener información de manera oral y personalizada sobre las teorías emergentes del equipo de profesionales del gabinete psicopedagógico se ha seleccionado la técnica de investigación de la entrevista. Tal y como expone Ávila et al. (2020) la entrevista es una vía de indagación del nivel empírico por medio de una comunicación interpersonal con el fin de conocer criterios y opiniones acerca de las causas, consecuencias y experiencias. De esta manera, la autora de esta investigación adopta el rol de entrevistadora y, la otra profesional, la de entrevistada, generándose entre ambas una interacción empírica de las diferentes cuestiones.

En concreto, el tipo de entrevista planteada es semiestructurada con la finalidad de adaptarse a las diversas personalidades de cada persona, trabajando con las palabras de la entrevistada y con sus formas de sentir. Así, las cuatro entrevistadas son expuestas al mismo guion, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas (Trindade, 2016).

La entrevista está estructurada en tres bloques y recoge ocho cuestiones. Esta se encuentra alojada en el Anexo I de esta investigación. En el diseño de las cuestiones de la entrevista se han priorizado los dos principales constructos de esta investigación, siendo estos la atención temprana y el alumnado TEA. A continuación, se adjunta una tabla en la que se pueden apreciar tanto los bloques que forman parte de la entrevista, así como la relación de cada cuestión con los constructos y con los objetivos planteados.

**Tabla 5**

*Partes de la entrevista y relación de cuestiones con constructos y objetivos.*

Constructos	Partes de la entrevista	Cuestiones de la entrevista	Objetivos generales	Objetivos específicos
Inclusión educativa Atención temprana	Bloque I. Atención temprana	1, 2, 3	O.G.1 O.G.3	O.E.1.2 O.E.3.2
Alumnado TEA	Bloque II. Alumnado TEA	4, 5	O.G.2 O.G.3	O.E.2.2 O.E.3.2
Inclusión educativa Atención temprana Alumnado TEA	Bloque III. Convergencias y divergencias	6, 7, 8	O.G.3	O.E.3.1 O.E.3.2

Nota Fuente: Elaboración propia.

#### 7.2.2.4. *Estrategia de recogida*

Cada entrevista requiere de una programación previa con la persona entrevistada, en la que se fija un día y una hora concreta para llevar a cabo su transcurso. Las cuatro entrevistas se realizan de forma presencial dentro del propio centro psicopedagógico. Las entrevistas son registradas por una grabadora de audio. Al inicio de cada sesión, se contextualiza al entrevistado o entrevistada con algunos datos clave sobre la investigación que se está desarrollando. Asimismo, se le informa sobre el tratamiento de sus datos y, una vez disponga la información, el entrevistado o la entrevistada puede elegir si continua y acepta las condiciones o por el contrario refuta la entrevista.

Finalizadas las cuatro entrevistas, la investigadora principal transcribirá los audios para su posterior análisis cualitativo mediante el software ATLAS.ti. Este se trata de un programa destinado para realizar un análisis cualitativo, y puede ser muy útil para el análisis de entrevistas semiestructuradas (Lopezosa et al., 2022).

#### 7.2.2.5. *Otros materiales*

Con la finalidad de llevar a cabo las actuaciones necesarias para la investigación y realización de este TFM, se han empleado otros dos recursos auxiliares.

Por un lado, la utilización de la agenda física, con el propósito de planificar las fechas de las actividades, las citas con el personal psicopedagógico del centro y los plazos para la recogida de datos.

Y, por otro lado, el ordenador con acceso a Internet, que permite el trabajo con diferentes herramientas entre las que destacan el campus de la UOC para contactar con mayor facilidad con el tutor del TFM y acceder a la biblioteca de la universidad, el Google Drive para poder acceder al proyecto desde cualquier contexto y el Microsoft Word con el fin de redactar el proyecto y llevar a cabo la transcripción de las entrevistas presenciales. Además, se ha empleado la herramienta online Canva para la elaboración del diseño gráfico por medio de figuras aportando una mayor claridad visual y el programa de software Microsoft Excel para exportar los datos obtenidos y elaborar figuras.

### **7.3. Estrategia de análisis de datos**

Una vez matizadas las cuestiones relativas a la investigación bibliométrica y al análisis cualitativo de las entrevistas, en esta sección se incluye una infografía que permite contemplar cómo se construye la presente investigación desde la recolección de los datos hasta el desarrollo de las conclusiones. En la Figura 10 se incluye el mapa mental con la estrategia de análisis.

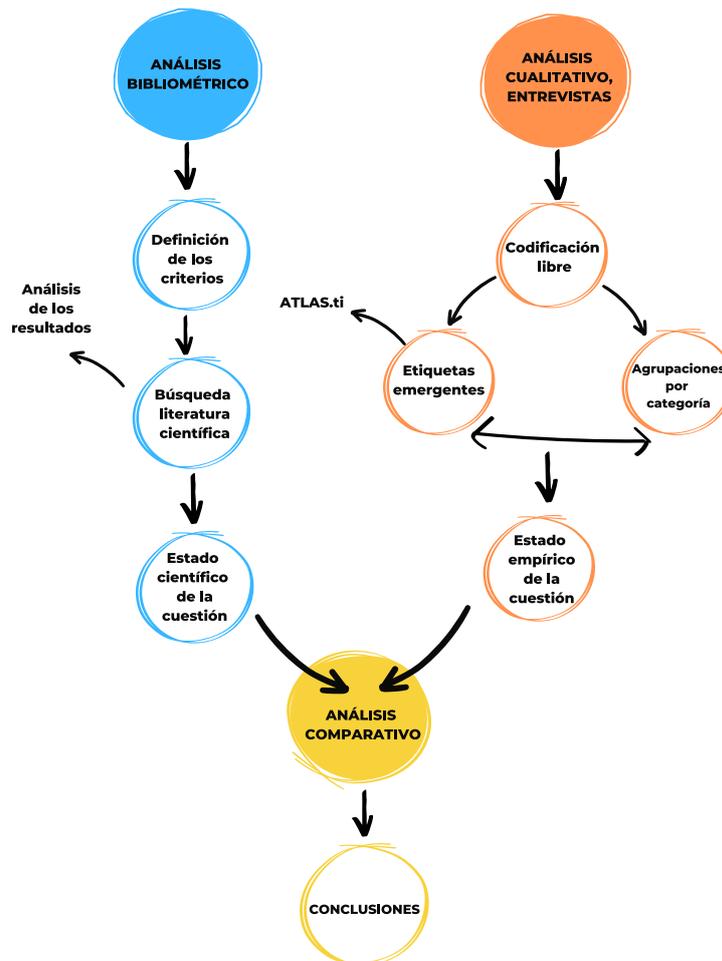


Figura 10. Mapa mental estrategia de análisis de datos.

Fuente: Elaboración propia.

A partir del plan de trabajo de la Figura 10, a continuación, se abordan las cuestiones teóricas respecto al análisis de los datos bibliométricos y de las transcripciones de las entrevistas.

### 7.3.1. Análisis de los datos bibliométricos

Una vez seleccionada la literatura científica con los criterios determinados en el apartado anterior, es el momento de procesar la información. Para ello, tras la creación de la tabla de doble entrada que recoja cada uno de los avances científicos de cada publicación, se agrupan los artículos en función de la afinidad de la temática. Esto permite comprobar y conocer dónde se contemplan los mayores avances, cuáles tienen una mayor fiabilidad y si existen posturas encontradas ante la misma cuestión.

A partir de toda esta información, se elaboran las conclusiones que determinen cuál es el estado de la cuestión sobre la temática seleccionada dentro de la literatura científica.

### 7.3.2. Análisis de los datos de las entrevistas

Tal y como se ha podido observar en la Figura 10, el análisis de los datos se realiza a través de un etiquetado libre en función de la información recogida por medio de las entrevistas y con la ayuda del software ATLAS.ti. Tras el etiquetado, se realiza un recuento de las etiquetas y se crean las categorías que agrupan las diferentes etiquetas. Esto permite que sea más fácil procesar la información (Trinidad Requena et al., 2006). Por último, se crea un informe que recoge las conclusiones de cada categoría.

## 7.4. Temporalización

Con el fin de organizar las diferentes acciones y ajustarlas en el tiempo para alcanzar los objetivos planteados, acto seguido se expone la temporalización que precisa.

Esta planificación reúne diez acciones agrupadas en cuatro fases:

1. Concreción de la investigación con el planteamiento inicial del problema.
2. Fundamentación tanto del marco normativo como del marco teórico.
3. Diseño metodológico y de los instrumentos de esta investigación, en relación con el análisis bibliométrico y el análisis cualitativo por medio del desarrollo de las entrevistas.
4. Análisis, discusión e interpretación de los resultados. Concluyendo con la elaboración del informe final de estudio.

Las diez acciones necesarias para la consecución de los contenidos quedan plasmadas en la siguiente Figura 11. Asimismo, también se incorpora el calendario temporal destinado para cada una de ellas.



Figura 11. Cronograma del estudio de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

## 8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con la metodología diseñada para este trabajo, el presente apartado de este estudio se divide en dos secciones. En la primera sección, se recogen los resultados del análisis bibliométrico, así como las discusiones de su análisis mientras que, en la segunda, se muestra el análisis de las entrevistas a los profesionales psicopedagógicos junto la discusión de sus resultados.

### 8.1. Análisis de los resultados del estudio bibliométrico

Para realizar el estudio bibliométrico con el rigor académico que se merece se siguen los pasos descritos en el apartado 7.2.1. *Análisis bibliométrico*.

#### 8.1.1. Análisis bibliométrico de los artículos encontrados

Realizada la búsqueda para los tres grupos de palabras clave seleccionadas (“Atención Temprana” y “TEA”; “Educación Infantil” y “TEA” e “Inclusión educativa” y “TEA”) reducidas a los últimos 10 años y solo para artículos científicos, seguidamente en la Tabla 6 se muestra el número total de entradas encontradas pormenorizado en función de las diferentes bases de datos consultadas.

**Tabla 6**

*Número de entradas encontradas en cada base de datos*

	“Atención temprana”, “TEA”	“Educación Infantil”, “TEA”	“Inclusión educativa”, “TEA”
Google Scholar	14800	15100	16800
Dialnet	45	38	74
Scielo	4	2	2
Biblioteca UOC	26	20	40

Nota Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede observar en la tabla anterior las entradas encontradas son muy diferentes en función de la base de datos seleccionadas. Por ejemplo, mientras que en Google Scholar las entradas se cuentan con 5 cifras, en la base de datos de Scielo estas no han logrado superar una sola cifra. Con el fin de reducir la muestra a un número de elementos plausible para su análisis, las entradas de todas las bases de datos anteriores se han ordenado por orden de relevancia y se han seleccionado las 10 más citadas de cada una de las tres búsquedas. En aquellos repositorios en los que los buscadores no permiten conocer el número exacto de citas se han buscado estos mismos artículos en Google Scholar para obtener ese dato. Atendiendo a todos estos criterios los resultados obtenidos se plasman en las tres tablas siguientes:

**Tabla 7**

*Artículos más citados para la búsqueda "Atención Temprana" y "TEA"*

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Revista</b>	<b>Año</b>	<b>N.º de citas</b>
García-Sánchez, F. A., Escorcia, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E.	Atención temprana centrada en la familia.	Siglo cero	2014	145
Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M.	Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia.	Revista de neurología	2013	125
Fortea Sevilla, M., Escandell Bermúdez, M. y Castro Sánchez, J. J.	Detección temprana del autismo: profesionales implicados.	Revista Española de Salud Pública.	2013	57
McWilliam, R.	Metanoia en atención temprana: transformación a un enfoque centrado en la familia.	Revista latinoamericana de educación inclusiva	2016	56
Aguaded, M. C. y Almeida, N. A.	El enfoque neuropsicológico del Autismo: Reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la Atención Temprana.	Revista chilena de neuropsicología	2016	25
Canal-Bedia, R., García-Primo, P., Hernández-Fabián, A., Magán-Maganto, M., Sánchez, A. B. y Posada-De la Paz, M.	De la detección precoz a la atención temprana: estrategias de intervención a partir del cribado prospectivo.	Rev. Neurol.	2015	21
Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, L. y Mestres, M.	Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica.	Pediatría Integral	2018	20
Canal Bedia, R., García Primo, P., Santos Borbujo, J., Bueno Carrera, G. y Posada De la Paz, M.	Programas de cribado y atención temprana en niños con trastornos del espectro autista.	Rev. Neurol.	2014	12
Pino-López, M. y Romero-Ayuso, D. M.	Trastornos del espectro autista y exposiciones ocupacionales de los progenitores.	Revista Española de Salud Pública	2013	10

Nota Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8**

*Artículos más citados para la búsqueda "Educación Infantil" y "TEA"*

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Revista</b>	<b>Año</b>	<b>N.º de citas</b>
Artigas-Pallarès, J. y Paula, I.	El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger.	Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría	2012	459
Zúñiga, A. H., Balmaña, N. y Salgado, M.	Los trastornos del espectro autista (TEA).	Pediatría integral	2017	174
García-Cuevas Román, A. M. y Hernández de la Torre, E.	El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria.	Revista de Educación Inclusiva	2016	50
Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Elvira, J. A. M., Salas, B. L. y Cívico, F. A.	La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA).	Psicología educativa	2015	48
Morales, P., Domènech, E., Jané, M. C. y Canals, J.	Trastornos leves del espectro autista en educación infantil: prevalencia, sintomatología co-ocurrente y desarrollo psicosocial.	Revista de psicopatología y psicología clínica	2013	34
Mira Pastor, R. y Grau Rubio, C.	Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso.	Revista española de discapacidad	2017	32
Saladino, M., Suelves, D. M. y San Martín, Á.	Aprendizaje mediado por tecnología en alumnado con tea. Una revisión bibliográfica.	Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento	2019	12
Cuéllar de Lucas, Y., Pérez-Brunicardi, D. y De la Iglesia, M.	Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de Educación Infantil.	Revista Arbitrada del CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales	2015	11
De La Torre González, B. y Martín, E.	La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual.	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)	2020	8

Nota Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 9**

*Artículos más citados para la búsqueda "Inclusión educativa" y "TEA"*

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Revista</b>	<b>Año</b>	<b>N.º de citas</b>
Rangel, A.	Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente.	Telos	2017	71
García-Cuevas Román, A. M. y Hernández de la Torre, E.	El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria.	Revista nacional e internacional de educación inclusiva	2016	50
Garcés, R. M. Z. y Zambrano, M. D. O.	Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo.	Killkana sociales: Revista de Investigación Científica	2018	37
Sanromà-Giménez, M., Lázaro-Cantabrana, J. L. y Gisbert-Cervera, M.	La tecnología móvil: Una herramienta para la mejora de la inclusión digital de las personas con TEA.	Psicología, Conocimiento y Sociedad	2017	25
Valdez-Maguiña, G. y Cartolin-Príncipe, R.	Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo.	Revista médica herediana	2019	25
Navarro Montaña, M. J., y Hernández De La Torre, E.	La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa.	Perfiles educativos	2017	16
Bareño Rodríguez, C. M.	Inclusión educativa: fundamental para el tratamiento integral del trastorno del espectro autista (TEA).	Revista: Universidad Nacional de Colombia	2015	12
De La Torre González, B. y Martín, E.	La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual.	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)	2020	8
Hernández González, O., Spencer Contreras, R. y Gómez Leyva, I.	La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky.	Conrado	2021	6
Guzmán, Y. Z., Galiano, J. M. y Sterling, Y. D.	Estrategia pedagógica para la inclusión educativa del escolar con trastorno del espectro de Autismo.	Opuntia Brava	2019	2

Nota Fuente: Elaboración propia.

Con los resultados obtenidos en las Tablas 7, 8 y 9, se seleccionan aquellos que son pertinentes para la temática del estudio. Asimismo, también se descartan los artículos que están repetidos en las tres búsquedas. En la Tabla 10 se muestran los seleccionados:

**Tabla 10**

*Artículos seleccionados para su análisis pormenorizado*

	<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Revista</b>	<b>Año</b>	<b>N.º de citas</b>
<b>"Atención Temprana" y "TEA"</b>	García-Sánchez, F. A., Escorcia, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E.	Atención temprana centrada en la familia.	Siglo cero	2014	145
	Fortea Sevilla, M., Escandell Bermúdez, M. y Castro Sánchez, J. J.	Detección temprana del autismo: profesionales implicados.	Revista Española de Salud Pública.	2013	57
	McWilliam, R.	Metanoia en atención temprana: transformación a un enfoque centrado en la familia.	Revista latinoamericana de educación inclusiva	2016	56
	Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Elvira, J. A. M., Salas, B. L., y Cívico, F. A.	La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA).	Psicología educativa	2015	48
<b>"Educación Infantil" y "TEA"</b>	García-Cuevas Román, A. M. y Hernández de la Torre, E.	El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria.	Revista de Educación Inclusiva	2016	50
	Saladino, M., Suelves, D. M. y San Martín, Á.	Aprendizaje mediado por tecnología en alumnado con tea. Una revisión bibliográfica.	Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento	2019	12
	Aragunde, P., Rodríguez, J. E., Fontenla, E. F. y Pazos, J. M. P.	Autismo y rol del docente en el aula de motricidad en educación infantil.	EmásF: Revista digital de educación física	2018	8
<b>"Educación Infantil" y "TEA"</b>	Rangel, A.	Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente.	Telos	2017	71
	De La Torre González, B. y Martín, E.	La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual.	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)	2020	8

Nota Fuente: Elaboración propia.

Seleccionados los artículos en la tabla anterior, a continuación, se analiza cada uno de ellos de forma detallada a través del instrumento diseñado *ad hoc* en la Figura 9 que contiene el modelo de ficha para el resumen bibliográfico. Si bien, para no entorpecer en demasía la fluidez de la lectura del texto, estos datos se han recogido en el Anexo III.

#### 8.1.2. Discusión de los resultados y elaboración del guion de las entrevistas

Con los datos recopilados en el Anexo III, en el presente apartado se introducen y se discuten las principales conclusiones obtenidas de la profunda revisión de cada uno de los artículos científicos seleccionados. Si bien, antes de comenzar es necesario recalcar que la educación temprana se trata de una disciplina muy reciente y, por ende, sumergida en una evolución constante (Sánchez-Raya et al., 2015).

En primer lugar, es destacable la gran importancia que le prestan muchos artículos científicos a la implicación de las familias en el desarrollo psicopedagógico de sus hijos (Fortea Sevilla et al., 2013; García-Sánchez et al., 2014; McWilliam, 2016). En este sentido, no cabe duda de que las familias son las primeras en entender que sus hijos o hijas tienen algunas necesidades especiales. Un estudio llevado a cabo en la comunidad autónoma de Canarias mostró que en el 79 % de los casos fue la propia familia la que inició las pruebas diagnósticas, puesto que ya auguraban que sus descendientes no estaban teniendo un desarrollo psicoevolutivo similar al de sus iguales (Fortea Sevilla et al., 2013). Junto a esta detección precoz, otros estudios también vislumbran la necesidad de educar a las familias o darles herramientas que permitan estimular a sus hijos e hijas durante todos los momentos de la vida cotidiana y no solo en las terapias con profesionales (García-Sánchez et al., 2014). En relación con la formación de las familias McWilliam (2016) introduce un cambio en su conceptualización. Así, según este mismo autor generalmente las formaciones dedicadas a las familias consisten en cambiar todas sus rutinas y adaptarlas a las características psicoevolutivas de sus descendientes diagnosticados con TEA. Según McWilliam (2016) esto se trata de un error, puesto que frustra a las familias, rompe su equilibrio y desgasta su cohesión. En este sentido, la solución que se propone es que la terapia sea la que se adapte al contexto familiar y, poco a poco, las familias irán cambiando sus hábitos de forma escalonada.

Respecto al tema que nos ocupa el presente Trabajo Final de Máster, es importante destacar la cantidad de directrices y recursos educativos que permiten el desarrollo psicoevolutivo del alumnado con TEA y que se recogen en la literatura científica. Seguidamente, en los siguientes párrafos, se recopilan aquellos más interesantes. Empero, es necesario matizar dos cuestiones. La primera es que “muchos de los tratamientos que conocemos hoy día no están suficientemente investigados ni basados en la evidencia, existiendo todavía importantes niveles de improvisación y de falta de sistematización” (Sánchez-Raya, 2015, p. 58). La segunda cuestión que conviene matizar es que, probablemente, la no integración de los dos ciclos de Educación Infantil dentro de un mismo centro dificulta la proliferación de propuestas sobre atención temprana del alumnado TEA en el primer ciclo de la etapa infantil (De la Torre González y Martín, 2020).

La primera directriz metodológica que se destaca para fomentar el desarrollo psicoevolutivo del alumnado TEA y su inclusión educativa es la utilización del aprendizaje cooperativo. En este sentido, García-Cuevas Román y Hernández de la Torre (2016) afirman que esta metodología es ideal para fomentar el aprendizaje de todos los miembros del grupo, así como su cohesión, con independencia de que presenten necesidades educativas especiales. El principal motivo es que permite superar las estructuras individualistas y de interacción competitiva.

Rangel (2017) también propone unas directrices muy pertinentes para favorecer la inclusión del alumnado TEA. En este sentido, se destacan las más interesantes:

- Se basa en el aprendizaje sin error y no por ensayo y error.
- Se centra en los objetivos positivos más que en los negativos. Trata de disminuir las conductas disfuncionales a través de procesos de adquisición de pautas funcionales alternativas.
- Es necesario que en todos los ámbitos sociales en que el niño se mueva, exista coherencia en cuanto a objetivos y procedimientos educativos.
- Da especial prioridad a aquellos objetivos que se refieren a las competencias comunicativas, desde perspectivas pragmáticas y funcionales.
- Trata de estimular los procesos de aprendizaje y desarrollo en ambientes que sean lo menos restrictivos posible (principio de mínima restrictividad ambiental).
- Al mismo tiempo, define los niveles de estructura y predictibilidad ambiental imprescindibles para que el desarrollo se produzca, pues ayudan al niño a anticipar y comprender los sucesos del medio. (p. 90)

Junto a estas directrices también es importante poner en valor la estimulación psicomotriz del alumnado TEA durante la Educación Infantil. Los autores Aragunde et al., (2018, p. 78) afirman que “la actividad física disminuye los comportamientos problemáticos y es beneficiosa para la salud”.

Por último, conviene destacar cómo la revolución tecnológica de los últimos años se ha mimetizado con el espacio educativo y ha ayudado a resolver y mejorar algunos procesos educativos, más si cabe en el alumnado con TEA (Saladino et al., 2019). Algunas de las ventajas específicas de las tecnologías que han beneficiado la inclusión del alumnado TEA según Saladino et al., (2019) han sido las siguientes: 1) tiene un componente motivacional indiscutible para este tipo de alumnado y para todo el alumnado en general; 2) las tecnologías facilitan la adquisición del lenguaje a través de sus estímulos auditivos, visuales y espaciales; 3) Producen efectos positivos en el bienestar psicológico, la autoestima y la inclusión con los miembros de su grupo-clase.

## **8.2. Análisis de los resultados de las entrevistas a psicopedagogas/os**

Finalizado el estudio bibliométrico, constituido el guion para las entrevistas y ejecutadas estas entrevistas, en el apartado 8.2.1. se analizan de forma cualitativa las transcripciones obtenidas. Una vez concluido este proceso, en el

apartado 8.2.2. se cruzan los resultados obtenidos del análisis cualitativo junto con los del análisis bibliométrico.

### 8.2.1. Categorización de las entrevistas

A partir de las entrevistas elaboradas a los 4 profesionales psicopedagógicos, en el presente apartado se realiza el análisis cualitativo con la ayuda del programa ATLAS.ti. Si bien, antes de comenzar cabe destacar que las transcripciones de las cuatro entrevistas se pueden consultar en el Anexo IV.

Con esta información primaria, y tal y como se ha descrito en la metodología, se ha elaborado un etiquetado libre. Es decir, a partir de las entrevistas se han ido seleccionado fragmentos y categorizándolos en función de la temática que abordaban. Lo interesante del programa ATLAS.ti es que permite analizar todas las transcripciones de forma conjunta, aunque se encuentren en documentos separados. Así, de forma sencilla, se pueden ir confrontando las diferentes opiniones de los entrevistados. Aquí en la siguiente figura, se muestra una imagen de cómo funciona el programa de análisis cualitativo.

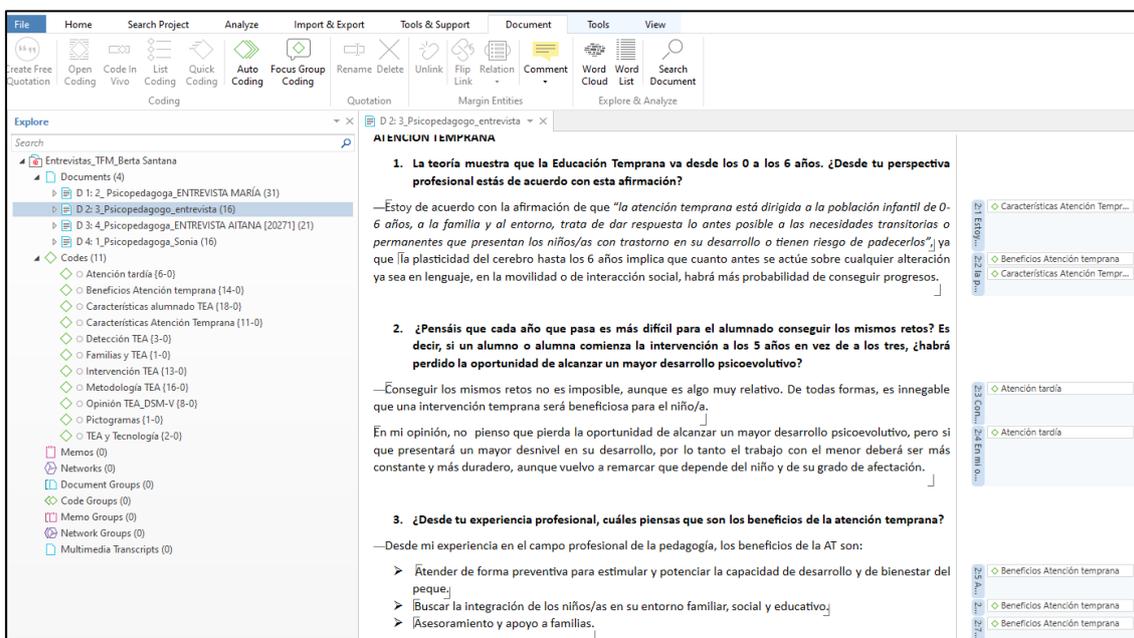


Figura 12. Categorización de la información con el programa ATLAS.ti.

Fuente: Captura del programa ATLAS.ti.

Una vez constituidas las etiquetas, estas se han agrupado por categorías que faciliten el análisis de los datos. Seguidamente en la Figura 13 se presenta un diagrama con esta clasificación obtenida. En esta misma figura también se recoge el número de veces que se ha contabilizado una misma etiqueta, lo que aporta datos sobre la importancia que se le da a cada una de las etiquetas recopiladas.

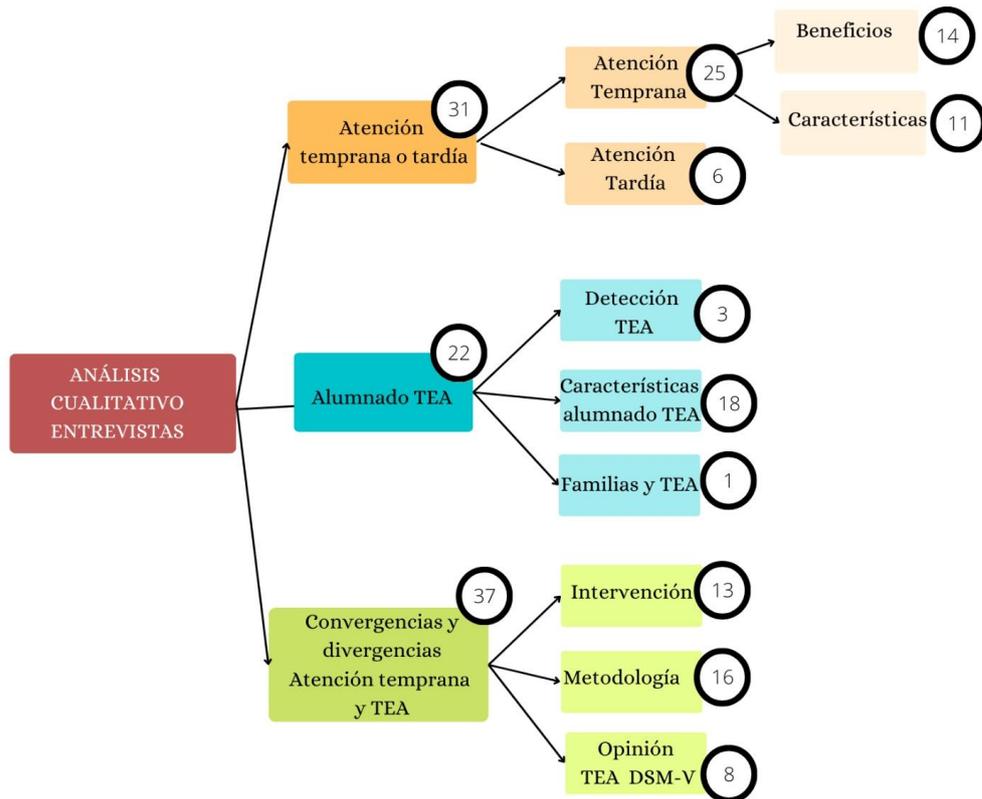


Figura 13. Categorías y etiquetas del análisis de las entrevistas.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de las entrevistas catalogadas en la Figura 13, a continuación, se exponen las conclusiones de cada una de las 3 categorías establecidas. Para ello, con la ayuda del ATLAS.ti se han extraído las ideas más interesantes y recurrentes para conformar el estado de la cuestión. Aquí se adjunta una imagen que muestra la facilidad con la que el software utilizado permite recuperar una cita en su contexto original.

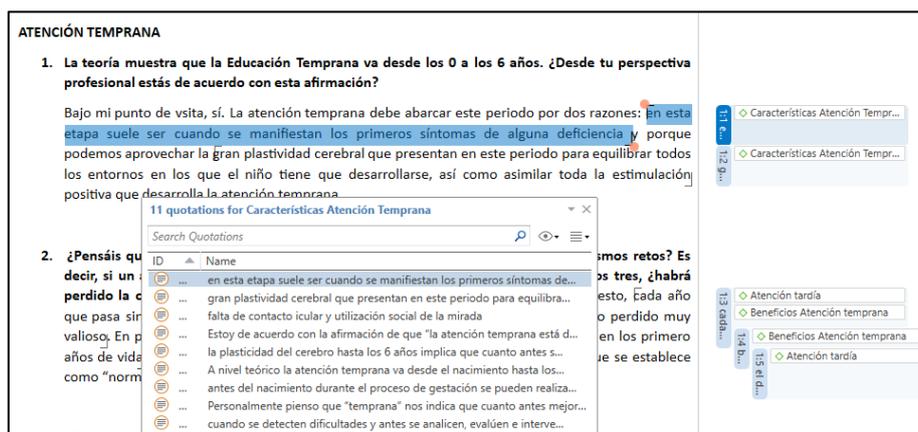


Figura 14. Recuperado de etiquetas en el ATLAS.ti.

Fuente: Captura del programa ATLAS.ti.

Por último, también cabe destacar que, el programa le asigna una numeración automática a cada una de las etiquetas en función del documento al

que pertenece y el número de cita dentro de ese documento. Así, por ejemplo, la numeración “1:3” se corresponde con la tercera cita extraída del primer documento. Este tipo de clasificación permite realizar una identificación inequívoca de las etiquetas y es muy útil para organizar la información y extraer conclusiones. Esta numeración es la que se puede observar después de cada cita textual en los apartados siguientes.

#### *8.2.1.1. Conceptualización de la Atención temprana y tardía*

Atendiendo a la primera categoría “Atención temprana o tardía” se han extraído un total de dos etiquetas. Respecto a los beneficios de la atención temprana se desprende la importancia de la plasticidad cerebral que presenta el alumnado en los primeros años de vida, ese cambio en el cerebro producido por la estimulación. En este sentido, una psicopedagoga anota que:

el cerebro de los niños se va transformando de acuerdo con los estímulos enviados desde su entorno, en el cual se incluye el entorno terapéutico, y durante los primeros años de vida tienen una gran capacidad para asimilar la estimulación de su alrededor. (1:19)

Es por ello que la atención temprana implica atender de manera preventiva para potenciar y estimular la capacidad de desarrollo, así como favorece la integración en su entorno educativo, familiar y social. Incluso una psicopedagoga alude en su entrevista que la atención temprana es un “recurso básico al que todas las familias deberían tener acceso” (3:8). Siguiendo con las características de la atención temprana es importante destacar aquellas que los profesionales psicopedagógicos han puesto en valor en sus entrevistas. Entre ellas se desprende que la atención temprana podría abarcar incluso durante la gestación.

De acuerdo con los argumentos relativos a la atención tardía, se extrae que ninguno de los profesionales entrevistados considera que el alumnado que no reciba una atención temprana no pueda desarrollar las mismas habilidades y competencias. En este sentido se muestra la opinión de una entrevistada:

pienso que pierda la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo psicoevolutivo, pero sí que presentará un mayor desnivel en su desarrollo, por lo tanto, el trabajo con el menor deberá ser más constante y más duradero, aunque vuelvo a remarcar que depende del niño y de su grado de afectación. (2:4)

#### *8.2.1.2. Conceptualización Alumnado TEA*

La segunda categoría establecida está dirigida al “Alumnado TEA”, esta está constituida por tres etiquetas. La primera de ellas hace referencia a la detección de este alumnado, en este sentido los profesionales psicopedagógicos señalan que el diagnóstico suele hacerse de manera temprana “entre los dos y cuatro años” (3:15). La segunda etiqueta conduce a las características que presenta el alumnado TEA, en sus entrevistas mencionan las dificultades en la expresión y habilidades sociales, el aleteo con las manos o brazos, las ecolalias, la rigidez en la forma de pensar y actuar, la inflexibilidad a rutinas y la rigidez en la forma de pensar y actuar. No obstante, una psicopedagoga subraya que “cada alumno es un mundo, y un niño con TEA no es igual a otro” (3:9). Finalmente, las familias y el alumnado TEA conforma la última etiqueta, haciendo hincapié a que en

ocasiones este agente es un “freno de aceptación” (4:2) que obstaculiza la evolución.

### 8.2.1.3. *Conceptualización Convergencias y Divergencias de la atención temprana y TEA*

La última categoría que se recoge en este estudio es la correspondiente con las Convergencias y Divergencias de la atención temprana y TEA, formada por tres etiquetas. La intervención constituye la primera de ellas, el momento en el que se establecen las bases de la terapia adaptada a las necesidades que presente. Y esta, tal y como dice una psicopedagoga en la entrevista debe ir “más allá del diagnóstico” (3:13).

Llegado este momento, se hace referencia a la segunda etiqueta denominada metodología. De esta etiqueta se extrae la necesidad de que la metodología esté adaptada de manera individual. En este sentido, van un paso más allá y señalan la necesidad de tener presente los intereses y motivaciones personales del propio alumnado con la pretensión de “crear un vínculo con el niño con TEA y poder entrar en su mundo” (1:23). Además, se expone la utilización de la metodología TEACCH que favorece el trabajo autónomo e independiente del alumnado TEA. Del mismo modo que también anotan la puesta en práctica del método DENVER, así como el uso de pictogramas o metodologías prácticas como los PECS y el uso de dispositivos tecnológicos como son los comunicadores con el alumnado TEA.

Para concluir con esta categoría, la tercera etiqueta hace referencia a la opinión que tienen los expertos sobre la nueva categorización del TEA y del autismo en el DSM-V. Recientemente, la American Psychiatric Association (APA) ha actualizado su manual incluyendo el autismo dentro de la categoría de Trastornos del espectro autista. En este sentido, cabe destacar como los profesionales psicopedagógicos discrepan en bloque con esta nueva actualización. Un ejemplo representativo de ello lo encontramos en la siguiente cita:

considero que esta nueva clasificación no es la más adecuada, ya que se han sustituido cuatro subtipos de autismo por la categoría general de Trastorno del Espectro Autista. Entonces, ¿el síndrome de Asperger es lo mismo que TEA? Bueno, aquellas personas que estamos en primera fila con el alumnado sabemos que no, que en una hoja en blanco se puede escribir mil palabras, pero con el alumnado es diferente. (4:9)

Tal y como se puede apreciar en esta última cita en ocasiones los profesionales psicopedagógicos presentan algunas reticencias, ya que consideran que los avances científicos no siempre van en línea con la realidad profesional en la que se encuentran inmersos.

### 8.2.2. *Discusión de los resultados de las entrevistas y del análisis bibliométrico*

En el presente apartado se contrasta la información emergida del análisis cualitativo junto con los avances recogidos en la literatura científica. Para una mejor estructura del presente apartado, a continuación, en primer lugar, se analizan las convergencias y, en segundo lugar, las divergencias.

Respecto a la primera convergencia, encontramos que tanto la literatura científica como las conclusiones de las entrevistas consideran imprescindible la participación y colaboración de las familias. Así, estas son las primeras que suelen identificar el TEA y de ellos depende gran parte de los éxitos y los fracasos de las terapias educativas. En este sentido, las entrevistas vislumbran las dificultades que presentan algunas familias a aceptar las necesidades educativas especiales que requieren sus hijos e hijas. Por último, para cerrar esta cuestión, cabe destacar que la literatura científica le aporta un gran interés a la formación de las familias, mientras que los profesionales educativos consultados no realizan formación exclusiva para familias dentro del centro educativo al que pertenecen.

El siguiente elemento convergente por abordar es respecto a la estimulación psicomotriz. Tal y como se ha podido observar ambas perspectivas confluyen en la necesidad de complementar las terapias educativas con actividades de psicomotricidad. En este sentido, es destacable que el centro educativo al que pertenecen los profesionales entrevistados cuenta con una amplia sala de psicomotricidad.

La última convergencia está relacionada con el uso de las tecnologías en los tratamientos educativos. Aquí la literatura científica muestra unos amplios beneficios al ser muy estimulante y motivadora para el alumnado con TEA. En esta misma línea, se pronuncian la mayoría de los profesionales entrevistados. No obstante, cabe destacar que una profesional psicopedagógica considera que antes de introducir las tecnologías en las intervenciones educativas conviene primero utilizar otros materiales como los pictogramas.

Finalizadas las convergencias encontradas, seguidamente se presentan algunas divergencias. Junto a la abordada unos párrafos más arriba respecto a la no formación de las familias, aquí se presenta la correspondiente al aprendizaje cooperativo. Mientras la literatura científica muestra de forma contrastada la importancia del aprendizaje cooperativo, los diferentes entrevistados no dicen nada al respecto. Obviamente, no quiere decir que nieguen esta premisa, sino que el centro no contempla este tipo de terapias. Posiblemente, no tanto por su forma de trabajar, sino por la presión de las familias que valoran más las sesiones individuales.

Finalmente, dentro de este apartado se aborda la divergencia más amplia que existe entre la literatura científica y los profesionales psicopedagógicos. En concreto, se trata de la no aceptación de actualización teórica del DSM-V sobre la catalogación del Autismo y del TEA. Aquí los profesionales psicopedagógicos han sido muy claros en definir que desde su práctica profesional esta definición no termina de encajar.

## 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El punto de partida de este apartado se centra en el desarrollo de las conclusiones, estas han sido elaboradas teniendo presentes las preguntas de investigación, los respectivos objetivos tanto generales como específicos y los resultados obtenidos por medio de la comparación entre la literatura científica (del marco teórico y del estudio bibliométrico) referente a la atención temprana del alumnado con TEA y las teorías emergentes desde los gabinetes psicopedagógicos. En concreto toda esta información se agrupa en el apartado siguiente denominado Conclusiones a la investigación.

Finalizado este apartado, posteriormente, se analizan las limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora del tema que nos ocupa. Sin duda, este epígrafe se trata de uno de los más importantes, ya que permite relativizar o generalizar los resultados en función de cuestiones clave como la representatividad de la muestra, el diseño o la implementación. Y, finalmente, se concluye con la elaboración de futuras líneas de investigación. Estas permiten fortalecer esta investigación, puesto que benefician la continuidad en el tiempo y le otorga una visión holística dentro del campo científico abordado.

### 9.1. Conclusiones de la investigación

A continuación, se procede a llevar a cabo las conclusiones desde tres apartados distintos. De este modo, se repasan las preguntas de investigación, la consecución de los resultados y se propone una reflexión final.

#### 9.1.1. Preguntas de investigación

A partir del problema de estudio planteado se derivan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Todos los avances científicos respecto a la atención temprana del alumnado TEA son aplicables en la práctica profesional? A partir de los resultados obtenidos se ha podido corroborar que todos los avances científicos relacionados con las intervenciones psicopedagógicas se practican de forma habitual entre los profesionales psicopedagógicos.
- ¿Qué opinan los profesionales psicopedagógicos sobre la nueva actualización del DSM-V en relación con el Trastorno del Espectro Autista? Respecto a la presente cuestión, los profesionales psicopedagógicos consultados han dejado claro que, en su opinión, la nueva actualización del DSM-V que incluye el Síndrome de Asperger dentro del alumnado TEA entorpece las terapias educativas. Estos afirman que estas terapias son muy diferentes, a pesar de estar dentro del mismo bloque de clasificación.
- ¿Se pueden generalizar los resultados extraídos de la práctica profesional? Aparentemente sí, ya que la yuxtaposición de los resultados extraídos desde la práctica profesional como desde el ámbito científico presentan una gran similitud. No obstante, la generalización de los datos extraídos de la práctica profesional requiere de la utilización del método científico.
- ¿Están presentes los neuromitos dentro de la práctica profesional psicopedagógica? Cuando se diseñó esta pregunta se hizo desde una

preconcepción de que en la práctica profesional se utilizaban algunos neuromitos para justificar el uso de diversos recursos o metodologías. Sin embargo, por lo que respecta en esta investigación no se han detectado.

- ¿Qué parte de la literatura científica referente a la atención temprana del alumnado TEA es elaborada por profesionales activos en gabinetes psicopedagógicos? En este sentido, desgraciadamente, la proporción de profesionales psicopedagógicos que publican literatura científica es muy escasa en concreto solo se ha detectado un autor (Saladino et al., 2019) y no es psicopedagogo, sino maestro.

#### 9.1.2. Valoración de la consecución de los objetivos

Acto seguido, se procede a llevar a cabo un análisis de los respectivos objetivos generales y específicos que han servido de guía de acción en el proceso de planificación de este trabajo.

- O.G.1: Discernir en qué medida los avances científicos y profesionales, respecto a la atención temprana del alumnado TEA, confluyen en una misma dirección. A través de este estudio resulta evidente que existe una gran convergencia entre los avances científicos y profesionales respecto a esta materia en concreto. Si bien, existen algunas divergencias respecto a la nueva catalogación del DSM-V.

O.E.1.1: Analizar el estado de la cuestión sobre la atención temprana del alumnado con TEA a través de la literatura científica publicada en español durante los últimos 10 años. En virtud de los datos obtenidos a partir del estudio bibliométrico se puede corroborar que se ha analizado el estado de la cuestión.

O.E.1.2: Indagar sobre el conocimiento empírico que han desarrollado los profesionales de la educación respecto a la atención temprana con alumnado TEA. Con respecto a ello, las psicopedagogas destacan la importancia y los beneficios que conlleva la atención temprana en los primeros años de vida, en el que el cerebro del niño o niña presenta una mayor plasticidad.

- O.G.2: Identificar las principales características del alumnado TEA teóricas y prácticas. En relación con la información recopilada a través del estudio bibliométrico y las entrevistas se concluye que tanto los profesionales psicopedagógicos como las investigaciones científicas identifican características idénticas asociadas al alumnado con TEA.

O.E.2.1: Estudiar los principales patrones de comportamiento que recoge la literatura científica sobre el alumnado TEA. En este sentido, tal y como se ha podido comprobar en el desarrollo de este TFM, han sido muchos los artículos centrados en la descripción de los patrones de comportamiento del alumnado TEA. Además, es interesante destacar que todos ellos obtienen las mismas conclusiones.

O.E.2.2: Conocer como los profesionales de la psicopedagogía entienden los rasgos que caracterizan el alumnado TEA. Respecto a este objetivo, se ha determinado que los 4 profesionales psicopedagógicos

entrevistados coinciden con los rasgos característicos del alumnado TEA. No obstante, existen discrepancias con respecto a la teoría sobre el Síndrome de Asperger, ya que consideran que este síndrome no debería incluirse dentro de la clasificación TEA.

- O.G.3: Contribuir al desarrollo de la disciplina de la atención temprana a través de nuevos estudios que ayuden a su consolidación y generalización de los resultados. El documento presentado permite aportar un nuevo estudio científico que amplía las visiones sobre la relación entre la teoría y la práctica en relación con la atención temprana.

O.E.3.1: Corroborar cuál es la valoración que realizan los profesionales educativos sobre el método TEACCH y el programa DENVER de atención temprana para alumnado con TEA. Sobre este objetivo se ha demostrado que se tratan de dos metodologías que se utilizan de manera activa entre los profesionales psicopedagógicos, siendo la metodología TEACCH más utilizada que la segunda.

O.E.3.2: Aportar un nuevo estudio cualitativo que permita, junto con otras investigaciones, ahondar en la generalización de los resultados de la atención temprana. El presente Trabajo Final de Máster a través del estudio cualitativo de las entrevistas, así como por sus ulteriores conclusiones, permite la creación de un nuevo documento científico.

#### 9.1.3. Comparación con el marco teórico

En este apartado final, se recuperan los elementos abordados en el marco teórico y se cruzan con los resultados. El primer concepto por desarrollar es el Derecho a la Educación. Respecto a este derecho cabe destacar que, aunque es imprescindible para el pleno desarrollo de la personalidad de todos los seres humanos (Duk y Murillo, 2020), ni los documentos científicos recopilados ni la información de las entrevistas les presta un papel relevante en los distintos discursos. Evidentemente, existe literatura infinita sobre el Derecho a la Educación y los profesionales psicopedagógicos entrevistados no dudan que se trata de un derecho fundamental, empero, se esperaba que fuera un pilar fundamental de las actuaciones educativas.

En línea con el párrafo anterior, y relacionado con el Derecho a la Educación, sí que es importante destacar la presencia que ocupa el término inclusión educativa en el desarrollo del presente trabajo. Así, las propuestas educativas recogidas van en la línea de lo que apunta Crisol Moya (2019), es decir, tienen el propósito de identificar y eliminar las barreras con el objetivo facilitar una inclusión educativa. A este respecto, sí que convendría matizar que mientras en el estudio bibliométrico se han encontrado estas referencias a la inclusión en los contextos educativos (Alba Pastor, 2019) en las entrevistas a los profesionales psicopedagógicos, este concepto de inclusión educativa está más centrado con su inclusión en aspectos básicos de la vida cotidiana.

El tercer elemento por abordar se trata de la atención temprana. Como se contemplaba en la introducción esta está ligada al principio de igualdad de oportunidades (Grupo de Atención Temprana, 2019). En este sentido, los resultados obtenidos son más concluyentes en la literatura científica que en el

estudio de las entrevistas. Mientras que los artículos analizados muestran los beneficios de la detección y el tratamiento precoz (Ramos Miño et al., 2019), las personas entrevistadas no son capaces de afirmar que una intervención tardía no sea motivo para que una persona no logre desarrollarse al mismo nivel que si hubiera empezado de forma temprana. No obstante, respecto a esta temática en concreto el estudio de las entrevistas muestra una incoherencia, ya que mientras mantienen la afirmación anterior, también afirman que la plasticidad cerebral de los primeros años de vida es el mejor momento para superar las dificultades educativas.

El cuarto concepto que conviene recapitular son las conclusiones sobre las características comunes del alumnado con TEA. Aquí, simplemente, cabe insistir en que teoría y práctica coinciden en las características que se le asocian al Trastorno del Espectro Autista. Otra cosa diferente es el tratamiento, puesto que aquí los profesionales psicopedagógicos no terminan de entender por qué el Síndrome de Asperger se coloca científicamente dentro del TEA si su tratamiento educativo es tan diferente (Grosso, 2021).

Por último, con la intención de no reiterar las mismas ideas, únicamente se plantean dos cuestiones con la idea de interpelar al lector a reflexionar sobre la teoría y la práctica de las propuestas psicoeducativas. Si bien, ambas cuestiones están intrínsecamente relacionadas: ¿Cómo es posible que los profesionales psicopedagógicos no acepten la nueva clasificación DSM-V si esta proviene de una investigación científica contrastada? ¿Será que las teorías científicas no siempre son viables en la práctica profesional o que la literatura científica no ha sabido o no ha dedicado suficientes esfuerzos para explicar esta nueva clasificación?

## **9.2. Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora**

La limitación más importante que presenta este estudio se deriva del tamaño de la muestra de profesionales psicopedagógicos a los que se ha realizado la entrevista. En este sentido, se asume que cuatro entrevistas no son suficientes para poder extrapolar estas conclusiones a otros ámbitos más amplios. Junto a esta limitación, también cabría destacar que los artículos analizados se han acotado exclusivamente a los publicados en español. Posiblemente, una búsqueda en inglés nos aportaría un estado de la cuestión más global.

Como sugerencias para este trabajo se propone que debería haber existido un mayor lapso de tiempo para esta última fase de selección y análisis de los resultados. Obviamente, la investigación debe acotarse a los tiempos que determina la asignatura de TFM. Si bien, debido a la naturaleza del estudio en el que las entrevistas se elaboran a partir de los resultados bibliográficos, si se quisiera replicar este estudio sería conveniente tener este aspecto en la temporalización. Asimismo, también sería interesante realizar este estudio de forma colectiva junto con otros investigadores, puesto que ampliar la muestra supondría un gran despliegue de recogida y análisis de datos que se tornaría muy complejo si se realizara de forma individual. Otra sugerencia, que permitiría ampliar el número de la muestra sería la utilización de cuestionarios en vez de entrevistas. Incluso estos podrían realizarse en línea. Obviamente, cabría valorar si para esta investigación convendría realizar menos entrevistas, pero con una

mayor profundidad o más cuestionarios que proporcionaran una gran cantidad de datos, pero más superficiales.

Finalmente, como propuesta de mejora la autora considera que debería realizar alguna formación sobre análisis cualitativo a través del programa ATLAS.ti. Después de abordar este trabajo es cierto que ha adquirido bastantes habilidades con este sistema, empero, este programa ofrece bastantes herramientas interesantes que le gustaría saber desarrollar con soltura y eficiencia. Sobre todo, más que la parte técnica, le preocupa saber cómo desarrollar análisis cualitativos sin incurrir en injerencias subjetivas que desvirtúen los resultados. Junto a esta propuesta de mejora, también sería interesante reflexionar sobre cómo enlazar el campo científico y el mundo profesional con el fin de mejorar la educación del alumnado con TEA mediante la atención temprana.

### **9.3. Futuras líneas de investigación**

Como futuras líneas de investigación, sería interesante diseñar e implementar otras investigaciones similares que permitieran aunar los descubrimientos científicos y las buenas prácticas profesionales. Estas, además de acotarse a la temática de este estudio, también podrían ampliarse a cualquier otro aspecto educativo. En este sentido, tal y como se ha derivado del estudio bibliométrico, es complejo encontrar artículos publicados por profesionales de la psicopedagogía.

Otra línea de investigación estaría relacionada con la replicabilidad de este estudio utilizando datos extraídos de entrevistas a otros profesionales de la psicopedagogía. Esto permitiría conocer otros puntos de vista, así como visualizar cómo otros investigadores e investigadoras resuelven problemas similares a los que se ha tenido que enfrentar el desarrollo de este TFM.

Por lo que respecta a la vida profesional de la investigadora, los resultados de este Trabajo Final de Máster, así como los conocimientos adquiridos serán muy útiles para el desempeño de sus clases como docente de Educación Infantil. Cabe destacar que en un futuro inmediato no se plantea seguir con esta pesquisa, aunque no descarta que en un futuro más lejano retome esta investigación a través de estudios de doctorado.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, M. C. y Almeida, N. A. (2016). El enfoque neuropsicológico del Autismo: Reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la Atención Temprana. *Revista chilena de neuropsicología*, 11(2), 34-39.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*.
- APA, American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-V-TR)*. American Psychiatric Association.  
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ávila, H. F., González, M. M. y Licea, S. M. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lía: didáctica y educación*, 11(3), 62-79.
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Verger, S. y Paz-Lourido, B. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, S. Gadea, W. F. Gadea, S. Vera-Quíñonez, (Coord.). *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). Utmach.
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Convención Internacional de la Personas con Discapacidad (2006). Boletín Oficial del Estado: lunes 21 de abril de 2008, núm. 96. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/>
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022\\_7571.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf)
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. [https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018\\_7822.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)
- Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. [https://dogv.gva.es/datos/2021/06/03/pdf/2021\\_6157.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2021/06/03/pdf/2021_6157.pdf)
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2020). El Derecho a la Educación es el Derecho a una Educación Inclusiva y Equitativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 11-13.

- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC
- Forn, J. (2017). Intervención educativa en alumnado con trastornos del espectro autista. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (47), 129-130.
- García Pascual, R., Rebaque Gómez, A., García Mata, M. Á., Blanco Fernández, J., y de Caso Fuertes, A. M. (2019). Emoción y motivación en TEA y atención temprana. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 13-22. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1446>
- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 240-266.
- Geralda André, T., Valdez Montero, C., Ortiz Félix, R. E. y Gámez Medina, M. E. (2020). Prevalencia del trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura. *Jóvenes en la ciencia*, 7, 1-7.
- Grosso, M. L. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 273-283. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.15>
- Grupo de Atención Temprana. (2019). *Libro blanco de la atención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Hernández Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Huici, A. (2021). Posverdad, realidad y literatura: el caso Marco. En R. Mancinas-Chávez y M. L. Cárdenas-Rica (Coord.), *Medios y comunicación en tiempos de posverdad*. Fragua.
- Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. E. y Sánchez-Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38(2), 91-97.
- Jiménez Pérez, E. H. y Calzadilla-Pérez, O. O. (2021). Prevalencia de neuromitos en docentes de la Universidad de Cienfuegos. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2358>
- Lara Tenorio, M. S. (2017). Trastorno del espectro autista su comorbilidad y estrategias de atención. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).
- León, M., Zaidel, D. P., Garzarán, Z. I. y Gabaldón, D. (2022). Entre la equidad y la conciliación: similitudes y disparidades en el diseño institucional del primer ciclo de educación infantil en España. *Papers. Revista de Sociologia*, 107(3), 1-22. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3084>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre

de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.).  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. «BOE» núm. 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 05/06/2021.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>

LOPDGDD, Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. «BOE» núm. 294, de 6 de diciembre de 2018, páginas 119788 a 119857.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>

Lopezosa, C., Codina, L. y Freixa, P. (2022). *ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz*. DigiDoc Research Group (Pompeu Fabra University).

Mancebon, M. J., Pérez-Ximénez de Embún, D. y Villar-Aldonza, A. (2018). Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años. *Hacienda Pública Española/Review of Public Economics*, 226(3), 123-153.  
<http://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.18.3.5>

Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>

Mezzaroba, C. y Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5(3), 17.

Navarro Villa, A. J. (2020). Proyecto educativo para la estimulación del lenguaje de niños con autismo. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 3(5), 35-45.  
<https://doi.org/10.33996/rep.v3i5.31>

ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF.

Pérez Cruz, G. C., Molina Vega, E. S. y Colcha Gonzales, R. A. (2019). Aplicación del test de DENVER II en la evaluación del desarrollo infantil. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(3), 25-37. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(3.Esp\).noviembre.2019.25-37](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(3.Esp).noviembre.2019.25-37)

Puerto Martínez, E. (2020). Evolución histórica de la Atención temprana. *Aula De Encuentro*, 22(1), 318-337. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.12>

Ramos Miño, E. R., Pincay Cevallos, S. D., Llanos González, G. L. y Vinuesa Villacis, C. M. (2019). Estimulación temprana sinónimo de un mejor desarrollo infantil. *RECIAMUC*, 3(1), 164-180.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE» núm. 28, de 2 de febrero de 2022, páginas 14561 a 14595.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. «BOE» núm. 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>

Resolución de 31 de octubre de 2019, de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la que se dictan instrucciones para la solicitud y la gestión de productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales. [https://dogv.gva.es/datos/2019/11/08/pdf/2019\\_10480.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2019/11/08/pdf/2019_10480.pdf)

RGPD, Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). Diario Oficial de la Unión Europea

Rodríguez Ramírez, A. R. y Martín Galdeano, F. J. M. (2020). La importancia de la atención temprana para prevenir dificultades lectoras. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 12(6), 891-903.

Roig Vila, R. y Urrea Solano, M. E. (2020). La atención temprana en el trastorno del espectro autista: estado de la cuestión y desafíos pendientes. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (58), 133-155.  
[https://doi.org/10.46583/edetania\\_2020.58.508](https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.508)

Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Elvira, J. A. M., Salas, B. L. y Cívico, F. A. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología educativa*, 21(1), 55-63.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.04.001>

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, I., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2018). La efectividad de la intervención TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>

Torre González, B. y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>

Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la

entrevista no estructurada. *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, 18(34), 1-19.

Trinidad Requena, A., Planes, V. C. y Miras, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada: "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de investigaciones sociológicas.

Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Zabalza Beraza, M. Á. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2018). Neurociencias y formación de profesores para la educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 78-85.

Zúñiga, J. V. A., Guillén, G. B., Jara, P. H. y Castro, A. L. (2018). Habilidades motrices y lingüísticas. Su impacto en la estimulación temprana. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-17.

## 11. ANEXOS

### 11.1. Anexo I: Entrevista Semiestructura destinada a los profesionales psicopedagógicos del centro: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

#### ATENCIÓN TEMPRANA

1. La teoría muestra que la Atención Temprana va desde los 0 a los 6 años. ¿Desde tu perspectiva profesional estás de acuerdo con esta afirmación?
2. ¿Pensáis que cada año que pasa es más difícil para el alumnado conseguir los mismos retos? Es decir, si un alumno o alumna comienza la intervención a los 5 años en vez de a los tres, ¿habrá perdido la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo psicoevolutivo?
3. ¿Desde tu experiencia profesional, cuáles piensas que son los beneficios de la atención temprana?

#### ALUMNADO TEA

4. ¿Cuáles son los principales patrones que se repiten en los diferentes casos de alumnado TEA que intervienes?
5. ¿Qué piensas sobre la nueva clasificación de los TEA que propone el DSM-V? ¿Dista entre la teoría y la práctica?

#### CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE ATENCIÓN TEMPRANA Y ALUMNADO TEA

6. ¿Piensas que la atención temprana es necesaria para el alumnado TEA? En caso afirmativo, ¿qué beneficios le puede aportar a este alumnado de forma específica?
7. ¿Utilizáis alguna metodología específica para el alumnado TEA durante la atención temprana?
8. ¿Has dejado de utilizar algún método o programa porque lo consideraste poco útil para el alumnado con TEA?

## 11.2. Anexo II: Relación entre objetivos, instrumentos y preguntas.

**Tabla 11**

*Relación entre objetivos, instrumentos y preguntas.*

Objetivos generales	Objetivos específicos	Instrumentos	Preguntas
O.G.1: Discernir en qué medida los avances científicos y profesionales, respecto a la atención temprana del alumnado TEA, confluyen en una misma dirección.	O.E.1.1: Analizar el estado de la cuestión sobre la atención temprana del alumnado con TEA a través de la literatura científica publicada en español durante los últimos 10 años.	Análisis bibliométrico	
	O.E.1.2: Indagar sobre el conocimiento empírico que han desarrollado los profesionales de la educación respecto a la atención temprana con alumnado TEA.	Entrevista semiestructurada	1, 2, 3, 6
O.G.2: Identificar las principales características del alumnado TEA teóricas y prácticas.	O.E.2.1: Estudiar los principales patrones de comportamiento que recoge la literatura científica sobre el alumnado TEA.	Análisis bibliométrico	
	O.E.2.2: Conocer como los profesionales de la psicopedagogía entienden los rasgos que caracterizan el alumnado TEA.	Entrevista semiestructurada	4, 5
O.G.3: Contribuir al desarrollo de la disciplina de la atención temprana a través de nuevos estudios que ayuden a su consolidación y generalización de los resultados.	O.E.3.1: Conocer cuál es la valoración que realizan los profesionales educativos sobre el método TEACCH y el programa DENVER de atención temprana para alumnado con TEA.	Entrevista semiestructurada	7, 8
	O.E.3.2: Aportar un nuevo estudio cualitativo que permita, junto con otras investigaciones, ahondar en la generalización de los resultados de la atención temprana.	Análisis bibliométrico Entrevista semiestructurada	1-8

Nota Fuente: Elaboración propia.

### 11.3. Anexo III: Ficha de resumen bibliográfico para todos los artículos seleccionados

<b>1</b>	<b>Título del artículo</b>	Atención temprana centrada en la familia
	<b>Autor/a</b>	García-Sánchez, F. A., Escorcia, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E.
	<b>Revista</b>	Siglo cero
	<b>Año</b>	2014
	<b>Palabras clave</b>	Atención Temprana, familia, servicios centrados en familia, desarrollo profesional
	<b>Enlace</b>	<a href="https://webs.um.es/faqs/docs/2014siglo0_scf.pdf">https://webs.um.es/faqs/docs/2014siglo0_scf.pdf</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Considerar la familia como un elemento fundamental de la atención temprana.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>La implicación de las familias en la educación de sus hijos se trata de un tema que ocupa grandes esfuerzos dentro de la comunidad educativa. Esta necesidad aumenta, más si cabe, si sus descendientes presentan necesidades educativas especiales. No obstante, el artículo también reflexiona sobre que la necesidad de establecer límites a la implicación de las familias, en este sentido, muestra que el padre-terapeuta o coterapeuta no es un modelo oportuno para abordar estas necesidades educativas. Con el objetivo de poder mantener un equilibrio entre las funciones de los profesionales de la educación y las familias, el artículo termina concluyendo que es necesario aumentar la formación específica de los profesionales sobre este tema.</p>		

<b>2</b>	<b>Título del artículo</b>	Detección temprana del autismo: profesionales implicados.
	<b>Autor/a</b>	Fortea Sevilla, M., Escandell Bermúdez, M. y Castro Sánchez, J. J.
	<b>Revista</b>	Revista Española de Salud Pública
	<b>Año</b>	2013
	<b>Palabras clave</b>	Trastorno autístico. Trastorno generalizado del desarrollo. Detección de señal psicológica. Pediatría. Síntomas conductuales. Notificaciones a los padres. Intervención precoz.
	<b>Enlace</b>	<a href="https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v87n2/08_original4.pdf">https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v87n2/08_original4.pdf</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Determinar cómo se diagnostica el TEA y a qué profesionales recurren las familias.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>El presente artículo permite conocer cómo es el proceso diagnóstico del alumnado TEA, así como que profesionales hay implicados. Lo interesante de esta investigación es que corrobora que en la mayoría de los casos (79 %) son las familias las primeras en detectar este trastorno en sus hijos. En este sentido, se torna de vital importancia prestar atención a los comentarios de las familias respecto al desarrollo psicoevolutivo de sus descendientes. Por otro lado, este estudio también aporta otros datos interesantes para con el objetivo de este Trabajo Final de Máster. Así, se apunta que el diagnóstico del TEA se suele identificar alrededor de los 18 meses de edad y que los profesionales de la pediatría cada vez son más eficientes y rápidos a la hora de confirmar el diagnóstico.</p>		

<b>3</b>	<b>Título del artículo</b>	Metanoia en atención temprana: transformación a un enfoque centrado en la familia.
	<b>Autor/a</b>	McWilliam, R.
	<b>Revista</b>	Revista latinoamericana de educación inclusiva
	<b>Año</b>	2016
	<b>Palabras clave</b>	Atención temprana, Prácticas centradas en la familia, Modelo basado en rutinas, Entrevista basada en rutinas, Entornos naturales, Asesoramiento familiar.
	<b>Enlace</b>	<a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505133">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505133</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Mostrar cómo la literatura científica aboga por un método de atención temprana centrado en la familia y rechaza el modelo clínico puro.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>El presente estudio se centra en el enfoque clínico sanitario, no obstante, su desarrollo y sus conclusiones son completamente extrapolables al método psicoeducativo. En este sentido, el autor afirma que el método clínico puro no aporta tantos beneficios como debiera para el alumnado con necesidades educativas especiales. Así, propone que las familias deben ser una parte fundamental tanto en el desarrollo psicoevolutivo de sus hijos como de la propia terapia de los profesionales sanitarios. Uno de los ejemplos que propone es bastante clarificador de este enfoque de intervención. Este consiste en entender cómo funciona y se organiza la vida familiar del sujeto con el fin de adaptar todas las terapias a estas rutinas familiares. En este sentido, en principio, no es la familia la que tiene que cambiar su modo de vida, sino que la terapia se adaptará a su contexto.</p>		

<b>4</b>	<b>Título del artículo</b>	La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA).
	<b>Autor/a</b>	Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Elvira, J. A. M., Salas, B. L., y Cívico, F. A.
	<b>Revista</b>	Psicología educativa
	<b>Año</b>	2015
	<b>Palabras clave</b>	Atención temprana, Trastorno del espectro autista (TEA), Detección precoz, Diagnóstico, Tratamientos eficaces basados en la evidencia.
	<b>Enlace</b>	<a href="https://www.elsevier.es/es-revista-psicologia-educativa-educational-367-pdf-S1135755X15000081">https://www.elsevier.es/es-revista-psicologia-educativa-educational-367-pdf-S1135755X15000081</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Analizar los principios que deben guiar la atención temprana con niños y niñas diagnosticados con TEA.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>El presente artículo científico es uno de los más interesantes para la presente investigación. No en vano, aporta directrices muy bien definidas y contrastadas sobre cómo debe ser el tratamiento psicoeducativo del alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Algunas de ellas se destacan a continuación: 1) definir objetivos que cuya consecución permita incorporar en el alumno habilidades propias para el desempeño cotidiano; 2) No abordar modelos de tratamiento estándares, sino ir abordándolos en la medida que van apareciendo; 3) Buscar metas alcanzables y realistas que permitan a largo plazo cumplir con el plan global de intervención. Estas medidas recogidas y muchas otras nos permitirán contrastar en este TFM si las prácticas que se desarrollan en los centros psicopedagógicos van en la línea con lo que plantean los estudios científicos.</p>		

<b>5</b>	<b>Título del artículo</b>	El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria.
	<b>Autor/a</b>	García-Cuevas Román, A. M. y Hernández de la Torre, E.
	<b>Revista</b>	Revista de Educación Inclusiva
	<b>Año</b>	2016
	<b>Palabras clave</b>	Aprendizaje cooperativo; asperger; autismo; inclusión
	<b>Enlace</b>	<a href="https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289/270">https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289/270</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Emplear estrategias educativas cooperativas que permitan la inclusión educativa del alumnado TEA.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>El aprendizaje cooperativo puede ser una fantástica herramienta para fomentar la inclusión educativa del alumnado con TEA. En esta investigación se delimita una intervención educativa muy interesante, ya que la inclusión educativa se propone desde una visión holística y recíproca. Es decir, se plantea que todo el alumnado, con independencia de sus características, sean capaces de convivir en sociedad. En este sentido, el programa asegura que permite al alumnado normotipo eliminar prejuicios sobre el espectro autista, y construir una afectividad que tenga en cuenta la diversidad social. Todo ello se construye a través del rol de compañero-tutor asignado a cada alumnado TEA/AS.</p>		

<b>6</b>	<b>Título del artículo</b>	Aprendizaje mediado por tecnología en alumnado con tea. Una revisión bibliográfica.
	<b>Autor/a</b>	Saladino, M., Suelves, D. M. y San Martín, Á.
	<b>Revista</b>	Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento
	<b>Año</b>	2019
	<b>Palabras clave</b>	Tecnología, innovación, inclusión, trastorno de espectro autista.
	<b>Enlace</b>	<a href="https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i1.11858">https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i1.11858</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Recopilar los datos científicos que avalan el uso de la tecnología con alumnado autista.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>El presente artículo muestra cómo en la última década las tecnologías se han incorporado con fuerza en los sistemas educativos. En este sentido, se analiza cuál ha sido la profundidad con la que el alumnado con trastorno autista ha podido utilizar las virtudes tecnológicas para mejorar sus resultados educativos, así como conseguir una mayor inclusividad en el aula y en la sociedad. En contraste con estos buenos resultados, en el análisis de los 15 artículos utilizados, también se muestran algunas limitaciones. Entre ellas, las más destacables son la que van unidas a la corta duración de la aplicación de los programas y a las reducidas muestras del alumnado con el que se aplica. Asimismo, el artículo también pone en valor la necesidad de que estas intervenciones requieren de una metodología más consolidada y justificada científicamente.</p>		

7	<b>Título del artículo</b>	Autismo y rol del docente en el aula de motricidad en educación infantil.
	<b>Autor/a</b>	Aragunde, P., Rodríguez, J. E., Fontenla, E. F. y Pazos, J. M.
	<b>Revista</b>	EmásF: Revista digital de educación física
	<b>Año</b>	2018
	<b>Palabras clave</b>	Educación Infantil; Motricidad; Inclusión; Autismo; Socialización.
	<b>Enlace</b>	<a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482548">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482548</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Ampliar el conocimiento sobre cómo abordar la psicomotricidad en la educación infantil, así como sus principales beneficios.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>Esta investigación plantea que la relación entre autismo y actividad física son muy positivos, y más aún, si se desarrollan durante la Educación Infantil. Algunos de los aspectos que se enumeran son que la estimulación motriz reduce los comportamientos problemáticos y mejora la salud de este tipo de alumnado. No obstante, para que los beneficios sean más amplios es necesario una gran implicación docente. Así, el profesorado de la Educación Infantil tiene la responsabilidad de propiciar un ambiente escolar de confianza y seguridad. Para ello, es necesario rediseñar los espacios de enseñanza-aprendizaje con actividades inclusivas que permitan eliminar, o al menos reducir, las posibilidades en las que el alumnado autista sienta una frustración derivada del entorno educativo.</p>		

8	<b>Título del artículo</b>	Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente.
	<b>Autor/a</b>	Rangel, A.
	<b>Revista</b>	Telos
	<b>Año</b>	2017
	<b>Palabras clave</b>	Autismo, inclusión, intervención, orientaciones pedagógicas.
	<b>Enlace</b>	<a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Analizar qué orientaciones pedagógicas aporta la ciencia para la inclusión educativa del alumnado con autismo.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>Se trata de uno de los estudios más importantes para el desarrollo de las entrevistas a los profesionales psicopedagógicos y su posterior análisis. Por lo que respecta al desarrollo del artículo, ha realizado una categorización de las orientaciones pedagógicas encontradas de acuerdo con tres elementos: interacción social, comunicación y contexto. A partir de cada una de ellas se establecen tanto orientaciones educativas en general, como orientaciones para el docente. Seguidamente, y a modo de ejemplo, se destacan algunas de las más significativas: 1) Establecer un grupo-clase que esté preparado para la recepción del alumnado TEA (a través de cuentos o material multimedia); 2) asignar responsabilidades al alumnado TEA para aumentar su autoestima y autoconcepto; 3) Grabar su voz con la intención de que interiorice la entonación de las oraciones con su significado comunicativo.</p>		

<b>9</b>	<b>Título del artículo</b>	La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual.
	<b>Autor/a</b>	De La Torre González, B. y Martín, E.
	<b>Revista</b>	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)
	<b>Año</b>	2020
	<b>Palabras clave</b>	Inclusión; TEA; Sistema educativo; Políticas inclusivas; Equidad.
	<b>Enlace</b>	<a href="https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012">https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012</a>
	<b>Objetivo específico relacionado</b>	Delinear cómo se aborda la educación del alumnado TEA en las diferentes comunidades autónomas.
<b>Descripción de lo que aporta a la investigación</b>		
<p>Es evidente que en un sistema descentralizado como lo es el español, pueden surgir diferencias entre los sistemas educativos. Una cuestión legítima siempre que se encuentre dentro de la legalidad vigente. Si bien, el artículo muestra cómo la inclusión educativa no debería ser un tema arbitrario que dependiera de la voluntad de cada partido político que ocupe el gobierno autonómico de forma temporal. Más allá de esta cuestión, para el desarrollo del TFM es interesante conocer qué características deben tener los centros ordinarios para que propicien una educación inclusiva. Así, se identifican algunas estrategias de las que, a continuación, se enumeran las dos más representativas. La primera depende de la conceptualización derivada del alumnado TEA, es decir, si se apuesta por la integración o por la inclusión. La segunda, se deriva de la necesidad de ampliar los recursos personales y materiales en todos los centros educativos.</p>		

## 11.4. Anexo IV: Transcripción de las entrevistas

### 11.4.1. Entrevista Psicopedagoga 1

#### **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURA A LOS PROFESIONALES PSICOPEDAGÓGICOS DEL CENTRO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

#### ATENCIÓN TEMPRANA

1. *La teoría muestra que la Atención Temprana va desde los 0 a los 6 años. ¿Desde tu perspectiva profesional estás de acuerdo con esta afirmación?*

Han pasado muchos años desde que terminé mis estudios hasta este momento, un recorrido que me ha llevado a ver y mirar las cosas de otra manera. Los fundamentos teóricos que aprendí muchos de ellos se han quedado por el camino, otros los llevo conmigo y otros se han reestructurado. Eso me ha pasado con la atención temprana, una concepción que he ido remodelando y hacerla propia a cada niño. Son muchos casos los que hoy pasan por mi sala en toda la semana y con ello me baso en decir que la atención temprana no debería estar marcada por una franja de edad, yo misma no pondría una fecha máxima. Considero que es muy relativa y más teniendo presente que cada niño es diferente.

2. *¿Pensáis que cada año que pasa es más difícil para el alumnado conseguir los mismos retos? Es decir, si un alumno o alumna comienza la intervención a los 5 años en vez de a los tres, ¿habrá perdido la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo psicoevolutivo?*

Así, es. El tiempo es un factor con mucho peso en el desarrollo psicoevolutivo del alumnado, es decir, la prematuridad en la que se coge el caso es aquella que hace que la evolución sea más rápida. No obstante, quiero decir que me he encontrado con algunos casos muchas dificultades, frenos de aceptación de las familias que hace que todavía sea todo más complicado.

Es un hecho decir que el cerebro del niño en edades más tempranas tiene una mayor plasticidad, así pues, ésta es máxima en los primeros años del neurodesarrollo. Por ello es esencial que las intervenciones se realicen siempre lo más pronto posible.

3. *¿Desde tu experiencia profesional, cuáles piensas que son los beneficios de la atención temprana?*

Considero que son muchísimos, con la atención temprana se trabajan todos los niveles de desarrollo psicoevolutivo del niño como el cognitivo, motor y socioafectiva. Se trata de promover su desarrollo, aprendizaje y crecimiento.

## ALUMNADO TEA

### 4. *¿Cuáles son los principales patrones que se repiten en los diferentes casos de alumnado TEA que intervienes?*

Basada en mi experiencia puedo anotar que existen ciertas conductas o patrones de comportamiento repetitivo. Algunos indicadores que son están presentes en todo el alumnado TEA que viene al centro son el aleteo con las manos, la ausencia de contacto ocular, dificultades en la comunicación e inflexibilidad ante una rutina. Este tipo de alumnado necesita una repetición de patrones, ello le da una mayor seguridad, así pues, no saben afrontar cambios en su rutina.

### 5. *¿Qué piensas sobre la nueva clasificación de los TEA que propone el DSM-V? ¿Distancia entre la teoría y la práctica?*

Siendo sincera conmigo misma, considero que esta nueva clasificación no es la más adecuada, ya que se han sustituido cuatro subtipos de autismo por la categoría general de Trastorno del Espectro Autista. Entonces, ¿el síndrome de Asperger es lo mismo que TEA? Bueno, aquellas personas que estamos en primera fila con el alumnado sabemos que no, que en una hoja en blanco se puede escribir mil palabras, pero con el alumnado es diferente.

## CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE ATENCIÓN TEMPRANA Y ALUMNADO TEA

### 6. *¿Piensas que la atención temprana es necesaria para el alumnado TEA? En caso afirmativo, ¿qué beneficios le puede aportar a este alumnado de forma específica?*

Claro que sí, considero fundamental y necesaria que vayan a la par estos dos conceptos. En la mayoría de los casos el diagnóstico TEA suele llevarse a cabo a lo largo de los primeros años, siendo la atención temprana la encargada de impulsar su evolución.

### 7. *¿Utilizáis alguna metodología específica para el alumnado TEA durante la atención temprana?*

Este verano realicé un curso que me encantó sobre la metodología DENVER. Aprendí muchísimo por el hecho que no era tan solo teórico como la mayor parte de los últimos cursos que he asistido, sino que tras la sesión se colgaba su puesta en práctica. Es decir, el profesional que estaba impartiendo el curso llevaba a cabo un vídeo en el que se mostraba como realizaba la propia metodología DENVER con su hijo. Estos visionados fueron los que más me llegaron y mayor seguridad he tenido para ponerlo después en práctica.

### 8. *¿Has dejado de utilizar algún método o programa porque lo consideraste poco útil para el alumnado con TEA?*

Dejarlo de utilizar del todo no, pero sí que es verdad que la metodología TEACCH, DENVER o las propias PECS no me funcionan con todo el alumnado que tengo de la misma manera. Cada uno es tan diferente y aquello que me visto que a alumno concreto le ha ido bien a otra de la misma manera no ha dado el resultado que esperaba. En ocasiones ha llegado a pasarme que me he programado una sesión y no la puedo realizar porque el propio alumnado ese día o con ese método no lo ha facilitado. Eso sí una anotación clave es tener presente los intereses intrínsecos del alumnado, ya que partiendo de sus motivaciones podemos aterrizar y trabajar mucho más.

#### 11.4.2. Entrevista Psicopedagogo 2

### **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURA A LOS PROFESIONALES PSICOPEDAGÓGICOS DEL CENTRO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

#### ATENCIÓN TEMPRANA

1. *La teoría muestra que la Atención Temprana va desde los 0 a los 6 años. ¿Desde tu perspectiva profesional estás de acuerdo con esta afirmación?*

Bajo mi punto de vista, sí. La atención temprana debe abarcar este periodo por dos razones: en esta etapa suele ser cuando se manifiestan los primeros síntomas de alguna deficiencia y porque podemos aprovechar la gran plasticidad cerebral que presentan en este periodo para equilibrar todos los entornos en los que el niño tiene que desarrollarse, así como asimilar toda la estimulación positiva que desarrolla la atención temprana.

2. *¿Pensáis que cada año que pasa es más difícil para el alumnado conseguir los mismos retos? Es decir, si un alumno o alumna comienza la intervención a los 5 años en vez de a los tres, ¿habrá perdido la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo psicoevolutivo?*

Por supuesto, cada año que pasa sin llevar a cabo la estimulación pertinente para su desarrollo es un tiempo perdido muy valioso. En primer lugar, por los beneficios de la plasticidad cerebral que presenten en los primeros años de vida, y en segundo, por el desfase evolutivo que presentan respecto a lo que se establece como “normativo” en relación con su edad cronológica.

3. *¿Desde tu experiencia profesional, cuáles piensas que son los beneficios de la atención temprana?*

El mayor beneficio, sin duda, es la plasticidad cerebral que presentan en esta etapa. El cerebro de los niños se va transformando de acuerdo con los estímulos enviados desde su entorno, en el cual se incluye el entorno terapéutico, y durante los primeros años de vida tienen una gran capacidad para asimilar la estimulación de su alrededor.

#### ALUMNADO TEA

4. *¿Cuáles son los principales patrones que se repiten en los diferentes casos de alumnado TEA que intervienes?*

- Retraso o ausencia del habla.
- Falta de contacto ocular y utilización social de la mirada.
- Alteración cualitativa de la comunicación no verbal.
- Insistencia en la monotonía o en la adherencia inflexible a rutinas o rituales.
- Ecolalias.

- Intereses muy particulares en cuanto a la intensidad o al foco de interés a los que les dedican mucho tiempo.
- Rigidez en la forma de pensar y actuar.
- Dificultad en la expresión y habilidades sociales.

5. *¿Qué piensas sobre la nueva clasificación de los TEA que propone el DSM-V? ¿Dista entre la teoría y la práctica?*

Bajo mi punto de vista, sí. Entiendo la intención de unificar los criterios diagnósticos dentro de un espectro, pero en la realidad nos encontramos con casos muy dispares y, en ocasiones, no es fácil asociarlos a los criterios del DSM-V. Además, el espectro es muy amplio, por lo que se observa una gran disparidad, como sucede con el anteriormente conocido como síndrome de Asperger, el cual dista muchísimo de los casos de autismo de clase 2 y 3 por sus habilidades a nivel de habla, lenguaje y comunicación, así como por su capacidad cognitiva.

Con todo ello, en el día a día del trabajo, pienso que lo más importante es identificar las carencias en las diferentes áreas del desarrollo y establecer un buen plan de evaluación, prevención y terapia, sin poner el foco únicamente en la etiqueta diagnóstica.

## CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE ATENCIÓN TEMPRANA Y ALUMNADO TEA

6. *¿Piensas que la Atención Temprana es necesaria para el alumnado TEA? En caso afirmativo, ¿qué beneficios le puede aportar a este alumnado de forma específica?*

Por supuesto, la atención temprana es fundamental en cualquier trastorno del desarrollo que se detecte en las primeras etapas de la infancia ya que, a través de ella, se pueden realizar una buena prevención, evaluación y diagnóstico. En el caso del TEA, cuanto antes se lleven a cabo estos tres pasos, mejor, ya que de esta forma se pueden establecer cuanto antes las bases de la terapia que se va a llevar a cabo, ya que, especialmente en el autismo, es fundamental adaptar todos los contextos del niño (centro de terapia, familia, escuela...) para que se ajusten a sus necesidades y convertirlos en "contextos terapéuticos".

7. *¿Utilizáis alguna metodología específica para el alumnado TEA durante la atención temprana?*

Pienso que lo más importante en el autismo es adaptarse a cada niño. Para mí, una de las premisas fundamentales es conocer cuál es el mayor interés del niño y usarlo como elemento motivacional en la terapia. La experiencia me ha enseñado que, si no encontramos este elemento motivacional, es muy difícil crear un vínculo con el niño con TEA y poder entrar en su "mundo", debemos tener en cuenta que, solo cuando seamos capaces de ello, podremos realizar una terapia eficaz.

Si hablamos de metodología concreta, soy muy partidaria del uso de pictogramas, tanto en los casos verbales como en los no verbales. Los pictogramas tienen múltiples ventajas en los niños TEA, pudiendo usarse como un sistema alternativo de comunicación, una herramienta aumentativa, como apoyo visual de las rutinas, ayuda en la comprensión, ordenar el pensamiento propio, trabajar la estructura el lenguaje, etc.

Otra de las metodologías que llevo a cabo en las sesiones en la metodología TEACCH, con la finalidad de potenciar el trabajo individual e independiente del alumno con TEA.

Hay diversas metodologías para trabajar con el alumnado TEA, lo mejor es hacer uso de aquellas que se adapten a las necesidades en cada caso particular.

*8. ¿Has dejado de utilizar algún método o programa porque lo consideraste poco útil para el alumnado con TEA?*

Dejar de utilizar una metodología como tal, no, pero sí suelo adaptarlas y escoger lo mejor de cada una para cada caso en particular.

Destacaría en este punto como, el desarrollo de comunicadores en dispositivos tecnológicos cada vez más completos y funcionales, está cambiando el trabajo en niños y adultos con TEA, dejando un poco de lado metodologías más manipulativas como los PECS. Con todo ello, considero necesario sentar la base de la comunicación a través del intercambio de pictos/imágenes como paso previo al uso de un comunicador digital.

### 11.4.3. Entrevista Psicopedagogo 3

#### **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURA A LOS PROFESIONALES PSICOPEDAGÓGICOS DEL CENTRO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

#### ATENCIÓN TEMPRANA

1. *La teoría muestra que la Atención Temprana va desde los 0 a los 6 años. ¿Desde tu perspectiva profesional estás de acuerdo con esta afirmación?*

Estoy de acuerdo con la afirmación de que “la atención temprana está dirigida a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, trata de dar respuesta lo antes posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños/as con trastorno en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos”, ya que la plasticidad del cerebro hasta los 6 años implica que cuanto antes se actúe sobre cualquier alteración ya sea en lenguaje, en la movilidad o de interacción social, habrá más probabilidad de conseguir progresos.

2. *¿Pensáis que cada año que pasa es más difícil para el alumnado conseguir los mismos retos? Es decir, si un alumno o alumna comienza la intervención a los 5 años en vez de a los tres, ¿habrá perdido la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo psicoevolutivo?*

Conseguir los mismos retos no es imposible, aunque es algo muy relativo. De todas formas, es innegable que una intervención temprana será beneficiosa para el niño/a.

En mi opinión, no pienso que pierda la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo psicoevolutivo, pero sí que presentará un mayor desnivel en su desarrollo, por lo tanto, el trabajo con el menor deberá ser más constante y más duradero, aunque vuelvo a remarcar que depende del niño y de su grado de afectación.

3. *¿Desde tu experiencia profesional, cuáles piensas que son los beneficios de la atención temprana?*

Desde mi experiencia en el campo profesional de la pedagogía, los beneficios de la AT son:

- Atender de forma preventiva para estimular y potenciar la capacidad de desarrollo y de bienestar del peque.
- Buscar la integración de los niños/as en su entorno familiar, social y educativo.
- Asesoramiento y apoyo a familias.

#### ALUMNADO TEA

4. *¿Cuáles son los principales patrones que se repiten en los diferentes casos de alumnado TEA que intervienes?*

En mi caso trabajo con un total de 4 alumnos TEA y diversos niños/as con otros trastornos (TDAH, Síndrome de microdeleción...) que también presentan rasgos TEA

Las características que más se repiten son: ecolalias, aleteo de manos o brazos, retraso en las destrezas del lenguaje, escaso interés por la interacción social...

5. *¿Qué piensas sobre la nueva clasificación de los TEA que propone el DSM-V? ¿Dista entre la teoría y la práctica?*

Con el DSM-V se deja de hablar de categorías o trastornos diferenciados. Todo se engloba dentro del Trastorno del Espectro Autista.

Para conseguir criterios más específicos, se incrementan el número de áreas alteradas para considerar que una persona presenta el trastorno.

Por lo tanto, se puede dar el caso que, al aumentar la exigencia en los criterios, algunas personas con TGD con una severidad de síntomas menor, pudiesen no cumplir los criterios diagnósticos y, por tanto, dejar de tener acceso a los servicios y apoyos disponibles para las personas TEA.

## CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE ATENCIÓN TEMPRANA Y ALUMNADO TEA

6. *¿Piensas que la Atención Temprana es necesaria para el alumnado TEA? En caso afirmativo, ¿qué beneficios le puede aportar a este alumnado de forma específica?*

La intervención Temprana en el autismo es una condición necesaria para alcanzar una buena calidad de vida, y para que las personas TEA logren un desarrollo pleno de sus capacidades.

A esta edad la neuroplasticidad es mayor por lo tanto recibir una intervención temprana ayuda a los niños/as a mejorar sus habilidades motoras, habilidades del lenguaje y la comunicación, desarrollar habilidades emocionales y sociales, mayor autonomía personal...

7. *¿Utilizáis alguna metodología específica para el alumnado TEA durante la atención temprana?*

La metodología TEACCH.

8. *¿Has dejado de utilizar algún método o programa porque lo consideraste poco útil para el alumnado con TEA?*

En mi caso no he dejado de utilizar ningún método o programa, sino que te vas adaptando según las necesidades del niño/a o también según las prioridades de la familia.

#### 11.4.4. Entrevista Psicopedagoga 4

### **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURA A LOS PROFESIONALES PSICOPEDAGÓGICOS DEL CENTRO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

#### ATENCIÓN TEMPRANA

1. *La teoría muestra que la Atención Temprana va desde los 0 a los 6 años. ¿Desde tu perspectiva profesional estás de acuerdo con esta afirmación?*

A nivel teórico la atención temprana va desde el nacimiento hasta los seis años, pero cabe destacar que muchos autores hacen hincapié que esta puede darse antes del nacimiento y alargarse hasta los doce años aproximadamente, según qué casos. Aunque en este segundo punto no toda la literatura científica está de acuerdo.

Por ejemplo, antes del nacimiento durante el proceso de gestación se pueden realizar ejercicios y prácticas para ayudar al feto a desarrollar de manera más eficaz ciertos aspectos como puede ser el sentido vestibular, el sentido auditivo o incluso la vista.

2. *¿Pensáis que cada año que pasa es más difícil para el alumnado conseguir los mismos retos? Es decir, si un alumno o alumna comienza la intervención a los 5 años en vez de a los tres, ¿habrá perdido la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo psicoevolutivo?*

Personalmente pienso que “temprana” nos indica que cuanto antes mejor. Aunque también debemos tener claro que es ese antes y en qué debe centrarse, una excesiva estimulación tampoco es buena. Aun así, cuando se detecten dificultades y antes se analicen, evalúen e intervengan más posibilidades de éxito tendremos, ya que encontraremos un cerebro con mayor plasticidad y, por tanto, con más capacidad de aprender. Aunque eso no quiere decir que si la necesidad se detecta a los cinco años no vayamos a tener éxito.

3. *¿Desde tu experiencia profesional, cuáles piensas que son los beneficios de la atención temprana?*

Desde mi experiencia profesional y personal, creo que la atención temprana tiene muchos beneficios. En primer lugar, conocer cómo ha de ser la psicoevolución de un niño, que etapas se deben cumplir y que hitos se deben alcanzar en cada una de dichas etapas. La atención temprana se centra en el acompañamiento a las familias y en que estas aprendan a como estimular de manera correcta a sus hijos, además de ofrecer apoyo terapéutico en las sesiones cuando exista un problema específico. Por lo que, los beneficios de la AT son muy amplios ya que, a mi parecer, se trata de un recurso básico al que todas las familias deberían tener acceso, ya que los niños no vienen con libro de instrucciones y muchas familias no saben cómo deben actuar con sus hijos o cómo deben estimularlos para que gateen, anden, jueguen o coman de manera correcta.

## ALUMNADO TEA

### 4. *¿Cuáles son los principales patrones que se repiten en los diferentes casos de alumnado TEA que intervienes?*

Definir patrones comunes en el alumnado TEA es difícil, puesto que como bien se dice cada alumno es un mundo, y un niño con TEA no es igual a otro. Cada uno tiene unas necesidades diferentes y presentan diferentes dificultades. Aunque si tuviera que definir patrones o características comunes hablaría de la literalidad en el lenguaje y la necesidad de la estructuración del tiempo y de las actividades, aunque esto último depende del nivel de flexibilidad y adaptabilidad del alumno.

### 5. *¿Qué piensas sobre la nueva clasificación de los TEA que propone el DSM-V? ¿Distancia entre la teoría y la práctica?*

Esta nueva clasificación ha traído consigo poco consenso entre los profesionales. A nivel de teoría se quiere unificar el TEA como un espectro con una gran diversidad. En la práctica, bajo mi punto de vista, dificulta el diagnóstico y la posterior intervención, puesto que las necesidades que yo he encontrado entre Asperger y TEA son diferentes, las habilidades de estos también lo son. Aunque, debemos tener en cuenta que la intervención debe centrarse en la sintomatología o en las necesidades de cada alumno, siendo esta una intervención que va más allá del diagnóstico. Personalmente, opino que si hay diferencia entre la teoría y práctica pero que debemos centrarnos en lo que tenemos delante para realizar la intervención de manera más efectiva posible.

## CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE ATENCIÓN TEMPRANA Y ALUMNADO TEA

### 6. *¿Piensas que la Atención Temprana es necesaria para el alumnado TEA? En caso afirmativo, ¿qué beneficios le puede aportar a este alumnado de forma específica?*

Como he dicho anteriormente la atención temprana es muy importante y beneficiosa en todos los casos, por eso mismo también lo es para el alumnado TEA. El diagnóstico en este alumnado suele hacerse pronto entre los dos y cuatro años debido a la sintomatología que tiene y la preocupación de la familia ante esta. En estos casos, la atención temprana es muy importante para detectar las necesidades sensoriales, motoras, cognitivas y del lenguaje que muestra el alumnado. De este modo, se le puede dar respuesta a las necesidades de manera precoz y proporcionar recursos tanto a la familia como al alumnado para realizar un correcto desarrollo. Por ejemplo, el alumnado TEA suele presentar muchos problemas en el lenguaje, cuanto antes se establezca un canal de comunicación con dicho alumnado adaptado a sus necesidades mejor podrá comunicarse este a medida que vaya creciendo. El objetivo en este caso no es esperar a que aparezca el problema sino adelantarnos a este.

*7. ¿Utilizáis alguna metodología específica para el alumnado TEA durante la atención temprana?*

Actualmente no trabajo con alumnado TEA en atención temprana, pero sí que hago uso del método TEACH en diferentes sesiones con alumnado TEA o con rasgos TEA, también la utilizo en atención temprana en general ya que ayuda al alumnado a saber qué va a pasar durante su sesión y a estar más centrado, sin inquietudes ni nerviosismo.

*8. ¿Has dejado de utilizar algún método o programa porque lo consideraste poco útil para el alumnado con TEA?*

Con la aparición de los comunicadores, en general se han dejado de utilizar los PECS, ya que son un método de comunicación muy limitado que solo permite hacer peticiones y poco más. En cambio, los comunicadores permiten al alumnado no verbal comunicarse de manera eficaz.