



Campus de Palencia, Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Grado. Junio. 2014

“Trastorno del Espectro Autista en un aula de Educación Especial durante la etapa de Infantil: propuesta de intervención”.

Grado en Maestro de Educación Infantil

Autora: Laura García Herrero

Tutora académica: M^a Jesús Dueñas Cepeda

RESUMEN

El objetivo de este Trabajo Fin de Grado se centra en la presentación de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, así como sus características, y de esta forma, dar a conocer las diferentes estrategias de intervención que existen y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación que dan respuesta a las necesidades de comunicación que requieren estas personas. Por último, se expone un modelo de intervención para llevar a cabo en un aula de educación especial, durante la etapa de Infantil, con alumnos con este trastorno, utilizando el método TEACCH y el sistema aumentativo y alternativo de comunicación PECs.

PALABRAS CLAVE

Trastornos del Espectro Autista; Necesidades educativas especiales; Método TEACCH; Programa PECs; Intervención educativa; Agenda diaria; Estructuración temporal y espacial; Rutinas; Rincones.

ABSTRACT

The aim of this Bachelor Thesis focuses on the presentation of special educational needs that the students with Autism Spectrum Disorder and their characteristics, and thus to present the different intervention strategies that exist and the augmentative and alternative communication systems that address the communication needs that require these people. Finally, an intervention model is exposed to perform a special education classroom during the pre-primary, with students with this disorder, using the TEACCH method and augmentative and alternative communication system PECs.

KEYWORDS

Autism Spectrum Disorders; Special educational needs; TEACCH method; PECs program; Educational intervention; Daily Agenda; Temporal and spatial structure; routines; Corners.

Índice

Páginas

1. INTRODUCCIÓN.....	5-7
2. OBJETIVOS	7-7
2.1. OBJETIVOS GENERALES DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	7-7
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7-8
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	8-10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10-10
4.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS	10-13
4.2. CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS.....	13-15
4.3. DETECCIÓN PRECOZ EN LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	15-19
4.4. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LAS PERSONAS DEL ESPECTRO AUTISTA	19-21
4.5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	21-24
4.6. MODELOS DE INTERVENCIÓN	24-26
4.6.1. Método TEACHH	26-30
4.7. SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE LA COMUNICACIÓN (SAAC)	30-31
5. MATERIAL Y METODOLOGÍA	31-31
5.1. MATERIAL EMPLEADO PARA REALIZAR EL PRESENTE TFG	31-32
5.2. METODOLOGÍA USADA PARA ELABORAR EL PRESENTE TFG.	32-33

6. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS MISMOS	33-36
7. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	36-37
7.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UN AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL	37-38
7.1.1 Contextualización.....	38-40
7.1.2 Objetivos	40-40
7.1.3 Metodología	40-42
7.1.4 El método Teacch.....	42-51
7.1.5 Sistema alternativo y aumentativo de comunicación usado en el aula	51-51
7.1.6 Evaluación.....	51-54
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54-55
8.1. WEBGRAFÍA.....	55-57
9. ANEXOS	57-57
9.1. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS PARA 299.00 TRASTORNOS AUTISTA	57-59
9.2. CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA.....	59-61
9.3. CUESTIONARIO DEL DESARROLLO COMUNICATIVO Y SOCIAL EN LA INFANCIA (M-CHAT/ES)	61-63
9.4. ESQUEMA DEL AULA	63-64
9.5. TABLA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO	64-65
9.6. TABLA DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	65-65

1. INTRODUCCIÓN

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), debido a las peculiaridades del trastorno que padecen, presentan una serie de necesidades educativas especiales que deben ser tenidas en cuenta para garantizar un óptimo proceso de enseñanza/aprendizaje, y especialmente durante la etapa de infantil, ya que es un momento de gran importancia para realizar una intervención educativa. La educación en las personas con Trastorno del Espectro Autista es un campo en continuo desarrollo, y existen múltiples debates a la hora de determinar qué es importante enseñar en estos niños, qué secuencia se debe seguir, qué métodos instruccionales son más efectivos, etc¹.

Por ello, como futura maestra de Educación Infantil, he considerado de gran importancia la elaboración de esta línea temática de Trabajo Fin de Grado (TFG en adelante), ya que de este modo obtendré los conocimientos necesarios para saber cuáles son las características de los alumnos con TEA, así como sus necesidades educativas, y por consiguiente, las técnicas de trabajo especiales que se utilizan para trabajar con este alumnado.

Por todo ello, en este trabajo reflejo un modelo de intervención durante la etapa de infantil en un aula de educación especial con niños que padecen TEA. Este modelo de intervención está diseñado a partir de un análisis de las necesidades educativas especiales de estas personas y empleando las técnicas, estrategias o modelos de intervención más eficaces en el tratamiento.

Para una correcta elaboración del modelo de intervención he creado un apartado en el que trato todos los aspectos relevantes sobre el Trastorno del Espectro Autista, como es la definición y sus características. Asimismo, he considerado importante buscar información sobre las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con TEA, ya que el modelo de intervención que he diseñado tiene que tenerlas presente. Por otra parte, he tratado las diferentes estrategias de intervención que existen para obtener de ellas los pasos a seguir y así conseguir la intervención más eficaz.

¹ Alcántud, F., *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*, Madrid, Pirámide, 2003, p.110, 102-103.

A parte del apartado de fundamentación teórica, he incorporado las observaciones correspondientes a mi estancia de prácticas en un colegio de educación especial, ya que he podido obtener información de primera mano al convivir con alumnos con TEA. Además, con esta experiencia, he podido observar, tanto las estrategias de intervención que usan para cubrir las necesidades educativas de sus alumnos, y así desarrollar las habilidades en las que presentan carencias, como la respuesta y el modo de comportamiento de estos.

Otro aspecto de gran importancia que he tratado en este TFG, es la comunicación y el lenguaje, ya que estos niños presentan un trastorno en esta dimensión y manifiestan unas necesidades especiales. Con una intervención comunicativa específica para niños con TEA, los cuales, en numerosas ocasiones no usan el lenguaje oral, adquirirán sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación y de programas y modelos de intervención específicos. Estos sistemas de comunicación están reflejados en la intervención psicoeducativa de este trabajo.

Por último, he considerado importante elaborar unas conclusiones finales, en las que reflejo lo aprendido con este TFG.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Adquirir conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista: características, necesidades, síntomas, etc.
2. Tener conocimiento de los métodos y estrategias de trabajo que se utilizan en un aula de Educación Especial con niños/as con trastorno del espectro autista.
3. Alcanzar los conocimientos necesarios sobre los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación más adecuados para personas con TEA.
4. Elaborar una propuesta de intervención para niños con Trastorno del Espectro Autista, que se pueda aplicar tanto en un colegio ordinario como en uno de Educación Especial.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Los diferentes estudios manifiestan que hay un aumento de personas diagnosticadas con TEA, pasando de ser un caso por cada 2.500 niños, a uno de cada 170. Este aumento es debido por diferentes causas, como: factores tóxicos, aumento de movimiento migratorio y porque personas diagnosticadas de Asperger están creando familias. Por otro lado, este aumento también es debido a los avances y estudios que se están creando para la detección precoz, herramientas que hace varios años no existían, lo cual provocaba que muchas de estas personas no estuvieran diagnosticadas².

Por consiguiente, existe un avance en el proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. En el caso de niños con TEA, y en la comunidad de Castilla y León, supone el 0,27% del total de alumnos. El objetivo es lograr su integración en convivencia con la población escolar ordinaria, pero en aquellos casos en los que presenten una conducta alterada, la escolarización será en un centro de Educación Especial.

Teniendo en cuenta estos datos, y como futura maestra, creo que es importante tener amplios conocimiento sobre cómo debe ser una intervención psicoeducativa en niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo, ya que estos están escolarizados en centros de Educación Especial, e integrados en centros ordinarios y las maestras deben saber cómo actuar con ellos para conseguir un desarrollo de sus capacidades³.

Asimismo, la Ley Orgánica, 2/2006 de 3 mayo de Educación, establece en el artículo 74.1 de la LOE *“La escolarización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. La escolarización de estos alumnos en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas adecuadamente en un centro ordinario”*.

² Manual de apoyos para la detección de los trastornos del espectro autista, http://www.autismoburgos.org/dmdocuments/deteccion_trastornos.pdf, visitado el 8 de Abril de 2014.

³ Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2006-2010, http://asanhi.eshost.es/Documentos/plan_de_atencion_al_alumnado_necesidades_especificas.pdf, visitado el 8 de Abril de 2014.

Por otro lado, también es importante tener en cuenta que la Educación Especial durante la etapa de Infantil tiene una gran importancia, ya que su pronta intervención puede lograr un mayor desarrollo de sus necesidades. No debemos olvidar que los primeros seis años de vida son de valiosa importancia para el desarrollo de la persona, ya que es cuando se producen varios periodos críticos, en los que el cerebro tiene una mayor capacidad para reorganizarse y facilitar los procesos mentales superiores, gracias a la plasticidad cerebral. Estos periodos han de tenerse en cuenta a la hora de intervenir y conseguir resultados más eficaces para potenciar y desarrollar sus capacidades⁴.

⁴ Cuadro, P y Valiente, S., *Niños con autismo y TGD ¿Cómo puedo ayudarles? Pautas para padres y profesionales*, Madrid, Editorial Síntesis, 2005, p.15-16.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Etimológicamente, el término autismo significa “encerrado en uno mismo”. Esta palabra fue usada por el psiquiatra Eugen Bleuler en su obra *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias* (1950), donde explica que el síntoma autista consiste en una separación de la realidad externa, reaccionando muy débilmente a los estímulos del entorno.

En cuanto al autismo como síndrome, Leo Kanner (1943) escribió un artículo en el que describe el autismo ayudándose con el estudio que realizó a once niños que padecen dicho síndrome. En este artículo, el autor habla por un lado, de las dificultades que presentan para establecer relaciones interpersonales y con el mundo entero en general, y por otro lado de las alteraciones del lenguaje. Destaca otro síntoma del autismo, siendo este el deseo ansioso y obsesivo de mantener la invariabilidad, como son las repeticiones monótonas, y también la alteración que provoca en los niños el cambio de rutina,... este artículo de Kanner fue la primera descripción formal del trastorno autista⁵.

En este artículo, Kanner explica que, aparte de las diferencias interindividuales que presentan los niños, estos poseen una serie de características esenciales comunes:

- *Extremada soledad autista*: no se relacionan con otras personas y son solitarios.
- *Deseo obsesivo de invariancia ambiental*: molestia por los cambios en el ambiente y en sus rutinas o con los objetos que le rodean, intentando mantener su entorno con los menos cambios posibles.
- *Memoria excelente*: presentan una gran capacidad para almacenar datos de todo tipo aunque no resultaran prácticos.
- *Expresión inteligente y ausencia de rasgos físicos*.
- *Hipersensibilidad a los estímulos*: Kanner observó que muchos de estos niños reaccionaban intensamente a ciertos ruidos y a algunos objetos.

⁵ Cuxart, F., *EL AUTISMO. Aspectos descriptivos y terapéuticos*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2000, p. 11.

- *Mutismo o lenguaje sin intención comunicativa*: casos de niños sin habla y otros donde predominan las ecolalias, aspecto que remarcó Kanner indicando que eran capaces de esa reproducción pero no de darles un uso funcional.
- *Limitaciones en la variedad de la actividad espontánea*: buena manipulación de los objetos pero sin darles uso social. Abanico restringido de actividades.
- *En el aspecto motor*: globalmente normales aunque son un poco torpes en la marcha y en la motricidad gruesa, dando impresión de desgarrado, pero con una motricidad fina excelente.
- *Otras características*: Kanner observó que una serie de características comunes en todos los padres: intelectuales, con profesiones liberales, con estudios universitarios, poco afectuosos, fríos, y más interesados por temas intelectuales⁶.

Un año más tarde de publicarse el artículo de Kanner, y sin tener conocimiento de este estudio, Hans Asperger publicó *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*, un trabajo que mostraba una serie de casos con las características del síndrome autista, pero con niveles cognitivos globales significativamente superiores. Asperger afirmaba que el trastorno autismo poseía un rasgo fundamental: las limitaciones sociales, y por consiguiente, su dificultad para expresar y comprender sentimientos⁷.

En 1988, Lorna Wing diferenció tres áreas alteradas en personas con TEA, conocido también con “tríada de Wing”, y posteriormente añadió una cuarta:

- Trastorno de las capacidades de reconocimiento social.
- Capacidades de comunicación social.
- Destrezas de imaginación y comprensión social.
- Patrones repetitivos de actividad.

Rivière, elaboró un listado más ampliado de esas cuatro áreas establecidas por Lorna Wing, el IDEA, “Inventario de espectro autista”, que consistía en un listado de 12 dimensiones del desarrollo que siempre están alteradas. En cada dimensión aparecen cuatro niveles diferentes ordenados de mayor a menor gravedad, y que informan del momento evolutivo de la persona con espectro autista:

⁶ *MÓDULO I: TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO: Definición y concepto*, http://www.xfragil.org/tgd_psicologos/modulo1.pdf, visitada el 11 de Abril de 2014.

⁷ Cuxart, F., Ob. Cit., pp. 14-15.

Dimensiones alteradas en los cuadros con espectro autista

- Área social
 - Trastorno de la relación social.
 - Trastorno de la referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta).
 - Trastorno intersubjetivo y mentalista.
- Área de lenguaje y comunicación
 - Trastorno de las funciones comunicativas.
 - Trastorno del lenguaje expresivo.
 - Trastorno del lenguaje receptivo.
- Área de flexibilidad mental y comportamental
 - Trastorno de la anticipación.
 - Trastorno de la flexibilidad.
 - Trastorno del sentido de la actividad propia.
- Área de ficción e imaginación
 - Trastorno de la ficción.
 - Trastorno de la imitación.
 - Trastorno de la suspensión⁸.

En el plano cognitivo, los niños con TEA presentan un importante deterioro en la capacidad para desenvolverse en el mundo social o mundo mental, llamada también cognición social y psicología intuitiva. Esto significa, que presentan dificultades para comunicarse y entender la forma en que se establecen las relaciones interpersonales. Muchas personas con autismo carecen de lenguaje y presentan problemas de comprensión. Incluso aquellos que disponen de capacidades verbales adecuadas no pueden seguir correctamente una conversación. Asimismo, les resulta complicado entender las normas sociales que para el resto de las personas son habituales, cómo: comportarse, saludar, o hacer preguntas, esperar turnos.... Tampoco entienden las frases con doble sentido, bromas, lenguaje metafórico o muchas de las expresiones emocionales (tristeza, odio, alegría, enfado...) y presentan dificultades para establecer relaciones de amistad o amor.

⁸ Alcantud, F., Ob. Cit., p.56.

En cuanto al pensamiento simbólico, este también es muy limitado, lo que lleva a que tengan grandes dificultades para imaginar y elaborar fantasías, organizar el tiempo o desarrollar actividades de manera espontánea. Por ello, pueden aparecer ciertos comportamientos obsesivos y rígidos: un afán exagerado por el orden de los objetos, movimientos estereotipados, rutinas.... En el área visoespacial, presentan buenas capacidades, como es el pensamiento visual, la habilidad para el dibujo, la memoria mecánica y de motricidad⁹.

4.2. CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM IV-TR) y la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud (CIE-10), los Trastornos del Espectro Autista se consideran como Trastornos Generalizados del Desarrollo, considerados también como trastornos profundos del desarrollo. Estos se caracterizan por el núcleo común formado por las características:

- Perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, para la comunicación, o comportamientos, intereses y actividades estereotipados.
- Alteraciones cualitativas claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental de la persona.
- Se manifiestan durante los primeros años de vida, soliendo asociarse a algún grado de retraso mental, o enfermedades médicas tales como anomalías cromosómicas, trastornos estructurales del sistema nervioso, etc¹⁰.

Asimismo, podemos observar en el ANEXO I, los criterios para el diagnóstico del Espectro Autista que se encuentran recogidos en el DSM-IV-TR (2002).

⁹ Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C y Prieto, I., *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*, Junta de Andalucía, Tecnographic, S.L, http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070760/images/manuales_neae/8_visual.pdf, visitada el 24 de Abril de 2014 Aljibe.

¹⁰ Luque, D.J y Romero J.F., *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*, Málaga, Ediciones, 2002, p. 121.

A parte del autismo, están reconocidos diversos Trastornos Generalizados del Desarrollo por el DSM-IV-TR (2002), los cuales difieren en síntomas, gravedad y patrón de inicio:

- Trastorno autista (autismo primario o autismo de Kanner).
 - Trastorno de Asperger (síndrome de Asperger).
 - Trastorno de Rett.
 - Trastorno desintegrativo infantil.
 - Trastorno generalizado del desarrollo no especificado¹¹.
-
- *Trastorno autista (autismo primario o autismo de Kanner)*: El trastorno autista, implica un inicio temprano de la alteración en la interacción social, déficits de comunicación y por lo tanto un retraso o incapacidad para la adquisición y desarrollo del lenguaje, y patrones de conducta, intereses y actividades restringidos.
 - *Trastorno de Asperger (síndrome de Asperger)*: El trastorno de Asperger es similar a los autistas de alto nivel, diferenciándose del trastorno autista en que no aparecen retrasos significativos precoces ni en las habilidades cognitivas ni en las verbales. El lenguaje no suele estar afectado, existiendo una relativa preservación de las habilidades del lenguaje. Los síntomas suelen aparecer en un estadio más tardío (a partir del tercer año de vida), y es habitual encontrarse con niños que hablan antes de iniciar la deambulaci3n. La manera de comunicarse es de forma unilateral, evitando el contacto ocular. Otro rasgo que diferencia el síndrome de Asperger de los sujetos autistas, es que las personas Asperger pueden encontrar cierta motivaci3n para acercarse a los demás, aun cuando sea de forma excéntrica, monocorde e insensible, mientras que las personas con trastorno autista presentan un rechazo hacia los otros y un autoaislamiento. En ocasiones vemos que el Trastorno de Asperger es un rasgo familiar transmitido a la línea masculina.
 - *Trastorno de Rett*: este tipo de trastorno sólo se ha detectado en mujeres y está asociado a un retraso mental grave o profundo, retraso generalizado del crecimiento y múltiples síntomas neurológicos (incluyendo movimientos estereotipados de las manos), que se manifiesta tras un periodo de desarrollo normal después del nacimiento con una progresiva neurodegeneraci3n.

¹¹ *MÓDULO I: TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO: Definición y concepto*, http://www.xfragil.org/tgd_psicologos/modulo1.pdf, visitada el 11 de Abril de 2014.

- *Trastorno desintegrativo infantil*: está caracterizado por una regresión en diversas áreas de actividades, que aparecen tras al menos dos años de desarrollo aparentemente normal, y es cuando el niño pierde los avances evolutivos que había alcanzado y queda estable en un estado de funcionamiento de tipo autista. Las áreas en las que se produce la pérdida significativa de habilidades son: lenguaje expresivo o receptivo, habilidades sociales, comportamiento adaptativo, control de esfínteres, juego o habilidades sociales.
- *Trastorno generalizado del desarrollo no especificado*: esta categoría deberá utilizarse cuando exista una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social recíproca de las habilidades de comunicación no verbal, cursando con comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, pero que no cumplen los criterios de trastornos anteriores¹².

4.3. DETECCIÓN PRECOZ EN LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA¹³

Hoy en día, un diagnóstico precoz del autismo presenta muchísimas ventajas, aunque en muchas ocasiones es complicado, ya que estos niños presentan una normalidad aparente en el desarrollo, y en ocasiones pueden pasar varios años sin que sean diagnosticados y reciban la intervención adecuada, pese a que los síntomas son detectables a los 18 meses de edad. Como en todas las alteraciones del desarrollo, cuanto antes sea diagnosticado, mejor será su evolución posterior. Así pues, la detección temprana de los niños con Trastornos del Espectro Autista tendrá como objetivos:

- El inicio, lo antes posible, del tratamiento educativo más adecuado para cada alumno o cada alumna, mediante la utilización temprana de técnicas y estrategias educativas específicas.
- La formación inmediata de los y las responsables de su educación (familiares, profesorado y otros profesionales en general) para que puedan llevar a cabo dichas técnicas y estrategias.
- La prevención o el tratamiento educativo de las conductas inadecuadas que puedan presentar.

¹² Ojea, M., *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004, p.22 – 24.

¹³ Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C y Prieto, I., Ob. Cit, pp. 11-15.

En muchas ocasiones, cuando los niños con TEA llegan al colegio, con la edad de 3 años, es cuando comienzan a manifestarse las dificultades, ya que es cuando se produce un cambio y cuando los niños comienzan a reaccionar a un medio no decodificable para ellos en los siguientes ámbitos:

- *Social:* La primera manifestación de dificultad es en el juego, una actividad que no conoce o que intenta conocer y en la que no logra interactuar adecuadamente. Esta situación lo lleva a realizar su propio juego, manifestando rigidez. Finalmente se aísla a través de sus propios juegos, manifestando estereotipias que no son compartidas con el resto de los niños.
- *Comunicación:* Al no tener estrategias para comunicarse, no habla e instrumentaliza a los adultos, tira de ellos para conseguir lo que desea. Presenta una comunicación con alteraciones en la prosodia, en que habla muy alto, molestando a los demás, o habla muy bajo. Entiende distinto, es literal, no maneja códigos de pregunta respuesta, no sabe como comunicar, habla todo el tiempo y es repetitivo.
- *Emocional:* Presenta bajos umbrales de frustración y ansiedad manifestando rabietas, negativismo, frecuentes estados de hiperactividad por el cambio que afecta su funcionamiento.
- *Sensorial:* Se altera con los ruidos, olores o espacios como el gimnasio por la reverberancia acústica.
- *Contexto:* Referido al espacio, se distraerse con los estímulos, tiende a deambular, manifestando estados emocionales de angustia y ansiedad. No entiende las rutinas por no percibirlas visualmente. El cambio de actividades lo altera.

Existe una serie de “señales de alerta” que pueden presentar niños de 0 a 3 años y que deberían suponer una inmediata derivación a un recurso especializado para una evaluación diagnóstica (New York State Department of Health Early Intervention Program, 1999):

- retraso o ausencia del habla
- no presta atención a las otras personas
- no responde a las expresiones faciales o sentimientos de los demás
- falta de juego simbólico, ausencia de imaginación

- no muestra interés por los compañeros y las compañeras de su edad
- no respeta la reciprocidad en las actividades de “toma y dame”
- incapaz de compartir placer
- alteración cualitativa en la comunicación no verbal
- no señala objetos para dirigir la atención de otra persona
- Falta de utilización social de la mirada
- Falta de iniciativa en actividades o juego social
- estereotipias o manierismos de manos y dedos
- reacciones inusuales o falta de reacción a estímulos sonoros

En el ANEXO II, podemos encontrar un cuestionario para la detección de alumnos con trastorno del espectro autista, y en el ANEXO III, mostramos otro cuestionario para comprobar el desarrollo comunicativo y social en la infancia. En cuanto a niños de 3 a 5 años, los signos que pueden presentar para ser derivados a un diagnóstico especializado son:

- *“Alteraciones en la comunicación:* déficit en el desarrollo del lenguaje, especialmente en la comprensión; escaso uso del lenguaje; pobre respuesta a su nombre; deficiente comunicación no verbal (por ejemplo, no señalar y tener dificultad para compartir un “foco de atención” con la mirada); fracaso en la sonrisa social para compartir placer y responder a la sonrisa de los otros.
- *Alteraciones sociales:* imitación limitada (por ejemplo, aplaudir) o ausencia de acciones con juguetes o con otros objetos; no “muestra” objetos a los demás; falta de interés o acercamientos extraños a los niños y a las niñas de su edad; escaso reconocimiento o respuesta a la felicidad o tristeza de otras personas; no realiza juegos de ficción: no representa –con objetos o sin ellos– situaciones, acciones, episodios, etc. (p. ej., no se une a otros en juegos de imaginación compartidos); “en su propio mundo”; fracaso a la hora de iniciar juegos simples con otros o participar en juegos sociales sencillos; preferencia por actividades solitarias; relaciones extrañas con adultos (que oscilan entre una excesiva intensidad y una llamativa indiferencia).
- *Alteración de los intereses, actividades y conductas:* insistencia en la igualdad y/o resistencia a los cambios en situaciones poco estructuradas; juegos repetitivos con juguetes (por ejemplo, alinear objetos, encender y apagar luces,

etc.). También puede manifestarse hipersensibilidad a los sonidos y al tacto; inusual respuesta sensorial (visual, olfativa); manierismos motores; morder, pegar, agredir a iguales; oposición al adulto; etc.

En la Base de datos de pruebas de evaluación y diagnóstico elaborada por la Mesa de Trabajo de Evaluación y Diagnóstico de la Asociación Española de Profesionales del Autismo, se puede encontrar diversos instrumentos que pueden ser útiles para identificar la necesidad de una evaluación más detallada:

- *SCQ: Social Communication Questionnaire (antes Autism Screening Questionnaire (ASQ)), Cuestionario de Comunicación Social.* Evalúa habilidades de comunicación y funcionamiento social y se utiliza como prueba de “screening” ofreciendo una descripción de la gravedad de los síntomas, que oriente para la derivación a un diagnóstico formal. Está orientado a niños mayores de cuatro años mientras su edad mental no exceda de los 2 años.
- *GARS: Gilliam Autism Rating Scale (Escala de Evaluación del Autismo de Gilliam).* Diseñado para ser utilizado por el profesorado, los padres y madres y profesionales. Este instrumento sirve para el diagnóstico y para determinar la severidad del problema. Está diseñado para niños de los tres a veintidós años, y las áreas que contempla son: conducta estereotipada, comunicación, interacción social y alteraciones del desarrollo.
- *CSBS: Communication and Symbolic Behavior Scales.* Prueba normativa de “screening” y evaluación de la comunicación, que debe ser suministrada por profesionales. Utilizada en niños de 6 meses a 6 años con una edad de comunicación funcional entre 6 y 24 meses. Valora las siguientes áreas: funciones, medios comunicativos, sensibilidad socioemocional y desarrollo simbólico. Dispone de estudios de fiabilidad y validez y se aplica a personas no verbales.

4.4. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LAS PERSONAS DEL ESPECTRO AUTISTA¹⁴

Las personas con TEA presentan una serie de *necesidades educativas especiales* que deben ser tenidas en cuenta para garantizar un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, debemos tener en cuenta una serie de factores que den respuesta a las necesidades de estos niños:

- *La estructura física:* debemos prestar especial atención al entorno físico, ya que este debe enfatizar los estímulos relevantes y minimizar los distractores. Las personas con autismo presentan un déficit en el procesamiento de los estímulos ambientales, lo que contribuye a la aparición de dificultades para aprender. Para ello, una de las técnicas que se puede usar es establecer diversos materiales (cartulinas, colores...) que presenten unos límites claros y que enseñen directamente qué conducta se espera en cada una. Así, por ejemplo, se pueden colocar fotos de las distintas estancias del colegio (aulas, despachos, aseos, comedor, etc.), utilizar etiquetas en el mobiliario del aula: mesas, sillas, percheros, material de trabajo, con diferentes colores para cada niño, etc.
- *La estructura temporal:* hace referencia a cómo se distribuye el tiempo en el contexto de aprendizaje, ya que no todos los niños podrán permanecer el mismo tiempo concentrados en una misma tarea. Es importante crear una planificación diaria en la que combinemos unas actividades con otras e intercalando aquellas actividades preferidas para reforzar la participación en las menos preferidas. También es necesario tener en cuenta que para la mayoría de los alumnos con TEA, el apoyo con objetos, dibujos o fotos les ayuda considerablemente en el aprendizaje y es un apoyo para que comprendan mejor la estructura temporal. De este modo podrán predecir qué ocurrirá sirviéndoles como estímulos antecedentes y se reproducirán las conductas disruptivas. A modo de ejemplo podemos señalar el uso de indicadores generales permanentes, como tiempo de comedor, de recreo, de gimnasia, en cartulinas de colores y con símbolos distintos que se van cambiando según la situación, tableros para las clases donde figure la lista de clase con fotos de los alumnos, la flecha con símbolos, el clima

¹⁴ Alcantud, F., *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*, Madrid, Pirámide, 2003, pp. 110-112.

con pictogramas, el menú del día con fotos, las actividades especiales, etc., relojes adaptados individualmente con pictogramas o fotos que indiquen el tiempo actual, el inmediatamente anterior y el inmediatamente posterior, etc.

- *Uso de apoyos visuales:* las personas con espectro autista presentan dificultades a la hora de procesar la información auditiva, ya que suelen atender a determinadas partes del mensaje, pero sin embargo no comprenden el mensaje en su globalidad. Por el contrario, el procesamiento visual es parecido al de las personas que no padecen del espectro autista. Por este motivo, es conveniente usar en los contextos de aprendizaje apoyos visuales que aumenten la comprensión (objetos, iconos, fotos, dibujos).
- *Clima de refuerzo:* el refuerzo es una variable básica para adquirir y usar nuevas conductas. Para crear un clima de refuerzo hay que tener en cuenta varios aspectos:
 - a) Las consecuencias seleccionadas como reforzadoras deben serlo realmente; para ello necesitaremos comprobarlo empíricamente con cada persona, ya que sobre todo las personas con espectro autista suelen motivarse más con refuerzos atípicos que con otros usados más comúnmente.
 - b) El entorno debe diseñarse teniendo en cuenta las preferencias sensoriales y las necesidades de los estudiantes, ya que así puede aumentar el compromiso y el confort convirtiéndose el entorno en un refuerzo.
 - c) El clima de refuerzo debe crearse a través de interacciones positivas con los otros. Los profesores pueden reducir significativamente las conductas inapropiadas y aumentar el clima motivacional con solo aumentar los juicios positivos hechos a los alumnos, etc.
- *Evaluación del entorno:* desde una perspectiva conductual, resultará fundamental la realización de una evaluación cuidadosa del entorno del alumno. Existen numerosos estímulos que influyen en la conducta del alumno como: la manera en que se lleva a cabo la instrucción, los materiales utilizados, los esquemas que usamos de instrucción, la dificultad y la duración de la tarea, etc., todos ellos deben ser identificados a través de una evaluación funcional de la conducta, ya que si conseguimos modificarlos, podemos reducir las conductas desafiantes como la agresión y la autolesión, y también lograremos aumentar las conductas deseables como son: el compromiso, la productividad y las conductas prosociales.

Por otra parte, además de las consideraciones sobre el entorno, será esencial que las decisiones curriculares que se tomen tengan en cuenta los siguientes aspectos de carácter metodológico:

- a) La elección de los contenidos del currículo debe basarse en las características del alumno y en su proceso de aprendizaje, por lo que será necesario partir de una evaluación inicial del caso concreto y del conocimiento general del trastorno.
- b) La secuencia a seguir debe basarse en el proceso individual del alumno, por lo que se realizarán continuas revisiones del currículo en función de la información que se va obteniendo.
- c) Se combinarán distintos procedimientos de evaluación (tradicional, observacional, evaluación funcional de la conducta) para conocer en todo momento las fortalezas, debilidades, intereses, etc.

4.5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El espectro autista está compuesto por dimensiones relacionadas entre sí de mayor a menor medida, y por esto, para individualizar esta intervención, deberemos saber en qué dimensión del espectro autista se encuentra el niño, ya que de esta forma sabremos en qué aspectos del desarrollo debemos establecer mayor énfasis. A estas dimensiones, debemos sumar los componentes principales que han de tener los métodos educativos para el trabajo de los niños con TGD, elaborado por Riviére (2001), el cual se apoyó en las indicaciones de Power (1992):

- 1) Deben ser estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la Modificación de Conducta.
- 2) Deben ser evolutivos y adaptados a las características personales de los estudiantes.
- 3) Deben ser funcionales y con una definición explícita del sistema para la generalización.
- 4) Deben implicar a la familia y a la comunidad.
- 5) Deben ser intensivos y precoces.

Por otra parte, Rivière (2001) señala la importancia de que la enseñanza – aprendizaje ha de caracterizarse por el sentido de la actividad, por lo que es necesario que la intervención cumpla una serie de requisitos:

- Motivación.
- Presentar las tareas de forma clara y cuando el niño atiende.
- Presentar tareas cuyos requisitos están previamente adquiridos y se adaptan al nivel evolutivo del niño.
- Emplear procedimientos de ayuda debidamente andamiadas.
- Proporcionar reforzadores fortuitos e inmediatos.

Para que la intervención educativa de respuesta a dichos objetivos, debe tener las siguientes características:

- Funcionalidad y relación con la vida cotidiana.
- Desarrollarse en contextos naturales y normalizados.
- Permitir la mediación sobre conductas espontáneas (conductas autoiniciadas) por el alumno.
- Sistematización progresiva de los ambientes facilitadores de dichas conductas espontáneas con carácter significativo¹⁵.

La intervención educativa debe ser diseñada a partir de las necesidades educativas especiales que presente el niño con TGD, incluyendo las técnicas, estrategias o modelos de intervención más eficaces, y sin olvidarnos del momento del desarrollo en el que se encuentra el niño. Por ello, intervendremos en las áreas en las que estos niños son más deficitarios:

- *Interacción social*: los niños con TEA presentan una carencia de habilidades sociales, lo que conlleva a la falta de respuesta y motivación hacia las personas. Por ello, potenciar en estos niños las relaciones sociales debe ser uno de nuestros objetivos prioritarios, ya que ayudan a una mejora en la calidad de vida e influyen notablemente en el desarrollo de un posterior escenario de éxito.
- *Comunicación*: el espectro autista está caracterizado por el trastorno que sufren en la comunicación y el lenguaje. Asimismo, estos niños manifiestan unas

¹⁵ Ojea, M., *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004, pp. 36-37.

necesidades enormes de comunicación y por ello es necesario que consideremos esta área como prioritaria para su intervención.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que la gama y severidad de las alteraciones comunicativas y lingüísticas pueden variar enormemente en función de la gravedad del trastorno: desde el mutismo total no compensado con gestos comunicativos, pasando por la emisión de oraciones ecológicas o de palabras aisladas fundamentalmente con función de petición, hasta el desarrollo de un lenguaje estructuralmente correcto pero con alteraciones sutiles desde el punto de vista pragmático.

- *Juego*: el juego infantil es un medio a través del cual los niños aprenden y practican las habilidades sociales, además de observar y explorar el mundo que les rodea. Por ello, como maestras, debemos ser conscientes de estas necesidades y dominar diversos métodos para enseñárselas.

Los niños con TEA, sufren alteraciones en el desarrollo del juego, así por ejemplo, usan los juguetes de forma repetitiva e inadecuada, juegan cerca de otro niño o con los mismos juguetes pero no sin interactuar con este, muestran grandes dificultades para participar en actividades grupales o de desempeño de roles, ya que estos juegos precisan del uso del lenguaje, de la comprensión de pistas sociales, del contacto físico, etc.

Terpstra, Higgins y Pierce (2002), establece una serie de consideraciones a tener en cuenta a la hora del diseño de actividades dirigidas a la enseñanza y aprendizaje del juego:

- a) Nivel de desarrollo: los niños solo serán capaces de aprender y generalizar actividades de juego apropiadas a su nivel de desarrollo, que debe determinarse de forma individual.
- b) Nivel de lenguaje: es un factor clave para determinar qué intervención tendrá más éxito y cuáles fracasarán por falta de adecuación a las posibilidades de la persona. A través de las situaciones lúdicas, además de enseñar habilidades de juego, se pueden incorporar muchos aspectos del lenguaje, como gestos no verbales, respeto del turno, atención conjunta, regulación de la conducta, etc.
- c) Contacto con iguales: es beneficioso que los niños del espectro autista pasen tiempo con otros niños de su edad sin discapacidad. Éstos pueden ser enseñados a interactuar, iniciar, reforzar y estimular a sus

compañeros del espectro autista para comprometerse en interacciones sociales positivas y juegos adecuados. En esta línea podemos encontrar diversos programas más o menos formales, como el círculo de amigos, programas tutorizados por compañeros, entrenamiento con compañeros, la integración inversa de Mesibov, etc.

- d) Técnicas motivacionales: los factores motivacionales son un importante aspecto para lograr la máxima implicación de los niños. En este sentido se ha demostrado beneficioso considerar las preferencias del niño como parte de su motivación para comprometerse en conductas sociales o de juego con otros.
- e) Contexto de intervención: hay que considerar el tipo de juego que va a enseñarse y el contexto de intervención, que puede ser el patio del colegio, un parque, la casa, etc., y para que la generalización sea exitosa conviene desarrollar estrategias de intervención en múltiples contextos.
- f) Método de intervención: existen diversas formas de llevar a cabo las intervenciones para enseñar habilidades de juego en un contexto escolar, y la selección de una u otra dependerá de los objetos propuestos y de todas las consideraciones anteriormente señaladas¹⁶.

4.6. MODELOS DE INTERVENCIÓN

Existen diferentes modelos de intervención diseñados para niños con trastorno del espectro autista, los cuales son programas de carácter más integral que combinan diferentes técnicas para lograr una óptima intervención, y entre ellos podemos destacar los siguientes:

- *El proyecto TEACCH* “Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children” (Watson, 1989): es uno de los programas más completos que cubre las necesidades de todas las formas del espectro autista a lo largo de todo el ciclo vital a través de una red coordinada de servicios y apoyos. Este proyecto está basado en la individualización, la enseñanza estructurada y la adaptación ambiental.

¹⁶ Alcantud, F., *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*, Madrid, Pirámide, 2003, pp.102-106.

- *La Escuela Higashi (Japón)*: se fundamenta en el uso de técnicas conductuales y en la educación física. Se considera útil, pero la muestra utilizada puede no ser representativa.
- *Giant Steps (Pasos de Gigante)*: este programa está basado en la teoría sensoriomotora, usando un enfoque conductual. Otra de las características es la participación de una gran variedad de profesionales, el entrenamiento de los padres, la inclusión parcial en escuelas ordinarias y el énfasis en la continuidad entre la escuela y el hogar.
- *Jowonio School Program (Syracusa)*: se caracteriza por enfatizar la diversidad, la instrucción individualizada y la intervención integral teniendo en cuenta todas las necesidades de la persona con espectro autista¹⁷.
- *El programa Intensive Interaction* (Nind y Hevett, 1994; Nind y Powell, 2000) supone la implicación mediadora de los educadores (docentes, familias) sobre el desarrollo de las conductas autoiniciadas por los estudiantes. El proceso educativo se somete a un proceso continuo de observación, cuya reflexión y discusión facilita la progresiva realización del programa.

Los diferentes programas señalados están contruidos sobre los factores que se consideran deficitarios en los alumnos con TGD, además, también se ha tenido en cuenta la individualidad y las dimensiones expuestas en el IDEA:

1. Desarrollar la capacidad de relación social.
2. Desarrollar las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
3. Proporcionar el desarrollo de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
4. Desarrollar las funciones comunicativas.
5. Facilitar el desarrollo de las competencias de anticipación.
6. Fomentar el desarrollo de la capacidad de imaginación y las capacidades de ficción.
7. Facilitar los procesos de imitación.
8. Fomentar la generalización de las conductas aprendidas a situaciones nuevas¹⁸.

¹⁷ Alcantud, F., *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*, Madrid, Pirámide, 2003, pp. 113-114.

¹⁸ Ojea, M., *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004, pp. 37-40.

4.6.1 Método TEACHH

Método TEACCH (abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados).

El Método Teacch se utiliza para trabajar con los niños autistas, ya que tiene unos resultados positivos para estos niños. Este método está compuesto por materiales muy atractivos visualmente de manera que llaman la atención del niño. También consigue que el niño sea autónomo en la realización de las tareas y en el cambio de una tarea a otra. Estos materiales son muy estructurados y ofrecen información visual desarrollando así la capacidad Visio-espacial. Además los materiales indicarán qué se debe hacer con él, qué orden seguir y cuándo finalizar la tarea. Así, potenciamos el trabajo individual e independiente del alumno¹⁹.

Este método está basado en la siguiente metodología:

- Crear una relación estrecha con los padres y madres a través de un cuaderno de anotaciones donde se plasmará, tantos por parte de los padres como por parte del maestro, cualquier cambio o incidencia que sea importante y se deba tener en cuenta. Este cuaderno debe ser revisado, por ambos, a diario.
- Establecer un aprendizaje significativo, esto quiere decir, que hay que partir de un conocimiento ya adquirido y conocido por el alumno, para que este lo utilice como base para aprender el nuevo conocimiento.
- Iniciar a los niños con TEA en este método, estando seguros de que poseen las conductas adecuadas para participar de la forma más activa.
- Plantear objetivos adecuados a la edad cronológica del niño, y evitar planteamientos abstractos.
- Motivar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Utilizar la clasificación y el emparejamiento como punto fundamental en el sistema de trabajo.
- Evitar el aprendizaje por ensayo y error.
- Moldear la conducta.

¹⁹ *El Método TEACHH. División TEACCH*, <http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%2012%20metodoTEACCH.pdf>, visitada el 1 de Mayo de 2014.

- Usar rutinas que puedan ser modificadas posteriormente.
- Reforzar positivamente o negativamente siempre que sea necesario.
- Usar gestos para comunicarse.
- Empleo de frases cortas y claras.
- Atender siempre a la estimulación visual, facilitándoles una información clara, escueta y sin adornos.
- Evitar estímulos innecesarios.
- Ayudar al niño lo mínimo posible cuando necesite nuestra ayuda para ser capaz de resolver cualquier situación²⁰.

Por otra parte, el método TEACCH se basa en una Enseñanza Estructurada diseñada para el tratamiento de las principales diferencias neurológicas en el autismo. Es un sistema que estructura los programas educativos teniendo en cuenta las habilidades, dificultades e intereses individuales de los niños con TEA. Está basado en desarrollar las habilidades visuales presentándoles la información y las instrucciones visualmente. El objetivo fundamental del Método TEACCH es incrementar la independencia y el control de las conductas, adaptando el ambiente a sus habilidades cognitivas, a sus necesidades e intereses. La Enseñanza Estructurada incorpora cuatro componentes:

- Estructura física del entorno.
 - Agendas diarias.
 - Sistemas de trabajo.
 - Estructura e información visual.
- *Estructura física del entorno*: la organización del aula comenzará con la distribución del mobiliario enfocado al aprendizaje, necesidades y peculiaridades sensoriales de cada alumno. Además, con la información visual clara, se fomentará la independencia y se minimizarán las distracciones. La edad de los alumnos también es importante, y en el caso de niños de educación infantil o primaria, se crearán espacios para jugar, otro destinado al trabajo individual e independiente, y un posible baño para enseñarle a ir solo.

²⁰ *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica*, http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165317951145_volumen_03.pdf, visitada el 1 de Mayo de 2014.

El entorno debe organizarse de modo que el niño entienda dónde se realizan las distintas actividades y dónde se guardan los materiales. Por eso, hay que establecer unos límites físicos visuales claros y minimizar las distracciones visuales y auditivas, de forma que el niño se centre en el concepto principal y no en los detalles irrelevantes.

Una de las áreas importantes que debe tener el aula para niños con TEA es el trabajo “uno a uno”, donde se desarrollan las actividades individuales con el adulto. Este tipo de trabajo se puede estructurar de tres formas:

- *Cara a cara*: es más exigente desde un punto de vista social, y requiere atención para dar respuestas. Este tipo se suele usar para evaluar, comunicarse con el niño o para actividades sociales.
- *Uno al lado del otro*: este tipo de estructura exige menos relación social, además que les ayuda a imitar al adulto. También se consigue centrar la atención en los materiales y en las instrucciones. Es una buena estrategia para desarrollar habilidades.
- *Detrás*: aquí la presencia del adulto y su ayuda, es casi nula. De esta forma, se fomenta la independencia y la concentración, ya que son independientes de las ayudas específicas.
- *Agendas diarias*: el programa TEACCH incorpora las agendas diarias individualizadas, utilizadas para aportar a los niños predictibilidad y claridad. En esta agenda los niños encontrarán la secuencia de actividades que realizarán ese día. La secuencia de actividades se puede presentar con fotografías o dibujos, o con objetos que representen la actividad que tienen que realizar. Con estas agendas los niños adquieren autonomía, ya que saben lo que están haciendo y lo que tienen que hacer después. Además, las pueden consultar regularmente, lo que les facilitará la transición entre una actividad y otra. También les proporciona rutinas estructuradas y les ayuda a disminuir la ansiedad.
- *Sistemas de trabajo*: son otra forma de organizar las actividades que tienen que realizar los alumnos con TEA y que les ayuda a trabajar sin la asistencia del adulto. Estos sistemas de trabajo dan respuesta a las preguntas que se plantean los alumnos con TEA:
 - Cuál es el trabajo que tienen que hacer.
 - Qué cantidad de trabajo se les pide que hagan en ese periodo de tiempo.

- Cómo pueden saber que están avanzando y cuándo han terminado.
- Qué ocurrirá cuando hayan terminado la actividad.

Los sistemas de trabajo, también se representan visualmente, y variarán según el nivel de comprensión de cada alumno: de izquierda a derecha, con recipiente de “terminado”; emparejamiento (formas, colores, números, letras, etc.); escritos. Este tipo de organización de las actividades, proporciona el concepto de “terminado”, lo que les proporciona la sensación de finalizar una actividad, y les ayuda a pasar a otra actividad.

- *Estructura e información visual*: las actividades que les planteemos a alumnos con TEA, deben poseer tres componentes para conseguir resultados positivos:
 - *Claridad visual*: en todas las actividades hay que resaltar los componentes importantes y relevantes, lo que les ayudará a que mejoren sus habilidades para realizar dicha tarea de forma exitosa.
 - *Organización visual*: la organización visual es un apartado en el que el maestro tendrá un papel importante, ya que será el responsable de que los materiales estén organizados de una forma atractiva y con una estimulación mínima, ya que los alumnos con TEA se distraen con facilidad si sus materiales no están ordenados cuidadosamente. Esta es una tarea del profesor, ya que los alumnos con TEA no tienen la habilidad para ordenar los materiales ellos solos.
 - *Instrucciones visuales*: este tipo de estructuración visual sirve para que el alumno con TEA reciba una información visual, que les explica qué es lo que tienen que hacer para terminar la tarea, teniendo en cuenta su nivel de comprensión. Las instrucciones visuales ayudan al alumno a entender qué tiene que hacer, y les aporta flexibilidad a la hora de realizar una actividad, algo muy importante en estos alumnos, ya que por lo general, cuando aprenden a realizar una actividad de una manera determinada es muy difícil que la vuelvan a realizar de otro modo. Sin embargo, con las instrucciones visuales, se les puede ir modificando la forma de realizar la tarea aunque utilicen los mismos materiales²¹.

²¹ *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica*, http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165317951145_volumen_03.pdf, visitada el 1 de Mayo de 2014.

4.7. SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE LA COMUNICACIÓN (SAAC)

Existen diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación adecuados para la intervención en el espectro autista. De entre ellos destacamos dos:

- *Programa de Comunicación Total de B. Schaeffer (1980)*: es un sistema de comunicación que enseña al niño a hablar y a signar de forma simultánea. En el programa Scaefffer las personas que interactúan con el alumnado usan simultáneamente el habla y los signos. Por ello, favorece a la aparición del lenguaje oral a la vez que aprenden a signar. Es un aprendizaje de ensayo sin error, ya que los signos se enseñan con una ayuda total al principio, y va desapareciendo según van adquiriendo dicho signo. Por otro lado, el vocabulario que se les enseña a los alumnos está basado en sus motivaciones y preferencias. Es un programa que consiste en que el alumno selecciona un objeto que le motive y el adulto le ayudará a modelar el signo, e inmediatamente le dará ese objeto a modo de refuerzo²².
- *PECS (The Picture Exchange Communication) System de Frost y Bondy (1996)*: El Sistema de Comunicación por Intercambio de Figuras fue desarrollado para su uso con niños pequeños que presentan autismo y otros déficits de comunicación social. Es un programa especialmente visual y por tanto muy adecuado para este alumnado. Se divide en tres fases: intercambio físico, aumento de la espontaneidad y discriminación de las figuras, cada una de ellas secuenciada en subfases de menor a mayor dificultad y con diferentes niveles de apoyo. Este sistema comienza con la búsqueda de reforzadores eficaces, los cuales serán utilizados en la primera fase de entrenamiento. Para dar comienzo al PECS, es necesario que estén presentes dos entrenadores, de los cuales uno hará el papel de comunicador y el otro de sombra. El comunicador será la persona que tenga el objeto deseado por el niño/a, y el comunicador será el que, en un primer momento guiará al niño/a para enseñarle el recorrido de coger el pictograma y entregárselo al comunicador, y posteriormente solo ejercerá una

²² Schaeffer, B, Raphael, A y Kollinzas, G., *Habla signada para alumnos no verbales*, Madrid, Psicología Alianza Editorial, 2005, pp. 18-31., y Alcantud, F., *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*, Madrid, Pirámide, 2003, pp. 104-105 y Trastornos generales del desarrollo 5.

ayuda física, la cual irá desapareciendo progresivamente. Es un sistema de comunicación que comenzará en un aula concreta para que el niño/a asimile los pasos que tiene que seguir en un mismo lugar, y posteriormente se realizará en diferentes escenarios, como su casa, el aula, etc. y con diferentes personas, como sus padres, su tutor, etc. De esta forma el niño/a se irá adaptando a diferentes personas y situaciones de la vida diaria²³.

5. MATERIAL Y METODOLOGÍA

5.1 MATERIAL EMPLEADO PARA REALIZAR EL PRESENTE TFG

Para la realización del presente TFG, me he servido de la búsqueda de información en libros, páginas web, revistas digitales, documentos y artículos en páginas electrónica, todos ellos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista. A parte de la utilización de las distintas fuentes bibliográficas, también he utilizado la memoria de observación elaborada durante mi estancia en prácticas en un colegio de educación especial, en la cual he ido recogiendo todo lo observado en relación con el tema, como es: el comportamiento de los niños/as, el método de trabajo que se utiliza con ellos/as, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, las dificultades que presentan a la hora de realizar actividades, los materiales con los que trabajan, etc.

5.2 METODOLOGÍA USADA PARA ELABORAR EL PRESENTE TFG

La metodología empleada para desarrollar el presente TFG y por consiguiente, para lograr los objetivos marcados ha sido por un lado, una búsqueda de información relacionada con el Trastorno del Espectro Autista y la intervención educativa que se

²³ Frost, L y Bondy, A, *El manual de Picture Exchange Communication System*, España, Pyramid Educational Consultants, 2002, pp. 7-8.

realiza con alumnado que presentan estas características. Y por otro lado, se ha utilizado la observación realizada en un aula de un colegio de educación especial, en la cual había 3 niñas con TEA. En ambos casos, dicha metodología viene determinada por mi interés personal de conocer todo lo que engloba el TEA, y por consiguiente, saber cómo debe ser el trabajo que se debe realizar con estos niños.

Por todo ello, el primer paso que di para acercarme a este mundo del que tenía poco conocimiento, fue una búsqueda de información de libros de la biblioteca del Campus, de la biblioteca del colegio Carrechiquilla, páginas web, revistas digitales y documentos y artículos en páginas electrónicas. Una vez recopilada la información, se realizó un análisis del contenido y un contraste de las diferentes teorías, estudios e investigaciones realizadas por diversos autores y profesionales, que nos han acercado a una comprensión de este tema, y por tanto, adquirir los conocimientos necesarios que una maestra tiene que tener para poder dar respuesta a las necesidades educativas que presentan el alumnado con TEA.

En cuanto a la observación directa, el objetivo ha sido conocer los métodos de trabajo que utilizan en un aula de alumnos con TEA, las sesiones de logopedia, y por tanto, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, y las diferentes actividades que se realizan a lo largo de la jornada escolar., como es fisioterapia, psicomotricidad, hidroterapia, etc. También era importante tener en cuenta el modo de comportarse del alumnado frente a las diferentes actividades que se les planteaba, y las soluciones que ofrecía la maestra ante dichas dificultades. Esta observación fue recogida día a día en una memoria de observación, en la cual iba reflejando todos los aspectos importantes, así como aquellos detalles que no se pueden encontrar en libros de texto, ya que te les aportan directamente estos niños y la convivencia con ellos.

6. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS MISMOS

La bibliografía utilizada para realizar el presente TFG ha sido clara y precisa, en cada uno de los libros y otros documentos utilizados, trataban todos los aspectos relevantes del TEA. Asimismo, en muchos de ellos se ha podido encontrar propuestas de intervención y modelos de trabajo con alumnado de estas características. Por otra parte, también aportan información para tratar con los padres y así poderles explicar mejor cómo deben de comportarse con su hijo. Gracias a la estancia en prácticas en un colegio de educación especial, hemos podido disponer de una fuente bibliográfica bastante amplia sobre el TEA y sobre aspectos más específicos como son el trabajo con estos niños en un aula.

En cuanto a los recursos electrónicos, hemos de señalar que estos son más aclaratorios, ya que se pueden encontrar vídeos en los que se observa a niños/as con TEA trabajando en un aula de un colegio ordinario o de uno de educación especial. Existen otros videos en los que explican, en muchas ocasiones los padres y madres directamente, las características y las necesidades de niños TEA, así como su comportamiento en su vida diaria. Con esta información visual, es más fácil comprender cómo se comportan estas personas, y por lo tanto, saber cuáles son sus necesidades, y así poder darlas respuesta.

Por otro lado, la observación fue realizada en un aula del colegio de educación especial Carrechiquilla, en Palencia, en la cual se encontraban 5 niños de los cuales 4 eran niñas y un niño, y sus edades oscilaban de los 8 a los 12 años de edad. Esta experiencia ha sido fundamental para aprender cuáles son las técnicas y las estrategias que utiliza la maestra, y cuáles son los aspectos que se deberían cambiar para ajustar la metodología a las necesidades y características de este alumnado. En consecuencia, vamos a realizar dos apartados, en uno de ellos hablaremos de los aspectos positivos, y en el otro, comentaremos los cambios que realizaríamos:

- *Aspectos positivos:* durante mi estancia en prácticas, he podido comprobar todo lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje que se realiza en un aula con niños con TEA. He podido aprender directamente cómo son y cómo funcionan el

método TEACCH y el método PECS, participando personalmente en ellos. Por ello, puedo hacer una valoración personal sobre las ventajas que ofrecen dichos métodos.

En esta clase, día a día se va comprobando el resultado de la metodología empleada, y cuando es necesario la modifican, ajustándola a las necesidades de los niños/as. En todo momento están pendientes de las respuestas que los niños dan a las actividades que se les plantean, de esta forma averiguan si están bien ejecutadas o si necesitan cambios. Además, muchos de los materiales son elaborados por la maestra, teniendo cada niños los suyos propios y por tanto, diseñados a desarrollar las habilidades en las que presentan carencias.

Por otro lado, la relación que mantienen con los demás profesionales que trabajan con los niños/as es continua, intercambiando información y proponiendo cambios para mejorar las habilidades de los niños. Esta relación es muy importante, ya que por ejemplo, la información que transmite la logopeda a la maestra sobre los sistemas de comunicación que utiliza con los niños/as es relevante, ya que la transmite la información necesaria para una correcta ejecución del sistema PECS en el aula.

Por todo ello, considero que la metodología que emplea esta maestra está bastante bien adaptada a las necesidades y características de sus alumnos/as, pero, desde mi punto de vista, creo que hay aspectos que necesitaría modificar para que fuese más correcta.

- *Aspectos modificables:* uno de los primeros aspectos que observé, que no ayuda a una correcta ejecución de la metodología que necesitan los niños con TEA, es que no es una clase homogénea, ya que está compuesta por un total de 5 niños, de los cuales tres están diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, y los otros dos tienen un diagnóstico diferente, lo que significa que no se pueden ajustar específicamente a las necesidades y características de los niños con TEA, ya que hay otros dos niños con otra características y necesidades, y por lo tanto el aula está orientado a intentar dar respuesta a todos los niños de la clase. A esto se le suma la falta de personal, un aspecto muy importante en aulas de estas características. Esta falta de personal supone que no se puedan llevar a cabo muchos objetivos planteados, como por ejemplo el método PECS, el cual

requiere de dos personas, y en muchas ocasiones no se puede reunir dos entrenadores lo que conlleva a no poder realizar las sesiones. Esto también influye en el método TEACCH, ya que al no haber el suficiente personal, no se puede trabajar de manera individualizada con cada niño, lo que supone no poder revisar las tareas que estos realizan.

Todos estos detalles, tanto los positivos como los modificables, han sido recogidos en mi cuaderno de observación, el cual he ido elaborando día a día, señalando todos los aspectos relevantes y los pequeños detalles que iba observando. Gracias a este cuaderno he podido elaborar el presente TFG y por consiguiente, alcanzar los objetivos marcados en el mismo.

7. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Gracias a este TFG he alcanzado grandes conocimientos acerca del Trastorno del Espectro Autista, un tema del que cualquier maestra tendría que tener conocimiento, ya que cada vez hay más niños presentes en las aulas ordinarias con este diagnóstico.

Con este trabajo me he dado cuenta que un diagnóstico temprano es muy importante, ya que proporciona una pronta intervención lo que conlleva a mejorar las carencias que presentan estos niños.

A partir de la elaboración del presente TFG he conseguido, no solo conocer la definición y las características del TEA, sino también las necesidades educativas que presentan este tipo de alumnado y cómo trabajar con ellos. Con la recopilación de información de distintas fuentes bibliográficas, he extraído las diferentes estrategias metodológicas diseñadas para trabajar con niños/as con TEA. Con ellas he aprendido cómo hay que organizar una clase y qué tipo de metodología seguir para satisfacer las necesidades de nuestros alumnos.

Mediante la búsqueda de información, he podido darme cuenta que estos niños tienen un gran problema para entender el mundo que les rodea e interactuar con él. Por ello, hay tantos estudios centrados en ayudarles a comprender su entorno. En todos estos informes realizados por diversos autores, se puede observar pautas claves para conseguir dicho objetivo, como son: darles pautas sencillas y claras de entender, información visual, medios para poderse anticipar a la siguiente actividad, etc. Son pautas que deben estar presentes en todas las aulas en las que haya niños/as con TEA, ya que gracias a ellas, conseguiremos que desarrollen aquellas habilidades en las que muestran dificultades.

Otro de los conocimientos que he adquirido mediante la realización de este TFG ha sido los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos que existen para dar respuesta a la falta de comunicación de estos niños/as. La habilidad comunicativa puede variar de un niño/a a otro/a, ya que las características de estos varían de tal forma, que un niño/a puede hablar y otro no, y por lo tanto, hay que tener conocimientos de los diferentes sistemas de comunicación que existe para saber cuál es el que más se ajusta a

las necesidades de ese niño. Existen casos de niños que manifiestan una gran necesidad de comunicación, pero por no ofrecerles el sistema de comunicación apropiado, no avanzan en su aprendizaje, y por tanto, no consiguen comunicarse con los demás. Sin embargo, en el momento en que ese sistema de comunicación es sustituido por aquel que se ajusta a sus características, el aprendizaje de este nuevo sistema es mayor, ya que con él puede suplir su necesidad de comunicarse.

Todo ello hace que me dé cuenta de la importancia que tiene conocer todas estas estrategias educativas que requieren estos niños. Por ello, considero que son conocimientos que se deberían trasladar a todas las aulas. Sin embargo, creo que no es así, y que muchas maestras de Infantil no tienen conocimiento de este tema lo que hace que sea una experiencia desagradable, tanto para ella como para el niño, y siendo aún peor el retraso que se genera en él al no trabajar sus necesidades.

Para finalizar, quería hacer referencia a mi estancia en prácticas, la cual me ha servido para poder vivir personalmente varios de los aspectos encontrados en la investigación, y observar el comportamiento de los niños ante las distintas actividades que se les planteaba a lo largo de la jornada escolar. También, quería aclarar que no ha sido posible poner en práctica los resultados de todo este estudio por el corto periodo de mi estancia en prácticas. Un cambio en la metodología de estos niños en tan poco tiempo, supone un desorden en sus rutinas y por tanto, un aumento de ansiedad al eliminarles la información de lo que sucederá. Sin embargo, y frente a lo estudiado, he desarrollado una propuesta de intervención educativa diseñada para un aula de un colegio de educación especial durante la etapa de infantil.

7.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UN AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Una vez recopilada toda la información necesaria para comprender las necesidades educativas que requiere el alumnado con trastorno del espectro autista, voy a elaborar una propuesta de intervención educativa para niños con TEA, la cual se puede llevar a cabo en un aula de educación especial o en un aula de un colegio

ordinario, en el cual se puede encontrar niños con este tipo de trastorno. Esta propuesta es modificable y adaptable a las necesidades y características de cada alumno, ya que tiene unas pautas generales que con pequeñas modificaciones, servirá para saber cómo se debe trabajar con este tipo de alumnado en el aula.

7.1.1 Contextualización

La propuesta de intervención elaborada está planificada para una clase de 3 niños (caso hipotético), dos niñas y un niño de 5 años, los cuales se encuentran en el 3º curso del 2º ciclo de Educación Infantil. Partimos del supuesto de que estos niños han estado escolarizados en un colegio ordinario y en este curso les han derivado a este colegio de educación especial, por lo que en este centro se encuentra en el 1º nivel EBO. Por ello, lo primero que se llevará a cabo para esta intervención, será una recopilación de todos los datos referentes al diagnóstico y a las características de cada niño, así como una reunión con cada tutor del colegio del que provienen, para que nos aporten toda la información relevante de cada niño. Asimismo, también nos reuniremos con los padres, a los que les pasaremos un formulario estándar, en el que estableceremos preguntas para poder recoger la información necesaria para que nuestra propuesta se adapte a las necesidades de nuestros alumnos.

Estos 3 niños, aunque son diferentes, presentan unas características muy similares, y por tanto las hemos reunido en el siguiente esquema:

Características básicas:

- Conducta:
 - Demandan constante atención del adulto.
 - Suelen estar tranquilos y contentos.
 - Son bastante desobedientes.
 - Tienen una gran descentración y atención muy dispersa.
- Aprendizaje:
 - Tienen un buen ritmo de aprendizaje.
 - Son capaces de estar sentados trabajando solos durante periodos pequeños de tiempo.

- Motricidad:
 - Presentan dificultades en la motricidad fina: ensartar, encajar, garabatear,...
 - La motricidad gruesa la tienen más desarrollada, pero presentan dificultades en coordinación y equilibrio.
 - Manifiestan mucha inquietud motriz y nerviosismo en general.
- Comunicación:
 - Comprensión oral: entienden órdenes directas y sencillas.
 - Expresión: en esta área presentan un gran problema, ya que apenas se expresan aunque tienen mucha intención comunicativas con indicaciones o balbuceos sin significado. Conocen muy pocos signos: comer, beber e ir al baño.

Actividades de la vida diaria:

- Comida:
 - Autónomos en el uso de la cuchara y el tenedor.
 - Necesitan ayuda para cortar carnes y pescados.
 - Beben solos tanto en vaso como en botella.
- Aseo:
 - Controlan esfínteres: piden hacer sus necesidades mediante signo.
 - Necesitan ayuda para lavarse las manos.
 - Se limpian solos sin necesitar mucha ayuda.
- Vestido:
 - Saben quitarse y ponerse su abrigo y/o chaqueta.
 - Se suben y bajan los pantalones y las bragas o calzoncillos.
 - Se quitan solos los zapatos con velcro, pero requieren de ayuda para ponérselos.
 - Desabrochan las cremalleras.
 - Necesitan ayuda para vestirse.
- Habilidades sociales:
 - Interaccionan más con los adultos, que con los otros niños.
 - Son sociables y risueños.

7.1.2 Objetivos

Con la evaluación de cada niño ya realiza, y teniendo en cuenta sus necesidades, elaboraremos una serie de objetivos a lograr para que adquieran ciertas destrezas y progresen en aquellas que ya han desarrollado. Estos serán los objetivos prioritarios a conseguir a lo largo de todo el curso, ya que son las carencias que más resalta y las que necesitan lograr para mejorar su vida diaria.

- Ampliar periodos de atención y de trabajo autónomo.
- Inculcar hábitos de trabajo y esfuerzo. Mejorar su ritmo de trabajo.
- Aumentar los tiempos sentado/a y aprender a relajarse.
- Mejorar habilidades manipulativas finas.
- Reducir la dependencia del adulto (no agarrarse al adulto, evitar hacerlo todo “por ella”...) y las llamadas de atención.
- Sistema de comunicación: iniciar sistema PECs. Identificar y señalar imágenes (asociar objeto real y espacio a imágenes).
- Comprender y ejecutar órdenes progresivamente más complejas.
- Adquirir habilidades de vestido/desvestido: abrigo/chaqueta, camiseta, braga, calzoncillo y pantalón, zapatillas.
- Mejorar habilidades manipulativas.
- Mejorar la autonomía en las habilidades de la vida diaria (comida,...).
- Fomentar el juego compartido con otros niños/as.

7.1.3 Metodología

Para conseguir un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario marcarse unas líneas de actuación para seguir, y de esta forma lograr los objetivos marcados. A continuación, explicaremos cuáles son esas líneas en las que se basa esta metodología y en qué consiste cada una:

- *Análisis de los intereses individuales*: para conseguir motivar a nuestros alumnos en las actividades que les propongamos, es imprescindible conocer cuáles son sus intereses y sus preferencias. Por esto, las actividades que planifiquemos, deberán incluir los gustos personales de cada niño/a, de modo que les resulten motivadoras y atractivas en sí mismas. Por ello, elaboraremos

una lista en la que recogeremos los objetos que más les gusten, los sonidos que más les llamen la atención, las personas más cercanas a cada uno de ellos, etc.

- *Aprendizaje sin error:* este punto es muy importante a tener en cuenta, ya que por lo general, los niños con TEA cuando aprenden a realizar una actividad de una manera determinada es muy difícil que la vuelvan a realizar de otro modo, por esto tenemos que asegurarnos que el aprendizaje que hagan sea el correcto y no el erróneo, ya que sería muy difícil modificarle. Es por esto mismo, que el aprendizaje por ensayo-error está eliminado en esta metodología, y lo que prima es la ayuda guiada para asegurarnos que la ejecución es correcta. Esta ayuda siempre estará ajustada a las necesidades que manifieste cada uno de nuestros alumnos, y se les irán retirando progresivamente.
- *Ambiente estructurado y predecible:* debemos crear un ambiente en el que se puedan mover con autonomía y comprendan así su entorno. Este ambiente deberá estar enfocado a las necesidades de nuestros niños/as.
- *Estilo comunicativo de la maestra:* el estilo comunicativo que usaremos será sencillo y directo, usando una entonación y una vocalización clara, de modo que nos comprendan lo que la queremos transmitir. Además, las frases que utilizaremos serán sencillas, cortas y con contenido concreto, y siempre que podamos, las acompañaremos de fotos, imágenes o gestos, para que lo comprenda también visualmente.
- *Estilo docente directo:* este tipo de estilo es adecuado al alumnado con TEA ya que no contempla la improvisación, lo que les facilita adelantarse a lo que ocurrirá en cada momento.
- *Mediación entre iguales:* intentaremos fomentar en nuestros alumnos/as el juego compartido entre ellos. Para ello, crearemos situaciones en las que trabajen conjuntamente. De esta forma conseguiremos mejorar su sociabilidad.
- *Coordinación y trabajo entre todos los profesionales implicados:* la coordinación entre todos los profesionales que trabajemos con cada niño/a es muy importante. Debemos estar de acuerdo en todas las decisiones que tomemos sobre los métodos de trabajo, ya que si usamos las mismas técnicas conseguiremos lograr los objetivos marcados. Asimismo, debemos tener relación con los padres y con los demás profesionales externos al centro, ya que la información que nos transmitan es muy importante a tener en cuenta.

7.1.4 El método Teacch

Hemos elegido este método para trabajar con nuestros alumnos/as, ya que creemos que con esta metodología de enseñanza estructurada, conseguiremos que adquieran autonomía, conozcan mejor su entorno, y comprendan así mejor el mundo que les rodea. Siguiendo este método, organizaremos el entorno de forma que aportemos una información visual clara, lo que facilitará su aprendizaje. Siguiendo este proyecto, conseguiremos dar respuesta a sus necesidades y minimizar su ansiedad, ya que podrán anticiparse a los cambios.

Estructuración espacial:

- Estructuración espacial del aula:

La estructura espacial del aula estará formada por diferentes rincones, y cada uno de ellos estará claramente delimitado por el mobiliario de la clase, de forma que los niños/as se puedan mover de manera autónoma, y diferencien el tipo de actividad que se realiza en cada una de las zonas de trabajo. Además, reforzaremos esta información con fotografías reales y colores, de manera que aporte aún más información sobre el lugar en el que se encuentran. Asimismo, el material también estará claramente identificado con imágenes, y existirá un material específico para cada rincón, de manera que conozcan la actividad que van a realizar.

A continuación vamos a explicar qué tipos de rincones hay en el aula, y qué actividades se realizarán en ellos:

- *Rincón de la asamblea:* será lo primero que nos encontremos cuando entremos en el aula. Esta zona estará separada del siguiente rincón por un mueble en el que guardaremos los materiales que usaremos para los experimentos y para las manualidades. Este rincón estará compuesto por dos mesas juntas, las cuales podremos mover libremente, y así adaptarlas a las necesidades de cada actividad, 3 sillas, una pizarra blanca de imán, la cual usaremos para el panel informativo, y para colgar todos los trabajos que realicen los niños. Este rincón estará destinado para trabajar la asamblea, actividades grupales, etc. Será una zona de fácil reconocimiento tanto por el mobiliario que será de color naranja, como por una foto del momento de la asamblea que habremos sacado previamente. Además, colocaremos en el suelo una línea de color naranja, para identificar esta zona con ese color en concreto.

- *Rincón de las TICs:* este rincón será muy fácil de distinguir ya que tendrá una alfombra donde los niños se podrán sentar. También habrá una pizarra digital colocada a la altura de los niños, y un ordenador situado encima de una mesa. En esta zona también colocaremos una foto del rincón tomada en el momento en que estén interactuando con la pizarra.
- *Rincón de trabajo individual:* las tres zonas de trabajo individual, estarán separadas por dos muebles en los que guardaremos los materiales de cada niño, y los que nos servirán para delimitar la zona y evitar distracciones o estímulos externos. En esta zona, el trabajo será individual, y en ocasiones la maestra se colocará a su lado para que el trabajo sea “*uno al lado del otro*”. Detrás de cada silla, colocaremos la foto de cada niño y su nombre, de esta forma identificarán mejor este espacio. Además, cada mesa y cada silla, serán de un color (rojo, azul y amarillo), el cual identificará a cada niño en todo lo que el elabore, como pueden ser las fichas que realicen, los materiales que elaboren, etc. Estos colores también estarán presentes, en forma de gomets, en todos los materiales con los que el niño trabaje, además de ser acompañados por una foto del niño.
- *Rincón de la comida:* estará ubicado en la esquina izquierda del aula, y contará con una mesa redonda y cuatro sillas, una para cada niño y otra para la maestra. Además habrá diversos materiales enfocados al momento de la comida, como son: platos, cubiertos, vasos, menús, etc.
- *Rincón de relajación:* para relajarnos, iremos al rincón de relajación que está ubicado en una de las esquinas del aula. Este será el mismo rincón de las TICs, ya que para relajarnos usaremos la alfombra y la pizarra digital para proyectar imágenes acompañadas de música relajante. Será un rincón de fácil reconocimiento, no solo por la alfombra que delimita muy bien la zona, sino por la foto real que estará colocada en el armario que separa este rincón de la zona de trabajo individual.
- *Rincón de los experimentos:* será la misma zona que el rincón de la asamblea, ya que necesitaremos la mesa y las sillas de ese rincón. Además, tendremos en cajas los distintos materiales que emplearemos para la realización de los experimentos. También contaremos con batas blancas, para simular que somos científicos, y con una corchera y una estantería, donde colocaremos todos los trabajos que realicemos a modo de exposición.

- *Panel*: será un panel informativo que estará colgado en la puerta de clase. Su función será la de informar “a dónde vamos”. Para ello, tendremos tres pictogramas que representarán la frase “a dónde voy”, y fotos de cada zona del colegio a las que acuden los niños.

En el ANEXO IV podemos observar un esquema del aula.

- Estructuración espacial del colegio:

Al igual que es importante la estructuración del aula para que los niños se puedan mover de forma autónoma, también identificaremos con pictogramas y con objetos, cada espacio al que asisten los niños a realizar diferentes actividades:

- *Logopedia*: identificado con el pictograma de logopeda, con una foto de la logopeda, y con una maraca, que será el objeto que identificará esa aula.
- *Fisioterapia*: identificado con el pictograma de fisioterapia, con la foto de la fisioterapeuta, y con un balón pequeño siendo el objeto que identifique esa zona.
- *Baño*: identificado con el pictograma de baño y con un cepillo de dientes, que será el objeto que identificará ese área del colegio.
- *Comedor*: identificado con el pictograma de comer y con un tenedor de plástico, que será el objeto que identifique esa zona.
- *Hidroterapia*: identificado con el pictograma de nadar, con una foto de la especialista de hidroterapia, y con un gorro de baño, que será el objeto que identificará esa zona.

Estructuración temporal:

Crear una buena estructuración temporal, supondrá que nuestros alumnos puedan saber qué actividad tienen que realizar en ese momento, y cuál será la siguiente, eliminando así la ansiedad que generan los niños con TEA al no saber lo que va a suceder. Para ello usaremos el panel de información y las agendas diarias, donde indicaremos a nuestros alumnos las actividades que realizarán durante la jornada escolar.

- *Panel de información*: este panel será común para todos los niños, y será semanal. En él colocaremos, en primer lugar el pictograma del día de la semana (lunes, martes, miércoles,...), y seguidamente, los pictogramas de las actividades

que vayan a realizar en grupo durante la jornada escolar de cada día de la semana, así, el lunes tendrá los pictogramas de las actividades que realicen durante ese día, el martes lo mismo, etc. Un ejemplo de un día cualquiera puede ser: asamblea, trabajo individual, TICS, recreo, almuerzo, autonomía, recreo, relajación, experimentos y casa. Esta información se la proporcionaremos todos los días en el momento de la asamblea, ya que será la primera rutina que realizaremos al llegar a clase. Por ello, tendremos colgado en la pizarra del rincón de la asamblea dos cartulinas plastificadas con siete tiras de velcro, una por cada día de la semana, incluyendo sábados y domingos, donde pondremos el pictograma de casa, para indicarles que ese día no hay colegio. En una de las cartulinas tendremos completa toda la semana con sus pictogramas correspondientes, y en la otra, tendremos los pictogramas de cada día de la semana, pero solamente colocaremos los pictogramas de las actividades que vayan a realizar ese día. Cuando haya un cambio en el horario, pondremos un aspa negra encima de la actividad que vamos a anular, y colocaremos al lado el pictograma de la actividad que se vaya a realizar. Esta estrategia ayudará a los niños a planificar y estructurar su tiempo, evitando que se encuentren nerviosos por no saber lo que tienen que hacer.

- *Agenda diaria individual*: ésta agenda la tendrá cada niño en su pupitre y en ella podrá ver las actividades que tiene que realizar durante todo el día de manera individual, y las tareas que tiene que hacer en su rincón de trabajo individual. Las fotos que usaremos para identificar cada actividad será una foto real tomada al realizar cada actividad, de manera que cobre más realismo y al niño le cueste menos identificarla. Ésta agenda tendrá forma de cartulina, la cual plastificaremos y la colocaremos en la pared de enfrente de su mesa, de forma que la pueda consultar en todo momento. Además, pondremos dos tiras de velcro, una para las actividades de la jornada escolar, y la otra para las actividades que tiene que hacer cuando esté sentado en su pupitre. Al igual que en el panel informativo, dejaremos un hueco al lado de cada foto para poder poner otra actividad en caso de que haya algún cambio.

En cuanto a la estructuración temporal, ésta se basará en rutinas estables, de esta forma los niños tendrán el tiempo estructurado, y podrán anticiparse a la actividad siguiente. Además, con las rutinas, al ser repeticiones diarias, conseguiremos que los niños adquieran un trabajo más autónomo y comprendan mejor las actividades que están realizando. Por ello, las rutinas que marcaremos, son:

- *Rutina de bienvenida:* daremos comienzo a esta rutina esperando la llegada de los niños para acompañarles al aula. Una vez allí, se les proporciona la ayuda que necesiten para quitarse el abrigo y colgarlo en su percha correspondiente, tratando de fomentar que sea cada alumno/a el que lo realice de forma autónoma. Cada percha tiene la foto de cada uno de los niños tratando así de fomentar las identidades propias y el reconocimiento y recuerdo de los compañeros/as.
- *Rutina de asamblea:* Con objeto de fomentar rutinas sociales se realiza la actividad de cantar una canción - “Buenos días”- acompañándola de los gestos correspondientes, tratando de fomentar en los niños la imitación sobre la que se asientan muchos de los comportamientos sociales que deben adquirirse. Posteriormente se inicia una actividad de identificación del resto de compañeros recurriendo a identificar los que han venido al aula cada día. Se realiza identificando a cada uno a través de la fotografía y preguntando por el niño/a utilizando su nombre como referente. Estas fotos las colocaremos en una cartulina plastificada, a la que añadiremos tiras de velcro donde añadirán las fotos de los niños que hayan venido a clase. Para fomentar la orientación temporal se repite también una rutina de averiguar el día de la semana en el que nos encontramos recurriendo a pictogramas para representar los días de la semana en el que se incorpora la actividad que identifica a ese día. Los alumnos deben de escoger el pictograma que representa el día en el que nos encontramos a partir de la información oral proporcionada –se dice el día y la actividad-. Con un propósito semejante a la anterior actividad se realiza la de identificar el período del año en el que nos encontramos. Los pictogramas representan las estaciones y se realiza mediante elección entre dos alternativas posibles una de las cuales es la correcta y dándoles apuntes verbales sobre la estación en la que nos encontramos. Por último, trabajaremos el panel de información en el que iremos señalando y nombrando las actividades que realizarán al cabo del día.

- *Rutina de trabajo individual:* Una vez terminado el momento de la asamblea, cada uno/a se va a su asiento para trabajar de forma individual. Lo primero que haremos será observar la agenda diaria para que estén al corriente de las actividades que realizarán durante el día, y las que tienen que hacer en su mesa de trabajo. Esta es la rutina que tienen que adquirir de forma autónoma. Para comenzar con las actividades, primeramente les colocaremos en su estantería de la izquierda las actividades que tienen que realizar, y una vez que las finalicen, las depositarán en la estantería de su derecha, de esta forma reforzaremos el trabajo de izquierda-derecha.
- *Rutina de especialistas:* los niños asistirán a sesiones de logopeda, fisioterapia y psicomotricidad. Estas salidas serán de forma individual y se irán intercalando a lo largo de toda la jornada escolar. En el caso de psicomotricidad, asistirán todos los niños en grupo.
- *Rutina TICS o experimentos:* el trabajo con las TICS lo realizaremos tres días a la semana, dedicando los otros dos a los experimentos. Para el trabajo de la pizarra digital, crearemos tres temáticas diferentes, una por cada día:
 - Lunes: haremos sesiones de expresión corporal. En esta actividad proyectaremos videos musicales infantiles, donde las canciones estarán basadas en la expresión corporal, como es la identificación de las distintas partes del cuerpo, (nariz, boca, ojos, orejas, cabeza, hombros, manos, dedos, pies, etc.). serán canciones en las que vayan nombrando las distintas partes a la vez que las mueven, de manera que los niños imiten su movimiento.
 - Miércoles: este día interactuaremos más directamente con la pizarra digital, para ello usaremos programas de causa y efecto, en los cuales, cuando el niño/a toque la pizarra causará un efecto. Un ejemplo puede ser, que aparezca una estrella, y cuando la toquen aparezcan más estrellas. Son actividades de estimulación visual, que buscan que los niños presten atención a lo que están haciendo y mantengan su atención en ello.
 - Viernes: este día le usaremos para trabajar las musicoterapia. Será una actividad parecida a expresión corporal, pero las canciones que pondremos estarán relacionadas con sonidos, o de la naturaleza (eco, gotas de agua,...) o con los instrumentos (trompetas, violín, etc.). También usaremos diferentes

instrumentos, como panderetas, cascabeles o panderetas, para que les intenten mover al ritmo de la canción.

En cuanto a las sesiones de experimentos, intentaremos que estos sean de pasos sencillos y muy visuales, para que los niños vean qué han conseguido hacer. El objetivo de esta actividad es que los alumnos presten atención a la actividad que están realizando, además, fomentaremos el trabajo en grupo al requerir de la participación de todos los niños/as para realizar el experimento con éxito.

- *Rutina de recreo:* cuando llegue el momento del recreo, les ayudaremos lo menos posible a ponerse el abrigo en caso de que hiciese falta, y una vez que estén preparados, les acompañaremos al patio.
- *Rutina de almuerzo:* la hora del almuerzo siempre será después del recreo, y por ello, al recoger a nuestros alumnos/as del recreo, iremos a clase para coger el almuerzo. Cada niño irá a su casillero donde tendrá colocado su almuerzo. Después, nos acercaremos al comedor del colegio donde se sentarán en su silla correspondiente. Intentaremos fomentar la autonomía en la medida de lo posible, corrigiendo, si es necesario la forma de coger el cubierto. Una vez terminado el almuerzo, cada uno recogerá su plato, de forma que adquieran rutinas para su vida diaria.
- *Rutina de aseo:* esta rutina será siempre después del almuerzo y de la comida. Los niños irán al baño para hacer pis y lavarse las manos. Para que adquieran autonomía, situaremos paneles informativos tanto en el inodoro como en el lavabo. En ellos colocaremos pictogramas que representarán los pasos que deben seguir para sentarse a hacer pis, o para lavarse las manos, como podemos ver la figura 1 y 2.

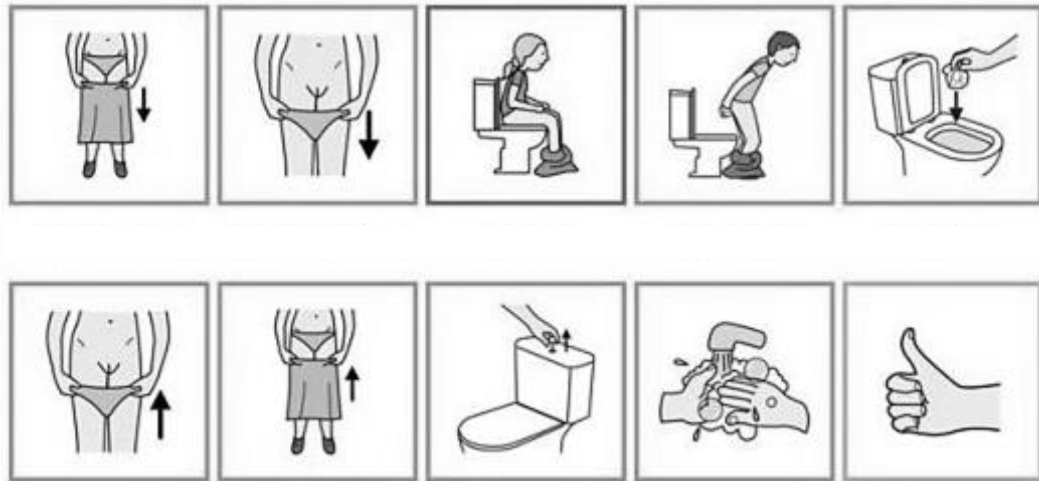


Figura 1: Secuencia hacer pis



Figura 2: Secuencia lavarse las manos

- *Rutina de relajación:* el momento de relajación lo situamos después del recreo para que se relajen y continúen con las actividades siguientes. Para ello, iremos a la colchoneta donde los niños se tumbarán, e intentarán relajarse. Crearemos un ambiente tranquilo apagando la luz y proyectando en la pizarra digital figuras de colores con música relajante. Utilizaremos este momento para estimularles sensorialmente, con esencias y con masajes de crema en las manos y en la cara.
- *Rutina de comida:* nos sentaremos en la mesa redonda, y elaboraremos el menú de cada día con fotos reales correspondientes a cada comida, de manera que se asemeje lo máximo posible a la realidad. Además contaremos con el menú diario de todo el mes para saber qué comida tienen cada día. En primer lugar, les

diremos lo que tienen de primer plato, y les mostraremos dos fotos de dos primeros platos, las cuales se diferenciarán lo máximo posible para evitar el error. Esto mismo lo haremos con el segundo plato y con el postre. Para colocar las fotos usaremos una cartulina plastificada dividida en tres, para diferenciar cada plato, además, en la parte izquierda colocaremos un pictograma en el que aparecerá el número y a su lado un plato. Para el caso del postre, colocaremos un pictograma de frutas. Una vez que hayamos elaborado el menú, prepararemos la mesa con vasos, platos y cubiertos de plástico. Cada día realizará la tarea un niño/a diferente. Con esta actividad fomentaremos la relación en grupo, además de desarrollar una habilidad que podrán usar en su vida diaria.

- *Rutina de salida:* a la hora de la salida, cantaremos la canción – “Hasta mañana”- acompañándola de los gestos correspondientes fomentando en los niños la imitación sobre la que se asientan muchos de los comportamientos sociales que deben adquirirse. Posteriormente, cada niño/a cogerá su abrigo para ponérselo e irse a casa.

Adaptación de fichas y materiales:

Todos los materiales estarán adaptados a las necesidades de los niños, y por ello, muchos de estos materiales serán elaborados por nosotros. Estos materiales serán de ejecución sencilla, y en aquellos que fueran más complicados de entender, estarán acompañados por pictogramas explicativos. Estos materiales serán en su gran mayoría óculo-manuales, para trabajar la motricidad fina. También habrá materiales de discriminación visual, como por ejemplo, colocar botones de colores en el cuenco correspondiente de su mismo color. Otro tipo de materiales serán puzzles, secuencia de colores y emparejamiento de piezas.

En cuanto a las fichas, estas se basarán en la unidad que estemos trabajando e incorporarán toda la información, de manera visual, para que puedan realizarlas correctamente. Para ello, colocaremos en la parte superior imágenes de los pasos que tienen que seguir.

7.1.5 Sistema alternativo y aumentativo de comunicación usado en el aula

El Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación que usamos con estos niños es el PECS, ya que es el sistema que más se ajusta a sus características. Anteriormente de usar el PECS, se estuvo trabajando con ellos el lenguaje de signos, pero su evolución era muy lenta y apenas adquirieron palabras, solamente: beber, comer, quiero y pis. Estos resultados son causa de las dificultades que presentan para imitar, y por la confusión que les creaba realizar una gran cantidad de signos por la zona de la cara, ya que provocaba que confundieran unos signos con otros. Por estos motivos, hemos decidido iniciarles en el Sistema de comunicación PECS, ya que al ser por intercambio de imágenes, los niños no presentan muchas dificultades y su avance es más rápido.

Estos niños se encuentran en la primera fase del PECS, en el intercambio de imágenes. Por ello, los pictogramas que tienen en su cuaderno son reforzadores muy eficaces, para provocar sus ganas de conseguir el objeto deseado. Los pictogramas que usamos suelen ser de alimentos, como fruta, gusanitos, galletas, etc., o de juegos, como son la pelota, los vasos apilables, el pompero, etc. Para llegar a saber cuáles eran los reforzadores con los que debíamos empezar, iniciamos un estudio en el que les ofrecíamos varios objetos y observábamos cuál era el que más le llamaba la atención. Asimismo, también realizamos una reunión con los padres, ya que ellos pasan mucho rato con sus hijos y pueden observar qué cosas les gusta más.

Este sistema le trabajamos en clase, en las sesiones de logopedia y en sus casas con sus padres, ya que creemos conveniente que se trabaje en distintos escenarios y con diferentes personas, para que así se acostumbren a cualquier situación.

7.1.6 Evaluación

Criterios sobre la evaluación del alumnado

Al ser un colegio de Educación Especial, y por las características de los niños, la evaluación se entiende, no como una comprobación de que los alumnos han superado una serie de contenidos, sino más bien como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las características de este proceso son:

- Formativa: en cuanto al ajuste de ayuda en cada caso.

- Sumativa: valora el grado de consecución de cada uno de los objetivos por cada alumno/a.
- Continua: a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Y que permita regular, orientar y corregir de modo sistemático el proceso educativo.

La LEY ORGÁNICA 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Educación, toma una serie de medidas dirigidas a intensificar los procesos de evaluación de los alumnos, profesores, centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros pueden orientar procesos de mejora.

La evaluación del alumnado se llevará a cabo en 3 momentos:

- *Evaluación inicial*: tiene lugar al principio de cada curso para comprobar la línea base del proceso educativo de cada alumno/a y de cada grupo clase. A partir de la información aportada por esta evaluación se adapta el programa a cada uno de los alumnos / as, se diseña y se revisan las Adaptaciones Curriculares Individuales. Además, nos permite comprobar las áreas más deficitarias o en las que hay que poner mayor énfasis. Esta evaluación se complementa con las reuniones de coordinación interprofesional que se realizan por tutorías y donde se establecen los objetivos prioritarios a trabajar con cada alumno y en cada área. Esta evaluación inicial que hacemos se hará a través de la revisión del informe, información de padres / madres, observación del aula, pruebas de nivel, registros de evaluación, consultas al tutor/a del año anterior, petición de nuevos informes si fuera necesario...
- *Evaluación trimestral*: se realizará una evaluación trimestral de los progresos del alumno/a en colaboración con el resto de profesionales que atienden al niño para comunicar los datos relevantes de dicha evaluación a los padres/madres mediante un boletín de información trimestral. También nos servirá para adaptar los procesos educativos a los progresos y dificultades de los alumnos.
- *Evaluación final*: realizaremos un informe final de curso para cada alumno/a y la posterior comunicación a padres y madres. Esta evaluación servirá como referente para el curso siguiente. Los instrumentos de evaluación serían:

- Observación directa.
- Fichas de trabajos.
- Diarios de clase.
- Anotación sistemática.
- Informes trimestrales y finales.
- Agendas.
- Tabla de evaluación. (ANEXO V)

Criterios sobre la evaluación de la programación

La evaluación de la programación realizada deberá someterse igualmente a una evaluación, ya que es uno de los pasos más importantes a realizar con esta intervención educativa. Gracias a esta evaluación comprobaremos si los pasos que hemos seguido han dado resultados, y por lo tanto hemos conseguido los objetivos marcados, o si por el contrario no se han conseguido dichos objetivos y por consiguiente debemos hacer modificaciones. Para la realización de la evaluación realizaremos tres cuestiones: qué, cómo, y cuándo evaluar.

- ¿Qué evaluar?: dará respuesta a los aspectos generales, como son, la utilidad de la programación, los objetivos, contenidos, metodología, etc.
- ¿Cuándo evaluar?: La programación será evaluada durante todo el proceso educativo, al inicio de empezar a poner en práctica la programación, durante el desarrollo de la misma, para introducir los cambios oportunos, y una vez finalizada.
- ¿Cómo evaluaremos?: La programación será evaluada de manera individual, reflejando por escrito todos los cambios que puedan surgir para el siguiente curso y realizando la memoria del grupo al final de curso, en la que se harán posibles propuestas de mejora para el curso siguiente.

Además, usaremos una tabla de evaluación (ANEXO VI), compuesta por una serie de ítems que recogerán los objetivos marcados.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DECRETO 122/2007 de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Ley Orgánica, 2/2006 de 3 mayo de Educación, artículo 74.1 de la LOE.

Alcantud, F. (2003). Intervención psicopedagógica en el espectro autista: ilustración en el ámbito educativo. En: *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*, Madrid, Pirámide.

Alcantud, F. (2003). El IDEA: inventario de espectro autista. En: *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*, Madrid, Pirámide.

Cuadro, P y Valiente, S., *Niños con autismo y TGD ¿Cómo puedo ayudarles? Pautas para padres y profesionales*, Madrid, Editorial Síntesis, 2005, p.15-16.

Cuxart, F. (2000). Orígenes del término. Basado en el libro: *EL AUTISMO. Aspectos descriptivos y terapéuticos*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Cuxart, F. (2000). Definición y criterios diagnósticos. Basado en el libro: *EL AUTISMO. Aspectos descriptivos y terapéuticos*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C y Prieto, I., Ob. Cit, pp. 11-15.

Luque, D.J y Romero J.F., *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2002, p. 121.

Ojea, M. (2004). Otros Trastorno Generalizados del Desarrollo. Basado en el libro: *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Ojea, M. (2004). Programas psicoeducativos en estudiantes con TGD. Basado en el libro: *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Schaeffer, B, Raphael, A y Kollinzas, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales*, Madrid, Psicología Alianza Editorial.

Frost, L y Bondy, A. (2002). *El manual de Picture Exchange Communication System*, España, Pyramid Educational Consultants.

8.1. WEBGRAFÍA

Manual de apoyos para la detección de los trastornos del espectro autista, http://www.autismoburgos.org/dmdocuments/deteccion_trastornos.pdf, visitado el 8 de Abril de 2014.

Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2006-2010, http://asanhi.eshost.es/Documentos/plan_de_atencion_al_alumnado_necesidades_especificas.pdf, visitado el 8 de Abril de 2014.

MÓDULO I: TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO: Definición y concepto, http://www.xfragil.org/tgd_psicologos/modulo1.pdf, visitada el 11 de Abril de 2014.

Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C y Prieto, I., *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*, Junta de Andalucía, Tecnographic, S.L, http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070760/images/manuales_neae/8_visual.pdf, visitada el 24 de Abril de 2014 Aljibe.

El Método TEACHH. División TEACCH, <http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%2012%20metodoTEACCH.pdf>, visitada el 1 de Mayo de 2014.

Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica, http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165317951145_volumen_03.pdf, visitada el 1 de Mayo de 2014.

Orientaciones para el funcionamiento de aulas estables para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjun

[tos/18_nee_110/110019c_Doc_IDC_aulas_estables_e.pdf](#), visitada el 20 de Abril de 2014.

Manual de apoyo a docentes educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista,

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAustista.pdf>, visitada el 15 de Mayo de 2014.

9. ANEXOS

9.1. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS PARA 299.00 TRASTORNOS AUTISTA

A. Un total de 6 (o más) ítems de (1), (2) y (3), con por lo menos dos de (1), y uno de (2) y de (3):

(1) Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.

b) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.

c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés).

d) Falta de reciprocidad social o emocional.

(2) Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:

a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompaña-do de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica).

b) En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.

c) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.

d) Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

(3) Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:

a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en sus objetivos.

b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.

c) Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).

d) Preocupación persistente por partes de objetos.

B. Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad:

(1) Interacción social,

(2) Lenguaje utilizado en la comunicación social o

(3) Juego simbólico o imaginativo.

C. El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

9.2. CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA Nombre y apellidos del alumno o alumna:		_____	
Fecha de nacimiento:	_____	Edad:	_____ _____
Nivel:	_____	Ciclo:	_____
		Etapa:	_____ _____
Centro educativo:	_____ _____		

Por favor, indique si las siguientes afirmaciones se pueden atribuir al alumno o alumna que está observando. Rodee con un círculo el nivel más adecuado en cada caso.

F: frecuentemente	AM: a menudo	PV: pocas veces	N: nunca
-------------------	--------------	-----------------	----------

1. No atiende cuando se le llama. A veces parece sordo.	F	AM	PV	N
2. No señala para enseñar algo que ocurre o está viendo	F	AM	PV	N
3. No habla o ha dejado de hacerlo.	F	AM	PV	N
4. Su lenguaje es muy repetitivo y poco funcional	F	AM	PV	N
5. Utiliza a las personas como si fueran instrumentos para lograr lo que desea	F	AM	PV	N
6. Se comunica generalmente para pedir o rechazar, no para realizar comentarios	F	AM	PV	N
7. No reacciona ante lo que ocurre a su alrededor	F	AM	PV	N
8. No muestra interés por la relación con los demás, no pide su atención, a veces los rechaza.	F	AM	PV	N
9. No mira a la cara o a los ojos, sonriendo a la vez	F	AM	PV	N
10. No se relaciona con los otros niño/as, no les imita	F	AM	PV	N
11. No mira hacia donde se le señala	F	AM	PV	N
12. Usa los juguetes de manera peculiar (girarlos, alinearlos, tirarlos ...)	F	AM	PV	N

13. Ausencia de juego social, simbólico e imaginativo (“hacer como si ...)	F	AM	PV	N
14. Sus juegos son repetitivos	F	AM	PV	N
15. Alinea u ordena las cosas innecesariamente	F	AM	PV	N
16. Es muy sensible a ciertas texturas, sonidos, olores o sabores.	F	AM	PV	N
17. Tiene movimientos extraños, repetitivos	F	AM	PV	N
18. Presenta rabietas o resistencia ante cambios ambientales	F	AM	PV	N
19. Tiene apego inusual a algunos objetos o a estímulos visuales concretos	F	AM	PV	N
20. Se ríe o llora sin motivo aparente.	F	AM	PV	N
21. Tiene buenas habilidades visoespaciales	F	AM	PV	N

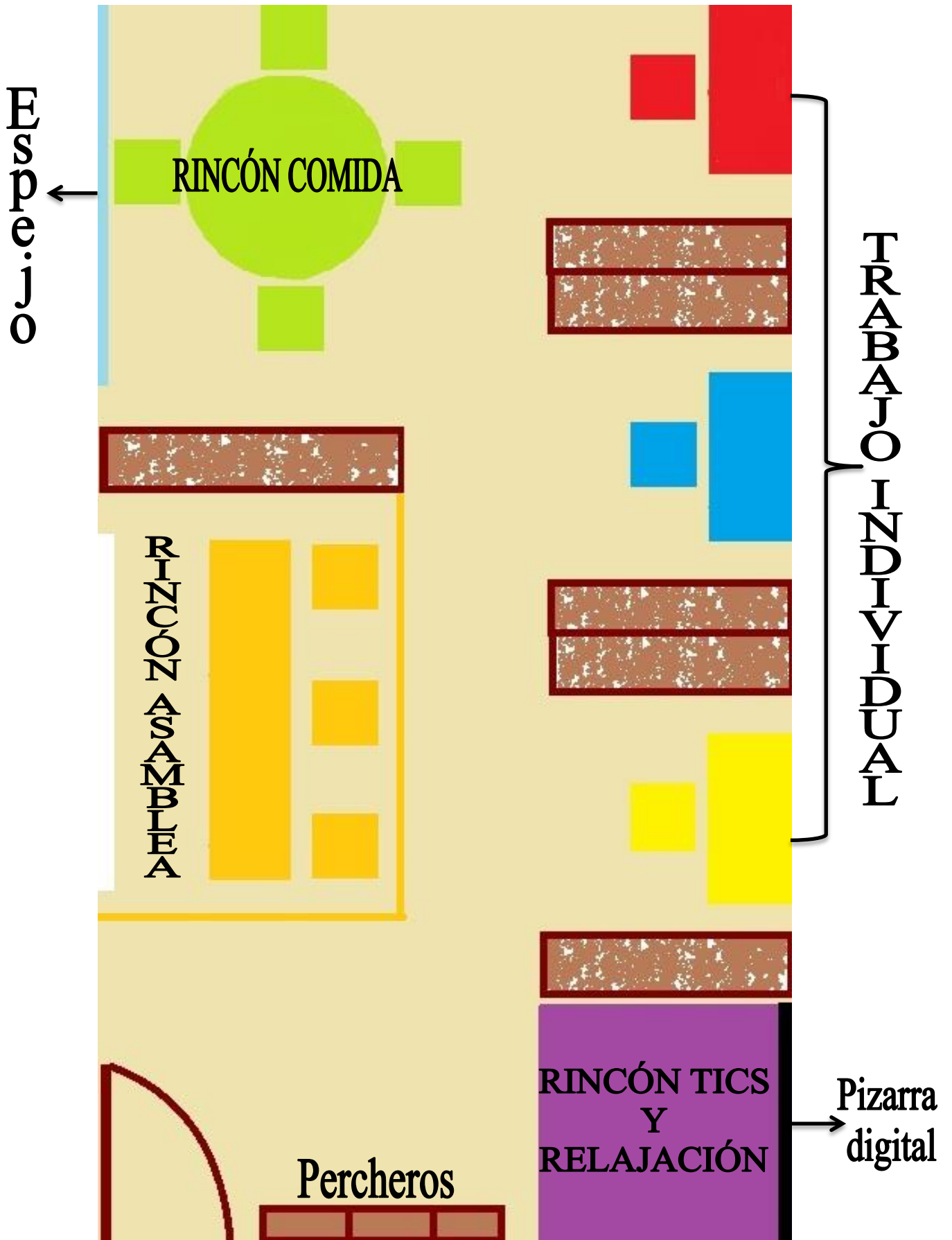
9.3. CUESTIONARIO DEL DESARROLLO COMUNICATIVO Y SOCIAL EN LA INFANCIA (M-CHAT/ES)

Seleccione, rodeando con un círculo, la respuesta que le parece que refleja mejor cómo su hijo o hija actúa NORMALMENTE. Si el comportamiento no es el habitual (por ejemplo, usted solamente se lo ha visto hacer una o dos veces) conteste que el niño o niña NO lo hace. Por favor, conteste a todas las preguntas.




	SI	NO
1. ¿Le gusta que le balanceen, o que el adulto le haga el “caballito” sentándole en sus rodillas, etc.?		
2. ¿Muestra interés por otros niños o niñas?		
3. ¿Le gusta subirse a sitios como, por ejemplo, sillones, escalones, juegos del parque...?		
4. ¿Le gusta que el adulto juegue con él o ella al “cucú-tras” (taparse los ojos y luego descubrirlos; jugar a esconderse y aparecer de repente)		
5. ¿Alguna vez hace juegos imaginativos, por ejemplo haciendo como si hablara por teléfono, como si estuviera dando de comer a una muñeca, como si estuviera conduciendo un coche o cosas así?		
6. ¿Suele señalar con el dedo para pedir algo?		
7. ¿Suele señalar con el dedo para indicar que algo le llama la atención?		
8. ¿Puede jugar adecuadamente con piezas o juguetes pequeños (por ejemplo cochecitos, muñequitos o bloques de construcción) sin únicamente chuparlos, agitarlos o tirarlos?		
9. ¿Suele traerle objetos para enseñárselos?		
10. ¿Suele mirarle a los ojos durante unos segundos?		
11. ¿Le parece demasiado sensible a ruidos poco intensos? (por ejemplo, reacciona tapándose los oídos, etc.)		
12. ¿Sonríe al verle a usted o cuando usted le sonrío?		
13. ¿Puede imitar o repetir gestos o acciones que usted hace? (por ejemplo, si usted hace una mueca él o ella también la hace)		
14. ¿Responde cuando se le llama por su nombre?		
15. Si usted señala con el dedo un juguete al otro lado de la habitación... ¿Dirige su hijo o hija la mirada hacia ese juguete?		

16. ¿Ha aprendido ya a andar?		
17. Si usted está mirando algo atentamente, ¿su hijo o hija se pone también a mirarlo?		
18. ¿Hace su hijo o hija movimientos raros con los dedos, por ejemplo, acercándoselos a los ojos?		
19. ¿Intenta que usted preste atención a las actividades que él o ella está haciendo?		
20. ¿Alguna vez ha pensado que su hijo o hija podría tener sordera?		
21. ¿Entiende su hijo o hija lo que la gente dice?		
22. ¿Se queda a veces mirando al vacío o va de un lado al otro sin propósito?		
23. Si su hijo o hija tiene que enfrentarse a una situación desconocida, ¿le mira primero a usted a la		




9.4. ESQUEMA DEL AULA



9.5. TABLA DE EVALUACIÓN ALUMNO

			
Es capaz de mantener su atención durante 2 minutos seguidos.			
Es capaz de realizar sus tareas solo/a y sin ayuda.			
Puede permanecer sentado/a 5 minutos sin levantarse.			
Realiza de manera exitosa actividades manipulativas finas: ensartar abalorios en un cordel, despegar pegatinas, colorear, etc.			
Interactúa con otros niños/as			
Ha adquirido el sistema PECS			
Identifica el pictograma con el objeto real			
Señala imágenes relacionándolas con la actividad correspondiente			
Comprende órdenes complejas.			
Ejecuta órdenes complejas			
Es capaz de vestirse y desvestirse autónomamente			
Realiza de manera autónoma habilidades de la vida diaria: comer, beber, hacer pis, lavarse las manos, etc.			
Se mueve autónomamente por el aula			
Se anticipa a la siguiente actividad			

9.6. TABLA EVALUACIÓN INTERVENCIÓN

			
Se han conseguido los objetivos marcados			
La propuesta de intervención está adaptada a las necesidades y características de los niños/as			
Ha eliminado la ansiedad de los niños/as causada por no saber lo que pasará después			
Se ha utilizado la metodología propuesta			
Se ha conseguido introducir a los niños/as en el método PECS			
Se ha organizado el aula de acuerdo con el método TEACH (clara diferenciación de espacios, señalización de estos, etc)			
Se han empleado las técnicas para la organización del tiempo: panel informativo y agenda personal			
Se han adaptado las actividades con información visual			
Los objetivos propuestos se han adaptado a las necesidades de cada niño/a			