

**TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL
AUTISMO:
COOPERACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA
ESCUELA.**



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Trabajo Fin de Grado

Curso 2014 – 2015

Trabajo presentado por Marta López Fernández para optar al Grado
de Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por Julia Alonso García.

*A mi familia por su apoyo
incondicional desde el inicio.
A mis abuelos, el pilar de mi vida,
mi motivo para conseguir todos mis
objetivos ayer, hoy, mañana y siempre.*

ÍNDICE

RESUMEN	5
PALABRAS CLAVES	5
ABSTRACT	5
KEY WORDS	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	7
3. JUSTIFICACIÓN	7
COMPETENCIAS GENERALES:	8
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:	8
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
4. CONCEPTO DE FAMILIA	9
5. FUNCIONES DE LA FAMILIA	10
6. FAMILIAS DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	11
6.1. MODELO DE ADAPTACIÓN	11
7. FAMILIA Y ESCUELA COMO CONTEXTOS DE DESARROLLO.	13
8. PRINCIPIOS DE PARTICIPACIÓN ESCUELA-FAMILIA.	15
9. AFECTACIÓN DEL ALUMNADO: TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.	17

9.1.PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN: FAMILIA, ESCUELA Y TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.	20
9.2.ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CENTRADOS EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.	21
10. PROPUESTA DE MEJORA	30
10.1 JUSTIFICACIÓN	30
10.2 OBJETIVOS	30
10.2.1 OBJETIVO GENERAL	30
10.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
10.2.3 OBJETIVOS POR ÁREAS	31
10.3 METODOLOGÍA	32
10.4 ÁREAS DE INTERVENCIÓN	34
10.5 INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS	35
10.6 CENTRO EDUCATIVO	36
10.6.1 RECURSOS Y ESPACIOS	37
10.7 CONTENIDOS	37
10.8 TEMPORALIZACIÓN GENERAL	38
10.8.1 ACTIVIDADES	40
10.9. EVALUACIÓN	55
11. CONCLUSIÓN	55
REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	67

RESUMEN

El presente trabajo pretende tratar aquellos aspectos relacionados con la cooperación entre las familias y la escuela, cuyo objetivo común es mejorar la calidad educativa de las personas con trastorno del espectro del autismo (TEA). Se centra en la necesidad de crear un programa de intervención adecuado a las necesidades del alumnado, contando con la participación activa y el trabajo colaborativo de los principales contextos de desarrollo del estudiante: la escuela y la familia. Dicho programa atiende las áreas del desarrollo afectadas dentro de este trastorno.

PALABRAS CLAVES

Familia, trastorno del espectro del autismo, cooperación, educación, áreas de intervención y especialista.

ABSTRACT

This work purports to address all those aspects related to the cooperation between families and school, whose common target is to improve the quality of education of people with Autism Spectrum Disorder (ASD). It is focused on the need of creating an intervention program suitable to the necessities of the students, relying on the active participation and collaborative work of both main developments contexts of the student: school and family. Such a program attends to the principal development areas affected within this disorder.

KEY WORDS

Family, autism spectrum disorder, coworking, education, intervention areas and expert.

1. INTRODUCCIÓN

El tratamiento hacia el alumnado con necesidades educativas especiales ha ido mejorando progresivamente dentro de los centros ordinarios. Es por ello que surge una cuestión principal: ¿Se ha producido un avance igual de significativo en el campo de las familias? Por tanto, deberá darse una respuesta adecuada por ambas partes, tanto en la correspondiente al centro, principalmente al maestro de educación especial, hasta las familias, cuyo papel externo a la escuela es fundamental.

Para ello, es necesario llevar a cabo una intervención concreta y específica con respecto a las familias ya que, en ocasiones, es tan importante el apoyo y tratamiento del alumnado como el de su núcleo familiar. El conflicto reside en la escasa importancia que se les concede a los miembros de la unidad familiar más cercana al alumnado puesto que no se tiene en cuenta la historia familiar que se halla detrás del rol de los padres y las madres.

Respecto al escolar, es imprescindible atender a las etapas del ciclo vital con el fin de identificar aquellos procesos que confluyen en él y atender a las situaciones que desencadena dentro del núcleo familiar. Se deben observar estos momentos de cambio de cara a tratar con la familia, ya que las dudas e inquietudes también se van modificando con el paso del tiempo, surgiendo una diversidad de situaciones nuevas a las que enfrentarse.

Atendiendo a esta breve introducción, será necesario crear programas de intervención que tengan a la unidad familiar como referente de la educación activa del alumnado, creando grupos de trabajo y cooperaciones continuadas con los profesionales que conforman el centro educativo, principalmente con el especialista en pedagogía terapéutica. Para ello, será necesario atender a una serie de requisitos y características personales en cuanto al alumnado, su contexto y sus familiares se refiere.

Así pues, el objetivo principal de este trabajo es lograr un correcto desarrollo educativo del alumnado, siendo atendidos y considerados todos los ambientes en los que se desenvuelve, sus conocimientos, sus capacidades... y todo ello ha de perpetrarse con la colaboración y participación de las familias, consiguiendo así la integración plena de la unidad familiar dentro del centro educativo en beneficio del alumnado con necesidades educativas especiales.

2. OBJETIVOS

Este trabajo pretende demostrar las capacidades que deben conseguirse de cara a trabajar con el alumnado, adaptando los materiales y los contenidos a sus capacidades y a sus contextos de desarrollo tanto social como educativo, tomando en cuenta al resto de profesionales que conforman el centro educativo y teniendo como referente a la unidad familiar. Por tanto, se expone mi capacidad para llevar a cabo una acción educativa basada en los objetivos siguientes. Dichos objetivos generales están recogidos en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del Centro.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conforman los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
- Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

3. JUSTIFICACIÓN

“La familia y la escuela caminan por mundos diferentes, la cultura familiar y escolar son dos realidades que no se influyen entre sí, siendo el interior del niño, el único punto en el que ambas culturas se encuentran en interacción (...) si estos dos mundos que no terminan de encontrarse hiciesen pequeños intentos (...) la labor educativa resultaría no sólo fácil sino también más eficaz”. (Pérez Serrano, 2004, p.11). Es aquí donde reside la razón de ser de este trabajo. El actual modelo educativo exime, en gran medida, a las familias de la responsabilidad educativa, de manera que el peso recae en su mayoría sobre los profesionales educativos. Todo ello repercute negativamente en el alumnado, el cual es el ente principal a la hora de confeccionar este trabajo. Es por esto que surge la necesidad de actualizar las relaciones cooperativas entre escuela y unidad familiar. Este documento pretende demostrar el alcance

positivo que podría surgir si se practicara una educación activa por ambas partes. Para ello, se centra en la Educación Especial ya que es una situación más ardua, pero no por ello excepcional. Finalmente, se intentará desarrollar una práctica educativa basada en el respeto, la unidad y las capacidades individuales, demostrando así mi capacitación de cara a obtener y cumplir las competencias del grado de Educación Primaria con mención en Educación Especial.

Dichas competencias con las que cuenta este escrito corresponden al título de Grado en Educación Primaria, reguladas en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre mediante la que se establecen los requisitos para maestros de Educación Primaria (BOE 29 de diciembre).

Competencias generales:

- Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifiquen la toma de decisiones en contextos educativos.
- Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
- Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
- El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
- El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

Competencias específicas:

- Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica el aula, aprendido a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.

- ☑ Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- ☑ Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y , en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- ☑ Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- ☑ Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- ☑ Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

4. CONCEPTO DE FAMILIA

Corrales et al. (2001) establece que la familia funcional es el espacio natural formado por personas unidas a través de un vínculo de tipo afectivo y emocional, en el que puede existir un parentesco o no, formando así el principal marco de referencia y socialización del individuo.

Se entiende por tanto, que no existe un único concepto de unidad familiar ya que la sociedad establecida es plural y multicultural, por lo que las opciones son variadas y validas.

- La siguiente concepción de familia está basada en “un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer más los hijos tenidos en común, todos bajo el mismo techo.” (Molina, Y., 2011, p.1)
- Pérez Serrano, G. (1998) afirma que la familia es “la unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el otro”. (p.7)
Sin embargo, un año después, ofrecerá una nueva descripción matizada, que complete la anterior: “La familia es la institución en la que el ser humano encuentra las posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento mas intimo y profundo. Se está produciendo entre padres e hijos una reciprocidad de acciones en demanda de prestaciones y apoyo”. (Perez Serrano, G., 1999, p. 82)
- Atendiendo a su criterio, Alberdi, L. (1999) enuncia el siguiente dictamen: “La familia está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación,

que viven juntos, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana” (p.60).

- Quintero Velásquez, A. M. (2007) señala que la familia es un grupo primario, caracterizado por la unión de sus miembros mediante vínculos sanguíneos, jurídicos y alianzas establecidas por los miembros que la integran, creándose así relaciones de dependencia y solidaridad. (p.59)
- Por último, Torres, L., Ortega, P., Garrido, A. y Reyes, A. (2008), definen la familia como “un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción”. (p.31)

Posteriormente, Bilbao, A. (2000) enumeró más de cincuenta y seis formas de ser familia, exponiendo la dificultad encontrada a la hora de reunir todas ellas en una sola interpretación.

Una vez tratadas estas definiciones, se puede afirmar que la familia no es un pensamiento unívoco ya que varía en función de la época y/o la cultura debido a la evolución que sufre la sociedad en aspectos sociales, educativos, culturales...

5. FUNCIONES DE LA FAMILIA

Los cambios producidos en la sociedad han dado lugar a nuevos roles familiares. Lo cierto es que la familia es el núcleo principal, por tanto, va a ejercer una influencia importante sobre el individuo en todos los ámbitos de su desarrollo, desde el físico hasta el emocional, pasando por el social.

A continuación, se resumen las funciones de la familia, a grandes rasgos, en cinco apartados principales en base a la tesis de García Olalla, M.D. (2003):

1. Cubrir necesidades básicas ligadas al afecto, la seguridad y el cuidado personal: Se trata de aspectos fundamentales como alimentación, salud, protección, afecto ...
2. Colaborar en la construcción de una identidad personal y una realización plena, brindando un ambiente en el que poder desarrollarse de forma coherente y estable.
3. Ofrecer un sentimiento de seguridad y confianza ya que la familia es el primer y principal centro de afectividad y convivencia. Alienta y ayuda a conseguir un desarrollo uniforme y equilibrado.

4. Posibilitar la identidad y la cohesión del sistema.
5. Contribuir a la socialización de los miembros que forman parte de ella, instruyéndolos en conductas y comportamientos adaptados a las reglas sociales.

Habiendo establecido un marco conceptual a cerca del núcleo familiar de forma general y global es momento de centrarse en las peculiaridades de las familias cuyo/s miembro/s presentan necesidades educativas especiales, de forma minuciosa.

6. FAMILIAS DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Como bien señala Paniagua, G. (1999), tratar de comprender que un familiar directo requiere una atención centrada debido a sus necesidades educativas especiales, es un proceso que conlleva tiempo de asimilación, e incluso en algunas situaciones, dicho paso no se produce nunca.

La situación de tener un hijo/a con necesidades educativas especiales supone renunciar a ciertas expectativas sobre el desarrollo social y educativo, ya que el recorrido vital no es el mismo.

6.1. MODELO DE ADAPTACIÓN

En el modelo de adaptación de Seligman, M. (1979) y Hornby, G. (1995) se detallan las reacciones más comunes a las que se enfrentan los familiares desde que conocen la discapacidad de su allegado hasta llegar a la etapa de aceptación:

Fase de shock: Una vez que se percatan de la discapacidad, se produce en los ascendientes un bloqueo, que provoca la incomprensión de la ayuda y los consejos recibidos inicialmente por parte de los especialistas.

Es imprescindible prestar una buena atención en la situación inicial, puesto que es complicado eludir la primera fase de shock debido a la impresión que supone dicho suceso.

Sin embargo, las familias que previamente tenían un ligero presagio en cuanto a alteraciones o déficits se refiere, presentan una mayor aceptación en este periodo.

Negación: Tras superar la confusión y aturdimientos iniciales, aparece la primera reacción ante el problema, en la que padres y madres olvidan la inquietud inicial, viviendo su vida cotidiana como si el contratiempo anterior no se hubiera dado o poniendo en duda el diagnóstico ofrecido por los profesionales.

El hecho de poseer un mínimo grado de negación puede llegar a tener ciertos componentes adaptativos, el problema viene cuando se produce un estancamiento en esta fase que no permita avanzar hacia la siguiente puesto que puede resultar nocivo.

Fase de reacción: Después de sobreponerse de las dos primeras etapas, las familias se enfrentan a una serie de emociones y sensaciones. Los sentimientos a los que harán frente, establecen los pasos a seguir hasta que aparezca la etapa de adaptación, para llegar posteriormente a los periodos más constructivos. Seguidamente, se mostrarán y detallarán las respuestas más usuales de esta fase:

- **Enfado:** Frecuentemente se observan respuestas agresivas o llenas de rabia, exteriorizadas a través de estados de ánimo variados, en los que se responsabiliza y se carga contra posibles responsables, como médicos, familiares portadores de ciertas enfermedades...

Los profesionales que tratan directamente con la familia, no conciben este tipo de actitudes y conductas como agresiones personales, sino como parte del malestar que están soportando.

- **Culpa:** En numerosas ocasiones, esta situación llega a producir agresividad, la cual no siempre se manifiesta exteriormente hacia los demás, sino que se interioriza dirigiéndose hacia uno/a mismo/a a través de un sentimiento de culpabilidad.

Son comunes los sentimientos de desolación, en busca del fallo que pudiera haber desencadenado dicha situación. La mayor sensación de culpa aparece cuando los allegados son conscientes del rechazo que ellos mismos sienten hacia la deficiencia o discapacidad.

- **Depresión:** El hecho de vivir una fase de tristeza profunda causada por la discapacidad de su descendiente puede ser una parte fundamental a fin de llegar a una etapa más positiva y adaptativa. Puede llegar a ser saludable pasar por un pequeño periodo de depresión ya que es una forma de comprender la situación e ir acercándose a ella progresivamente. Como en todas las fases anteriores, un

estancamiento podría obstruir la relación con el hijo/a, haciendo que ésta sea menos alentadora.

Fase de adaptación y orientación: Tras haber pasado por la mayoría de los estados ya citados con anterioridad, los progenitores consiguen llegar a un estadio en el que las emociones están suficientemente apaciguadas, por consiguiente, se consigue una perspectiva realista y funcional, en la que es posible centrar la atención en el afectado, tomando decisiones que incidan positivamente sobre éste.

Las fases mencionadas son, a grandes rasgos, las principales a la hora de enfrentarse a estas situaciones. Sin embargo, estos procesos son muy particulares ya que dependen en gran medida del carácter del sujeto. Por tanto, no todas las personas pasan por éstas etapas, ni en este orden, por lo que el tiempo estimado en cada una de ellas es algo personal. Además, éstas se ven afectadas en gran medida por variables exógenas de tipo familiar, personal y social, restringiéndose así el proceso de adaptación.

Es necesario tener en cuenta que estos periodos no se superan definitivamente, sino que suelen darse fases cíclicas en las que se repiten todas ellas. A medida que el afectado va perdiendo ciertas capacidades de forma progresiva, se tiende a volver a una fase de negación.

7. FAMILIA Y ESCUELA COMO CONTEXTOS DE DESARROLLO.

Solé i Gallart, I. (1996) destaca que las interacciones con otros individuos y las experiencias educativas que favorecen el desarrollo, se construyen dentro de los diversos contextos en los que el individuo participa. Por tanto, es de gran importancia atender y entender los entornos o ambientes en los que las personas crecen y viven.

Por ello, se entiende la creciente importancia otorgada a los procesos educativos que se llevan a cabo en otras instituciones diferentes a la escolar. Adquiere, por tanto, mayor importancia las prácticas educativas familiares.

En lo referido al contexto, se pueden citar alguna de sus características, como que no es una realidad fija o invariable. Se define como aquello que es construido por los participantes a través de la interacción; lo que tiene verdadera importancia es el contexto observado, dentro de esta percepción se interponen las actividades a realizar, los roles que se ocupan y las relaciones que cada individuo instaura dentro de los diversos ambientes.

Se puede afirmar que el potencial educativo de cada persona reside en la oportunidad que se le ofrece para implicarse de forma activa en un conjunto de tareas que proporcionan una serie de competencias de forma progresiva.

La familia y la escuela son los dos principales contextos de desarrollo del infante durante sus primeros años. Bronfenbrenner (1987), dicta que dentro del microsistema, cada persona participa a través de diversos roles, adoptando papeles específicos. Además, cree que el potencial de desarrollo depende de la zona de desarrollo próximo, entendiendo ésta como la distancia entre el desarrollo potencial y el desarrollo real.

La conclusión final lleva a admitir que se depositan grandes expectativas en la educación que se imparte dentro de la escuela, lo cual requiere de una relación retroalimentaria entre los dos principales contextos de desarrollo del individuo durante su escolarización.

El principal problema reside en que muchas familias desconocen los temas que se tratan dentro de la escuela, mientras que, en el lado opuesto, las escuelas no entienden en muchas ocasiones el tipo de educación que se recibe dentro del ambiente familiar. Se produce así un desconocimiento total entre la escuela y la familia. Es importante construir una relación de entendimiento entre ambas partes puesto que éstas comparten ciertas funciones dentro del desarrollo del alumnado como: socialización, promoción de las capacidades, cuidado y protección...

Generalmente la relación entre la familia y la escuela adquiere características del siguiente tipo según Solé i Gallart, I. (1996).

- Carácter formal: Reuniones realizadas porque “toca”, en las que se explica lo que se hace dentro de la escuela.
- Carácter sancionador: Surgen conflictos en los que se lanzan acusaciones por ambas partes, viéndose entorpecido el entendimiento.
- Carácter prácticamente inexistente: Los familiares no se interesan por lo que sucede en la escuela. No es necesario hablar del estudiante si no existen problemas.

La relación ideal que se pretende conseguir entre la escuela y la familia se basa en dos objetivos principales:

- Progresar en el conocimiento del escolar
- Establecer criterios comunes entre ambos contexto. (p.3)

8. PRINCIPIOS DE PARTICIPACIÓN ESCUELA-FAMILIA.

El objetivo principal es cubrir las necesidades educativas especiales del alumnado, por ello es fundamental conocer los ambientes y las circunstancias en las que se desarrolla con el fin de comenzar un procedimiento que permita una mejor y mayor comunicación e intervención entre los dos pilares fundamentales: la familia y la escuela.

Para poder llevar a cabo una relación saludable, cercana y de gran riqueza para el estudiante, es necesario tratar determinados principios básicos de participación establecidos por Domingo, J. (1998):

- Precocidad en la atención y diagnóstico: Es importante conocer con antelación los déficits que presenta el alumnado a fin de establecer unas mejores pautas de actuación y asumir la situación a la que se enfrenta la familia.
- Desculpabilizar: Aceptar al hijo/a es una tarea que implica que los padres y madres eliminen todo rastro de culpa.
- Conocer: Entender y comprender la situación desde un punto de vista profesional, buscando uniformidad y consejo, como parte fundamental a la hora de acatar y emplear ciertas normas.
- Informar: Contar con información verídica, de carácter realista a través de la cual se pueda iniciar diálogos y reuniones con el fin de tratar temáticas necesarias de cara a ser empleadas en trabajos que exijan coordinación, diversas perspectivas y objetivos diferenciados.
- Ofrecer ayuda realista: Delimitar la realidad acerca de la discapacidad es primordial a la hora de aceptar apoyos que sean sensatos y cabales con la situación. Es imprescindible actuar atendiendo a las posibilidades reales.
- Apoyar: Los familiares precisan de un guía que les marque el camino a seguir y les ayude a enfrentarse a los problemas y situaciones cotidianas. Lo que buscan son patrones de intervención ante circunstancias límites que puedan tener lugar.
- Normalizar: La meta es conseguir que la situación se estabilice, obteniendo una armonía total, posibilitando que todos los miembros acepten la situación y convivan entre ellos.

- **Implicar:** Comprometerse de manera que se enseñe y se posibiliten ciertos modelos de actuación hacia las familias, involucrándoles en una participación activa, lo cual conlleva una implicación necesaria para dejar actuar a su hijo/a y que pueda desarrollarse acorde a sus necesidades.
- **Potenciar la participación y estimular el cambio de actitud:** La colaboración y la aceptación de responsabilidad es fundamental para conocer el significado de colaboración. Para ello, se realizan pactos y actuaciones.
- **Aprovechar los múltiples entornos y sus posibilidades:** Alentar y aprovechar situaciones cotidianas en las que el escolar pueda comunicarse y enfrentarse al contexto en el que se desarrolla. Consiste en que el adulto interactúe con el estudiante a través del lenguaje, los juegos, la comunicación no verbal, logrando una estimulación. Se conseguirá mejorar la situación, obteniendo una mayor agilidad.
- **Adaptar y adecuar:** Cada núcleo familiar precisa de una atención individualizada, acorde a sus necesidades. Es fundamental ofrecer asesoramiento e información de cara a normalizar la situación consiguiendo la aceptación necesaria. En fases posteriores, tendrá lugar un seguimiento en el que se profundice en la independencia de los cuidadores no profesionales.
- **Ofertar y desmitificar técnicas y estrategias:** Se basa principalmente en el crecimiento personal de los allegados y en una mejora de la calidad de las interacciones familiares. Además, se tratará de reforzar actividades de carácter cotidiano para ofrecer una educación de calidad.
- **Guardar el equilibrio:** Se aconseja a los familiares que actúen de manera realista. Es imprescindible mantener el equilibrio adecuado entre la enseñanza y la experiencia. El profesional debe saber informar correctamente, con sentido común, haciendo partícipes a las familias pero llevando a cabo un distanciamiento adecuado.
- **Estar atentos a todo:** Planear con antelación todas las entrevistas y las citas que se van a realizar con el fin de que éstas estén bien planificadas y pensadas, evitando que sean directivas o dirigidas.

Si todos estos principios fueran satisfechos, se producirían los efectos positivos que marca Becher, R.M. (1986) en la Figura 1:

ALUMNADO	FAMILIAS	ESCUELA
Mayor progreso académico.	Actitudes más positivas hacia la escuela y los profesionales.	Mayor competencia en sus actividades profesionales.
Menos conductas problemáticas.	Mayor apoyo y compromiso.	Mayor dedicación de tiempo a la educación del alumnado.
Incremento de habilidades sociales y autoestima.	Actitudes más positivas.	Mayor compromiso con el curriculum, centrado en el alumno.
Menor absentismo escolar.	Percepción más satisfactoria de las relaciones familiares.	
Mejores hábitos de estudio.	Incremento del contacto entre la escuela y la familia.	
Actitudes más positivas hacia la escuela.	Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad.	

Figura 1. Efectos positivos de la participación familiar en la escuela.

Fuente: Becher, R.M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice.

Tras analizar todas las funciones que debe llevar a cabo el especialista, se expondrán las características que presenta el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo. Desde la perspectiva de éste trastorno, se analizarán y llevarán a termino una serie de programas de intervención basados en las características y necesidades específicas que presenta este tipo de estudiantes.

9. AFECTACIÓN DEL ALUMNADO: TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.

Una vez analizados ambos contextos en los que el alumnado se desarrolla, los cuales suponen un pilar fundamental para su educación y crecimiento personal, es momento de explicar la afectación que presenta el alumnado, se trata de un Trastorno del Espectro del Autismo.

Actualmente, en el DSM V (2013), este trastorno pasa a denominarse Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), viéndose eliminadas todas las categorías que subyacían dentro de él como entidades independientes.

Se pretende establecer un baremo mediante el cual se conozca la severidad de los síntomas y de la afectación, para contemplar que nivel de competencias tiene el alumnado en cada una de las dimensiones existentes. De esta forma, es posible conocer el grado de apoyo que se requiere.

Los criterios diagnósticos también se han visto modificados, uniéndose las alteraciones sociales con las comunicativas, y manteniendo el apartado referido a la rigidez mental y el comportamiento. Se establecen por tanto las siguientes categorías:

- A. Déficit persistentes en comunicación e interacción social, en diversos contextos, que no implique un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes:
 - 1. Déficit en reciprocidad social y emocional: puede abarcar desde un acercamiento social anormal o una incapacidad para mantener la variación en una conversación, pasando por falta de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.
 - 2. Déficit en las conductas de comunicación no verbal que se usan dentro de la comunicación social. Puede englobar una comunicación poco integrada, de tipo verbal o no verbal, llegando a producirse anomalías en el contacto visual y en el lenguaje no corporal, déficit en la comprensión y uso de la comunicación no verbal o ausencia total de expresiones y/o gestos faciales.
 - 3. Déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo (más allá de la que se establece con el cuidador), puede contener dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, albergando dificultades para compartir juegos imaginativos; también puede darse una aparente ausencia de interés en otras personas.

- B. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes puntos:
 - 1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva, ya sean estereotipias motoras simples, ecolalias, manipulación repetida de objetos o frases idiosincrásicas.

2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio, como rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios.
 3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada: puede aparecer una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales o por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes.
 4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno: ya sea una aparente indiferencia al dolor, calor, frío, una respuesta adversa a sonidos específicos, sentido del olfato y tacto exacerbado o fascinación por las luces u objetos que ruedan.
- C. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana: es posible que no lleguen a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales excedan las limitadas capacidades del alumnado.
- D. El conjunto de los síntomas limitan y deben alterar el funcionamiento diario.

Deben cumplirse los cuatro criterios nombrados, A, B, C y D.

Como se observa en la Figura 2, se establecen tres niveles de severidad dependiendo de la afectación que presenten en dos de las áreas más destacables:

	Comunicación social.	Intereses restringidos y conductas repetitivas.
Nivel 3: Requiere soporte muy substancial.	Severos déficits dentro de las habilidades de comunicación social verbal y no verbal, que causan severas discapacidades de funcionamiento. Muy limitada iniciación de interacciones sociales.	Preocupaciones, rituales fijos, conductas repetitivas que interfieren en el funcionamiento de las esferas. Marcado malestar cuando las rutinas se ven interrumpidas. Resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo.
Nivel 2: Requiere soporte substancial.	Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal. Aparentes discapacidades sociales y limitada iniciación de interacciones sociales	Rituales y conductas repetitivas, intereses fijos que aparecen con bastante frecuencia e interfieren el funcionamiento en diversos contextos, malestar cuando se interrumpen conductas repetitivas.
Nivel 1: Requiere soporte.	Sin recibir apoyo, déficits en comunicación social que provocan discapacidades observables. Dificultad al iniciar interacciones sociales, mostrando respuestas atípicas. Muestra una disimulación en interés por la interacción social.	Rituales y conductas repetitivas causan interferencias significativas en el funcionamiento de uno o más contextos. Se resiste a los intentos ajenos por interrumpir conductas repetitivas.

Figura 2. Niveles de severidad para el Trastorno del Espectro del Autismo

Fuente: Borrador en español del DSM-V

9.1 PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN: FAMILIA, ESCUELA Y TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.

Para poder tratar estas tres estructuras de forma unilateral se requiere el empleo de programas de intervención. Dichos programas deben contemplar a la familia como aliada para desarrollar la intervención con el estudiante, pero también como objeto de intervención. Por tanto, debe tenerse en cuenta por igual las necesidades del alumnado y de su familia (Frontera Sancho, M., 2013, p.223).

Estos programas son eficaces cuando se tiene en cuenta la situación de los menores afectados por Trastornos del Espectro del Autismo, pero también sus características propias y personales, adaptando cada material y actividad a sus carencias. La estrecha cooperación con la familia y las

necesidades individuales de cada uno de los estudiantes que presentan esta afectación son principios fundamentales (Frontera Sancho, M., 2013, p.224).

De cara al buen funcionamiento del programa de intervención, se han de procurar pautas que contribuyan a fortalecer un entorno estructurado para el estudiante, favoreciendo su comunicación y autonomía, mejorando las interacciones familiares mediante el uso de juegos y actividades diarias (Frontera Sancho, M., 2013, p.226).

En base a lo establecido por Frontera Sancho, M. (2013), un buen programa de intervención debe constar de los siguientes apartados para que pueda ejecutarse correctamente y tener una repercusión mínima en el alumnado y sus familiares:

- **Justificación:** Análisis de la situación, identificación de necesidades y priorización.
 - **Objetivos:** Un objetivo específico en el que se tenga en cuenta a la familia, y objetivos generales que se pretendan conseguir a lo largo de la intervención.
 - **Metodología:** Cómo se va a trabajar con el escolar en base a las características de éste.
 - **Actividades:** Adaptadas al rendimiento y carencias del alumnado, en el que se cuente con una colaboración continuada entre la familia y la escuela.
 - **Temporalización:** Planear las actividades por semanas, meses o días según se crea conveniente.
 - **Evaluación:** Qué es lo que se ha conseguido y en qué se debe seguir trabajando.
- (p.235)

9.2 ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CENTRADOS EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.

Una vez explicado brevemente en qué consisten los programas de intervención, es necesario conocer los tipos de programas que se trabajan actualmente con el fin de realizar un análisis en el que poner de manifiesto las características que presenta y todos aquellos apartados fundamentales que no se tienen en cuenta tanto como se debería. Para ello, se han seleccionado un total de veintiún programas, de diversos tipos.

A continuación se analizan fugazmente las prestaciones que ofrece cada uno de los programas que aparecen:

1. FEAPS (2006.) *Apoyo familiar*. Programa de intervención dirigido a personas con discapacidad, cuyo principal objetivo es trabajar con los familiares más cercanos. Ofrece actividades dirigidas a éstos, en las que explica su funcionamiento. Sin embargo, no tiene en cuenta al alumnado, por lo que tampoco brinda una temporalización concreta.
2. AETAPI (2011). *Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con TEA y sus familias*. Propone pautas de cara a trabajar con familiares cercanos al trastorno del espectro del autismo. En este caso, se tiene en cuenta al alumnado, sin embargo, no propone ningún tipo de actividad o temporalización concreta. A pesar de no tener un objetivo principal, trata todas las áreas de intervención posibles.
3. Verdugo Alonso, M.A. y Rodríguez Aguilera, A. (2011). *Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad*. Plantea una intervención centrada en la unidad familiar del estudiante. Ofrece pautas de intervención dirigidas hacia el especialista en situaciones concretas, de esta manera, trabaja todas las áreas existentes. Contiene actividades prácticas destinadas hacia los familiares, teniendo como referencia al alumnado. Pese a ello, carece de un tiempo estimado de realización.
4. Pérez, L. (2007). *La atención educativa al alumnado con TEA*. Propone una serie de actividades que constan de una temporalización fijada. Estas actividades, además de ir dirigidas hacia las áreas del desarrollo más afectadas, tratan actos cotidianos con intención de que sean mejorados por el estudiante obteniendo una mayor autonomía. Por tanto, se necesita directamente la colaboración de las familias. Además, hace un repaso por ciertas metodologías, como el TEACCH.
5. Berride Cuevas, I. (2011). *Soy un niño con TGD y me gustaría que conocieras un poco más de mi forma de ser y aprender*. Comienza con un breve resumen acerca del trastorno del espectro del autismo para trabajar todas las afectaciones que estos padecen. Por cada área de desarrollo afectada ofrece una característica, la forma de tratar dicha particularidad y una ejemplificación para que tenga efecto la

intervención. Trata la mediación en primera persona, desde la perspectiva del alumnado.

6. Autismo Andalucía. (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos/as con TEA*. Desde un enfoque teórico, propone modelos de intervención para diversas situaciones tanto desde la perspectiva familiar como desde la perspectiva del alumnado. En ningún momento plasma actividades dirigidas hacia cualquiera de los dos pilares fundamentales de éstas intervenciones.
7. Rodgla Borja, E.M. y Miravalls Cogollos, M. (2013). *Guía para la práctica educativa con niños con autismo y TGD: Currículum y materiales didácticos*. Se trata de una guía completa a nivel teórico y práctico. Comienza dando pautas sobre cómo trabajar, para finalmente proponer una serie de actividades concretas relacionadas con diferentes áreas del desarrollo, destinadas a favorecer la autonomía y el autocuidado. Además, muestra una serie de materiales adaptados y realizados por el profesional. Sin embargo, no cuenta con el apoyo de la familia ni presenta un objetivo preciso ni una temporalización a la hora de trabajar con este tipo de alumnado.
8. Rivero de Castro, J.A. (2007). *Guía para la atención educativa del alumnado con TGD (autismo)*. Pese a ser principalmente teórico, se encuentran en su interior consejos a la hora de intervenir en ciertas áreas de desarrollo, desde diferentes enfoques y con diversos programas. Trabaja del mismo modo la intervención familiar, la actuación de los especialistas y la situación física del aula, pero no presenta ningún tipo de actividad que pueda llevarse a cabo.
9. Merino Martínez, M. y García Pascual, R. (2011). *Guía de intervención dirigida al alumnado con autismo*. Casi teórico en su totalidad, cuenta con diversos enfoques para tratar esta afectación. Está formado por propuestas prácticas a realizar dentro del aula, exponiendo ciertas situaciones concretas a la par que se ofrecen consejos para evitar o tratar dichas circunstancias. Se centra en la relación y el tratamiento entre el especialista y el alumnado, mencionando escasamente a la familia.
10. Vázquez Reyes, C.M. y Martínez Feria, M.I. (2006). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica: prácticas educativas y recursos materiales*. Muestra el día a día de una escuela de Educación Primaria. Ofrece múltiples materiales elaborados por docentes basados en los contenidos que se desean trabajar. Por tanto, es práctico en su totalidad. Sin embargo, no se centra en

un objetivo preciso para trabajar con el alumnado y no temporaliza ni secuencia dichas actividades.

11. Smith et al. (2005). *Un viaje por la vida a través del autismo. Guía del SA para los educadores*. Esta guía intenta ahondar en las características básicas del Síndrome de Asperger y en las áreas más afectadas del desarrollo. Cuenta con la ayuda de la familia para llevar a cabo la intervención. Además, ofrece una serie de pautas para una intervención diaria, guía al núcleo familiar y al especialista en el desarrollo correcto del programa de intervención. Todo ello se detalla en los anexos que contiene.
12. Coto Montero, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía básica para la intervención en el ámbito escolar*. Esta guía se inicia con concepciones básicas sobre el trastorno. Posteriormente ofrece diversas actividades y consejos a la hora de llevarlas a término. Todas estas actividades están relacionadas y dirigidas a trabajar los ámbitos de intervención existentes. Al tratar todas esas áreas, no contiene un objetivo preciso y sus actividades no están temporalizadas. Busca una buena comunicación y relación entre la escuela y la familia.
13. Jáuregui, E. (2007). *Actividades para unidades TGD*. Propone una serie de actividades dirigidas al alumnado, en las que se practican tareas cotidianas de cara a conseguir una mayor autonomía y poseer conocimientos del entorno que les rodea. Estas actividades van dirigidas al especialista, es decir, a la realización de éstas dentro del aula y no fuera. No cuenta con la familia como pilar fundamental para seguir trabajando estos conceptos.
14. Aguirre Barco, P. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo*. Plasma la intervención con las familias y el alumnado desde el punto de vista teórico, sin proponer ningún tipo de actividad, ni consejos a seguir en determinadas situaciones que puedan surgir. Por tanto, no tiene un objetivo específico.
15. Garrigos, A. (2011). *Aprendo a hacer Historias Sociales*. Se centra en las historias sociales como método de intervención con el alumnado. Totalmente práctica, muestra como realizar este tipo de actividades, su evaluación y consejos en caso de que este método no tenga repercusión en el estudiante. Adjunta ejemplos de cómo se debe poner en práctica, pero en ningún momento cuenta con la familia ya que va

dirigido hacia el alumnado, pudiendo trabajarse desde el centro o desde la unidad familiar.

16. Jiménez León, I. (2008). *La relación familia escuela*. Teórico en su totalidad, ofrece un exhaustivo repaso por las relaciones entre la escuela, la familia y el alumnado con trastorno del espectro del autismo. Por ello no ofrece pautas ni actividades a seguir para mejorar dicho vínculo.
17. Nogales, P. (2006). *Síndrome de Asperger. Ideas para una intervención desde la familia*. Ofrece una pequeña ayuda a las familias con consejos, en este caso, sobre cómo se debe acudir al baño adecuadamente. Por tanto, involucra a los familiares ya que esta intervención se centra en el trabajo que se ha de realizar en el hogar.
18. Vázquez Reyes, C.M. y Martínez Fera, M.I. (2006). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. El SA. Respuesta educativa*. Supone un buen recurso didáctico para especialistas ya que recoge una serie de actividades adaptadas muy completas, que pueden llevarse a cabo tanto dentro como fuera del aula, trabajando transversalmente la colaboración entre ambos pilares. En esta ocasión, se tiene en cuenta a los familiares, ya que las intervenciones que se proponen son aptas para realizar por personal no cualificado.
19. Boyd, B. (2003). *Educando a niños con SA. 200 consejos y estrategias*. Va directamente dirigido hacia los familiares del alumnado, es por ello que podemos encontrar un gran número de directrices a seguir en determinados momentos, con el fin de que todo funcione correctamente. Además, trata los posibles problemas que puedan tener lugar en la escuela y su posible resolución. Finaliza con una serie de actividades que se puede llevar a término con el estudiante tanto dentro como fuera del aula, más en concreto en el segundo caso.
20. Thomas, G. (2002). *Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para la clase, una guía para profesores*. Desde una perspectiva teórica, muestra como se debe actuar ante determinadas situaciones. Dichas acciones van enfocadas a paliar los déficits en las áreas de desarrollo. A pesar de no involucrar directamente a la familia, podemos considerar que estas estrategias pueden ser llevadas a cabo dentro de la unidad familiar.
21. ATTEM. (2010). *Orientaciones a padres y personas relacionadas con niños afectados con TGD*. Trata las tres áreas del desarrollo más afectadas de forma

práctica, ya que plantea una serie de recomendaciones que deben seguir los familiares. Esta intervención es específica para las familias puesto que a pesar de no trabajar con ellos directamente, recae la mayor parte de la intervención en el trabajo que ellos puedan realizar.

En resumen, en la Figura 3 se muestra de forma estructurada, en base a seis categorías principales, cada una de las particularidades de las que constan estos programas:

	NOMBRE	PRÁCTICO	TEÓRICO	INVOLUCRA A LA FAMILIA	INVOLUCRA AL ALUMNADO	OBJETIVO PRECISO	TEMPORALIZACIÓN
1	Apoyo familiar. FEAPS.	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO
2	Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con TEA y sus familias. AETAPI.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
3	Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
4	Atención educativa al alumnado con TEA.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ
5	Soy un niño con TGD y me gustaría que conocieras un poco más de mi forma de ser y aprender.	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
6	Guía para la atención educativa a los alumnos/as con TEA.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO
7	Guía para la práctica educativa con niños con	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	NO

	autismo y TGD: Currículum y materiales didácticos						
8	Guía para la atención educativa del alumnado con TGD (autismo). Junta de Extremadura.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO
9	Guía de intervención dirigida al alumnado con autismo.	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO
10	Los trastornos generalizados del desarrollo. Una aproximación desde la práctica: prácticas educativas y recursos materiales.	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO
11	Un viaje por la vida a través del autismo. Guía del SA para los educadores.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO
12	Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO
13	Actividades para unidades TGD.	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
14	Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de TGD.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO
15	Aprendo a hacer historias sociales.	SÍ	NO	NO	SI	SÍ	NO
16	La relación familia escuela.	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO

1 7	Síndrome de Asperger. Ideas para una intervención desde la familia.	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO
1 8	TGD. Una aproximación desde la práctica. El SA. Respuesta educativa.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
1 9	Educando a niños con SA. 200 consejos y estrategias.	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO
2 0	Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para la clase. Una guía para profesores.	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO
2 1	Orientaciones a padres y personas relacionadas con niños afectados con TGD.	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO

Figura 3. Comparativa de diversos programas de intervención.

Fuente: Elaboración propia

En base a los datos obtenidos en la Figura 3, se exponen una serie de gráficos que presentan la información anterior. En la Figura 4 y en la Figura 5, se muestran los datos de los programas de intervención en base a las características:

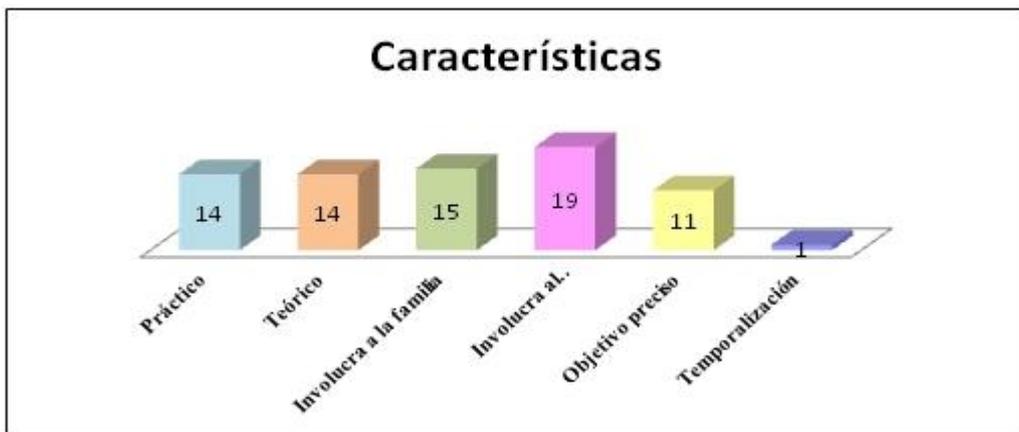


Figura 4. Características de los programas de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

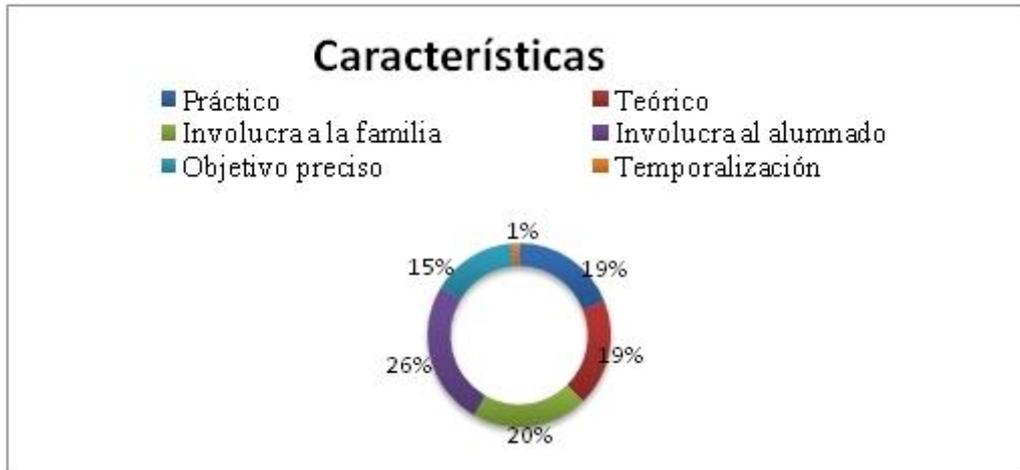


Figura 5. Características por porcentajes.

Fuente: Elaboración propia.

En último lugar, en la Figura 6, se exponen los datos obtenidos en cada uno de los programas de intervención de manera individual.



Figura 6. Cualidades de los programas de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

10. PROPUESTA DE MEJORA

10.1 JUSTIFICACIÓN

La finalidad de esta propuesta de mejora no es otra que la de exponer un programa de intervención que contemple todos los items necesarios para motivar y propiciar la actuación de las familias del alumnado en el centro escolar.

Se busca una participación activa fuera de la escuela por parte de los familiares de los estudiantes, ya que de esta forma se pueden seguir trabajando y aplicando conceptos importantes, afianzándolos en los diversos contextos y ambientes del alumnado.

Para ello, es necesario que los familiares conozcan el funcionamiento del centro y sobretodo la coordinación existente entre el equipo interdisciplinar, siendo asesorados sobre cómo llevar a cabo una intervención conjunta.

Éste programa de intervención pretende ser una mejora de aquellas propuestas que no cuentan con una parte práctica en la que recomendar qué contenidos se deben trabajar y de qué forma.

Finalmente, es necesario que ésta intervención esté ligada a las características generales del trastorno del espectro del autismo, y en concreto, a las necesidades particulares del alumnado. Es por ello que esta propuesta debe ser individual, atendiendo a todos los déficits en diversas áreas que necesiten ser mejorados.

En este caso, se atenderán las necesidades generales del trastorno del espectro del autismo sin tomar a un alumno con características concretas como referencia, puesto que esta propuesta de mejora únicamente pretende ser un ejemplo de cómo debería tratarse este tipo de intervenciones en general.

10.2 OBJETIVOS

10.2.1 Objetivo general

- Realizar un programa de intervención que cuente con la actuación conjunta de la escuela y la familia, tomando al alumno y sus características como referentes principales.

10.2.2 Objetivos específicos

- Procurar que el estudiante ponga en práctica los conocimientos que adquiera en los diversos contextos de desarrollo en los que participa.

- Incidir en aquellas áreas del desarrollo que se vean más afectadas, de manera que el alumnado adquiera destrezas destinadas a mejorar su autonomía.
- Evaluar la repercusión del programa de intervención en el escolar a lo largo de su desarrollo.
- Ofrecer pautas de actuación a las familias con el fin de llevar a cabo un trabajo cooperativo.

10.2.3 Objetivos por áreas

- Área social y comunicativa:
 - Fomentar la distancia interpersonal dentro de una conversación.
 - Potenciar el contacto ocular cuando estamos hablando.
 - Procurar la enseñanza de una escucha activa cuando los demás se dirigen a nosotros.
 - Impulsar el saludo al entrar y salir de los sitios.
 - Intentar que adquiera habilidades necesarias para presentarse ante los demás.
 - Abordar aprendizajes para iniciar, mantener y finalizar una conversación.
- Habilidades sociales:
 - Iniciar en la mejora de la comprensión de las convenciones sociales básicas y de las situaciones sociales específicas
 - Promover relaciones sociales dentro de un entorno en el que se sienta integrado.
 - Proveer al alumno/a de estrategias de resolución de problemas
 - Promover la petición de ayuda a los demás cuando sea necesario.
 - Prestar ayuda a los demás cuando sea necesario.
 - Aprender a expresar los sentimientos que nos invaden en determinados momentos.

- Patrones repetitivos de conducta e intereses:
 - Instaurar nuevas conductas y mantener y/o incrementar todas aquellas que ya formen parte del comportamiento del alumno.
 - Iniciar el seguimiento de instrucciones por parte de los adultos
 - Establecer comportamientos apropiadas a las situaciones y/o contextos.
 - Medir el tiempo, el lugar y el momento en el que se debe hablar de todos los temas que le interesan.

10.3. METODOLOGÍA

A lo largo de esta intervención se desarrollará una metodología establecida, definida en líneas generales como: participativa, activa, didáctica, de diálogo, flexible, orientada al estudiante y sus familiares, a sus intereses y a mejorar su realidad.

Ésta metodología destaca por ser:

- Dinámica y dúctil, ajustada en todo momento a las características específicas del alumnado.
- De carácter motivador, contando siempre con las necesidades, preocupaciones y vivencias de los estudiantes y sus familias.
- Activa, cuya base principal sea la observación personal y la experiencia propia.
- Con carácter reflexivo, tomando la meditación y el análisis como estructuras que fortalezcan el conocimiento y la crítica constructiva.
- Creativa, permitiendo la expresión de los potenciales personales del alumnado.
- De carácter participativo, potenciando la colaboración del estudiante en actos y actividades que puedan surgir a lo largo del curso escolar.

Tomando estas pautas como referencia y de forma previa a la elaboración individualizada del programa de intervención, será necesario conocer datos trascendentales a fin de adecuar los contenidos a las necesidades educativas especiales, y las diversas carencias que pueda presentar el alumnado en las principales áreas de desarrollo.

Se efectuará una evaluación cualitativa puesto que ofrece mayores ventajas. Para ello, se aplicarán ciertos métodos evaluativos como la lista de cotejo. Se empleará también una guía de observación, analizando los aspectos más relevantes.

De esta forma, se obtendrá una idea aproximada de las habilidades que el individuo domina, y de las que no. Es así como se llevará a término una evaluación sobre todo lo que él, individualmente, es capaz de hacer y lo que le supone una dificultad.

A continuación, se realizará una entrevista inicial puesto que es necesario tener en cuenta que el estudiante no es un ente aislado sino que forma parte de una familia, y como miembro de ella sus primeros años de vida son indispensables para construir su aprendizaje. Es imprescindible conocer los estilos de actuación, ganar la confianza de sus miembros y mostrar los pasos a seguir en lo que respecta a la atención de su allegado. Para ello, la entrevista inicial se efectuará entre los padres y el especialista con el fin de llevar a cabo una primera toma de contacto en la que se traten todos los aspectos relevantes del alumnado, desde su crecimiento hasta aquello que le agrada o le molesta. Con el fin de conocer todos estos aspectos, se realizará una ficha en la que se plasmen los temas más influyentes, de manera que a través de los familiares se conozca la situación del individuo, la situación familiar y aquellas peculiaridades que puedan ayudar a la hora de realizar la intervención. **(anexo 1)**

Además, en ésta entrevista inicial se realizará un cuestionario sobre el estilo de aprendizaje del estudiante, a fin de obtener información suficiente para comenzar la intervención partiendo de sus preferencias y sus capacidades. **(anexo 2)**

Posteriormente, se ejecutará una observación, recogiendo aspectos relacionados con el entorno escolar, familiar y personal.

La observación tendrá una función descriptiva, en la que se expongan todos los aspectos que sean observados, y una función evaluadora, ya que durante todo el proceso la observación irá dirigida a valorar el mayor número de características posibles de cara a tomar decisiones. Se trata de un estudio secuencial, en el que se estudiarán las manifestaciones momentáneas del sujeto que surjan a lo largo de la observación.

Ésta observación será narrativa, constituida por descripciones detalladas de todos aquellos fenómenos observados, ya que posteriormente serán útiles para explicar los procesos y conductas que surgen dentro de un contexto determinado. Dicha observación pretende relatar todo aquello que vaya sucediendo para ofrecer una explicación. Dentro de este tipo de

observación existen diversas estrategias a la hora de efectuar la anotación, de manera que se seguirán las siguientes:

- **Agendas de notas o diario de a bordo:** Es una técnica más completa que los diarios convencionales puesto que no solo se anotan las actividades que se realizan sino que se apuntan informaciones variadas como las actividades previstas inicialmente, el desarrollo posterior, si surtió efecto, las dificultades encontradas, los puntos débiles de la propuesta... Se trata de anotar todos los aspectos relevantes.
- **Registro anecdótico:** Consiste en registrar una parte específica de la realidad, tomar nota de manera inmediata sobre las situaciones que se hayan observado y que se crean relevantes de cara al futuro y a la intervención.

Esta observación será clave a la hora de descubrir elementos que posteriormente puedan ser aprovechados como reforzadores. También, mostrará el estilo de aprendizaje del estudiante.

10.4. ÁREAS DE INTERVENCIÓN

Área social y comunicativa: El alumnado afectado por el Trastorno del Espectro del Autismo presenta dificultades a la hora de adquirir el conocimiento social, por lo que es necesario programar la enseñanza expresa de dichos conocimientos. Para comenzar la intervención, es necesario establecer un ambiente estructurado y previsible. Todo ello se verá favorecido mediante la aplicación de un estilo intrusivo, forzando al alumnado a los contextos, ambientes e interacciones creadas únicamente para él, fortaleciendo las competencias sociales que ya posea. Para ello, se emplearán historias sociales, historias cortas escritas en su mayoría por adultos cercanos al entorno del menor, ayudándole a responder ante ciertas situaciones, creando una interacción apropiada (Gray, 1998).

Respecto a la comunicación, es necesario favorecer las competencias comunicativas que ya domina; se pueden aplicar diversos métodos que hagan la función de vehículos de la comunicación, desde el uso de palabras, hasta el empleo de pictogramas.

Habilidades sociales: Este tipo de alumnado carece de habilidades sociales apropiadas, por lo que tienen una capacidad limitada para formar parte en una conversación recíproca, ya que no comprenden ciertas reglas de conducta social, provocando un impacto a la hora de mostrar sus competencias sociales y emocionales. Es indispensable emplear un entrenamiento en habilidades sociales puesto que supone la aplicación de

técnicas conductuales y cognitivas dirigidas a reformar las conductas de relación interpersonal no adecuadas que ya posee el estudiante.

Patrones repetitivos de conducta e intereses: En muchas ocasiones los estudiantes afectados por este trastorno se sienten intimidados y angustiados debido a la posibilidad de cambios que puedan tener lugar en su contexto. Es por ello que insisten a la hora de adquirir constantemente rutinas o rituales específicos.

Es necesario proporcionar un ambiente estable y predecible, estructurando su día, con el fin de que conozcan todas aquellas actividades que se vayan a realizar a lo largo de la jornada. Por tanto, se deberá comunicar cualquier modificación mínima que pueda tener lugar. Además, es imprescindible minimizar todos los cambios, ya sea a la hora de trasladarse de centro educativo, de ciclo o cambiar de profesor.

10.5. INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS

Debe existir una estrecha relación entre la familia y los profesionales que llevan a cabo la intervención educativa. El principal objetivo que se persigue con esta relación es ejecutar pautas comunes tanto dentro del aula como en el hogar, favoreciendo el enriquecimiento mutuo a fin de beneficiar al alumnado. Dentro de este beneficio, la familia debe aportar mayor información puesto que puede observar al alumno en un mayor número de contextos.

La familia es el pilar principal en el que se va a desenvolver el alumno a lo largo de su vida, los familiares son responsables de las decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del individuo. El papel del profesional consiste en adecuarse para realizar un trabajo mutuo por lo que deberá:

- Realizar entrevistas periódicas de seguimiento entre ambos pilares a fin de conocer el alcance obtenido por el programa de intervención, tratar necesidades personales....
- Elaborar junto con las familias un programa de colaboración y apoyo que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambos contextos, mediante el contacto continuado y la observación.
- Demandar información a las familias de manera habitual y continuada.

Por cada bloque de contenidos iniciado, los familiares recibirán una carta en la que se les informe del tratamiento que se lleva a cabo en el aula, de manera que puedan seguir cooperando con la escuela dentro del hogar (**anexo 3**).

10.6. CENTRO EDUCATIVO

La labor de los profesionales se sustenta en la ya mencionada colaboración entre escuela y familia, por ello es conveniente el empleo de algún canal de comunicación no presencial entre ambos, en este caso se trata de un libro personalizado (**anexo 4**) en el que se plasmaran todos los aspectos relevantes del alumnado a lo largo del día. También se anotará el desarrollo del programa de intervención, los problemas de conducta o simplemente las fechas de nuevas reuniones informativas.

Para que todo esto sea posible, debe ejecutarse un trabajo interdisciplinar dentro del centro, mediante tareas de coordinación entre todos los profesionales que vayan a tomar contacto con el alumnado. Es uno de los aspectos más importantes dentro de la intervención, puesto que todos ellos median en el proceso de enseñanza-aprendizaje; supone una buena técnica de recogida de datos de cara a informar correcta y completamente a los familiares, de manera que:

Con el orientador/a se realizarán reuniones semanales, informando sobre las demandas del alumnado, además de poder consultar todas aquellas dudas que puedan aparecer con el progreso del estudiante.

La especialista en audición y lenguaje será imprescindible en la planificación y evaluación de ciertos aspectos referidos a problemas de comunicación. Además, servirá de apoyo a la hora de valorar el lenguaje empleado en la creación de historias sociales.

Los tutores son una parte fundamental en la intervención, es conveniente establecer una sesión de coordinación cada mes. Sin embargo, las horas complementarias irán encaminadas a aconsejar o coordinarse con éstos siempre que lo necesiten.

Debe existir una coordinación entre el trabajo a realizar en el centro y el que realiza de forma externa la familia. Estas reuniones servirán para informar a los familiares de los progresos del estudiante y solicitar su colaboración para abordar determinados aprendizajes. Se podrán realizar reuniones conjuntas, con el resto de órganos de coordinación, siempre que se demande por alguna de las partes.

10.6.1 Recursos y espacios

En cuanto a los espacios, las actividades que se plantean a continuación se desarrollarán dentro del aula de trabajo. Dicho aula se podría describir como una habitación amplia en la que poder encontrar todos los recursos necesarios para poder desarrollar correctamente la labor educativa. Se intentará evitar la presencia de excitadores sensoriales (luces, colores, sonidos...) que provoquen la distensión del alumnado; además, se trabajará dentro de una sala insonorizada ya que es otra fuente de distracción. Dicha sala deberá constar de un gran ventanal con acceso al patio ya que será una fuente de ayuda en la realización de algunas de las actividades.

En lo que a los recursos respecta, se distinguirá entre:

- Recursos humanos: para que se cumplan los requisitos de esta propuesta educativa, se deberá contar con la participación del tutor, el profesional de audición y lenguaje, el orientador y el especialista en educación especial.
- Recursos materiales: Estos recursos son los que van a facilitar la práctica educativa, de manera que se contará con sillas, mesas, pizarra, corcho informativo, equipo informático... se irán añadiendo aquellos materiales creados para las actividades que se vayan desarrollando durante el curso o aquellos materiales facilitadores del aprendizaje.

10.7. CONTENIDOS

1. Área social y comunicativa:

- Conversamos: la distancia interpersonal.
- Contacto ocular: Debo mirar a las personas que me hablan.
- Nos presentamos ante los demás.
- Hola al entrar y adiós al salir.
- Escuchamos cuando nos hablan.
- Iniciamos, mantenemos y finalizamos conversaciones.

1.1 Habilidades sociales:

- Aprendo a resolver los problemas que puedan surgir.
- Pido ayuda a la gente que me rodea cuando me sucede algo.
- Presto ayuda a los demás cuando me necesitan.
- Así me siento hoy: expreso todos los sentimientos que me invaden.

- Me relaciono con mi entorno: estrategias para acercarme a los demás.
- Cómo debo responder ante ciertas situaciones.

2. Patrones repetitivos de conducta e intereses:

- ¿Cómo debo portarme en determinados lugares y situaciones?
 - Aprendo a obedecer todas las instrucciones de los adultos.
 - Instauramos nuevas conductas positivas.
 - Mantenemos todas las conductas que nos hacen sentirnos bien.
 - Aprendo cuando, donde y cuanto tiempo debo hablar de las cosas que me interesan.
- Temas transversales: Estos aspectos se tratarán conjuntamente con el resto de áreas puesto que suponen la adquisición de las habilidades sociales necesarias para poder trabajarlas adecuadamente al final de curso y por tanto, asegurar que el trabajo ha tenido la repercusión necesaria. En este caso, se manejarán las habilidades sociales no verbales. Es necesario matizar que todas estas habilidades tendrán un efecto acumulativo, se seguirán desarrollando diariamente hasta finalizar el curso. Sin embargo, se explicarán y trataran más intensamente durante los meses establecidos.

10.8. TEMPORALIZACIÓN GENERAL

A continuación, en la Figura 7, se muestran los contenidos junto con una planificación estimada que puede variar en función de las características de aprendizaje del alumnado. Dicha programación se corresponde al calendario escolar 2014-2015 de la comunidad de Castilla y León.

	UNIDADES	HABILIDAD TRANSVERSAL	PLANIFICACIÓN
SEPTIEMBRE	Nos presentamos ante los demás.		11/09 – 19/09.
		La sonrisa	22/09 – 30/09.
	Conversamos: la distancia interpersonal.		1/10 – 10/10.

OCTUBRE	Contacto ocular: Debo mirar a las personas que me hablan.	La mirada	14/10 – 31/10.
NOVIEMBRE	Hola al entrar y adiós al salir.		03/11 – 10/11.
		El tono de voz	11/11 – 17/11.
	Escuchamos cuando nos hablan.		18/11 – 29/11.
DICIEMBRE	Iniciamos, mantenemos y finalizamos conversaciones.		01/12 – 15/12.
		La expresión facial	16/12 – 19/12.
ENERO	¿Cómo debo portarme en determinados lugares y situaciones?	La postura corporal	08/01 – 19/01.
	Aprendo a obedecer todas las instrucciones de los mayores.		20/01 – 30/01.
FEBRERO	Mantenemos todas las conductas que nos hacen sentirnos bien.	Las emociones positivas	02/02 – 12/02.
	Instauramos nuevas conductas positivas.		13/02 – 27/02.
MARZO	Instauramos nuevas conductas positivas.		02/03 – 13/03.
	Aprendo cuando, donde y cuanto tiempo debo hablar de las cosas que me interesan.	Los gestos.	16/03 – 27/03.
ABRIL	Pido ayuda a la gente que me rodea cuando me sucede algo.	La apariencia personal. El aseo	07/04 – 21/04.
	Presto ayuda a los demás cuando me necesitan.		22/04 – 30/04.
	Así me siento hoy: expreso todos los sentimientos que me invaden.	Los sentimientos negativos.	04/05 – 18/05.

MAYO	Me relaciono con mi entorno: estrategias para acercarme a los demás.		19/05 – 29/05.
JUNIO	Aprendo a resolver los problemas que puedan surgir.	La apariencia personal: el vestido.	01/06 – 15/06
	Cómo debo responder ante ciertas situaciones.		16/06 – 23/06.

Figura 7. Cronograma de la propuesta de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

10.8.1 Actividades

Se realizará un breve periodo de adaptación del alumnado hacia el centro, hacia los profesionales y hacia los nuevos conceptos. Se explicará de forma clara y sencilla cómo se van a realizar las tareas y las normas que se van a imponer dentro del aula. Además, se aplicarán ciertos reforzadores que el alumnado debe conocer (**anexo 5**). Todos estos refuerzos y adaptaciones se ejecutarán acorde a los datos obtenidos en el cuestionario y entrevista iniciales.

Las actividades que aparecen a continuación están secuenciadas de manera que pueda prescindirse o añadir las que se crean pertinentes, de acuerdo con el nivel del alumnado.

SEPTIEMBRE

Objetivo: Intentar que adquiriera habilidades necesarias para presentarse ante los demás.

Contenido: Nos presentamos ante los demás.

Habilidad transversal: La sonrisa.

Nos presentamos ante los demás.

Actividad 1: Se le explicará al alumno en qué consiste la presentación, además, se mostrará que las presentaciones pueden ser diferentes. Para ello, se redactará una pequeña descripción y posteriormente el desarrollo de una historia social en la que se plantee una situación similar (**anexo 6**).

Actividad 2: La profesora se presentará ante el menor dándose a conocer por su nombre y sus gustos y posteriormente le preguntará al individuo su nombre. A continuación, se le mostrarán los pasos a seguir para realizar una correcta presentación. Él, ha de intentar fijarse muy bien en las pautas que se siguen ya que se le deberá explicar cómo deben emplearse cuando conocemos a alguien o cuando interaccionamos.

Actividad 3: Se trabajará una de las habilidades transversales no verbales pero básica a la hora de realizar presentaciones: **la sonrisa**. Es vital que el alumno entienda que cuando conocemos a alguien nuevo debemos sonreír y ser lo más amables posible. Se emplearán imágenes en las que aparezcan menores y adultos presentándose y seguidamente, se le preguntará cual de los rostros es el más adecuado y el que más alegría desprende (**anexo 7**).

Actividad 4: Se realizarán unas tarjetas en las que se muestren los distintos pasos que se han de seguir para desarrollar una correcta presentación. Dichas fichas serán presentadas ante el estudiante y se le pedirá que las ordene correctamente, de manera que se pueda observar si está preparado para el siguiente paso o si es necesario insistir en el anterior (**anexo 8**).

Actividad 5: Una vez que el alumno tenga bien integrados los conocimientos sobre este tema, se intentará que realice una presentación ante su tutor/a, observando si se ha realizado el trabajo correctamente, si se debe mejorar algún aspecto o si es conveniente emplear otras técnicas..

OCTUBRE

Objetivo:

- Fomentar la distancia interpersonal dentro de una conversación.
- Potenciar el contacto ocular cuando estamos hablando.

Contenido:

- Conversamos: la distancia interpersonal.
- Contacto ocular: Debo mirar a las personas que me hablan.

Habilidad transversal: La mirada.

La distancia interpersonal.

Actividad 1: Se le expondrá al estudiante en qué consiste y en que contextos se aplica la distancia interpersonal. Se emplearán ejemplos gráficos para que el contenido se asimile más fácilmente (**anexo 9**).

Actividad 2: A continuación, el especialista realizará una demostración de la distancia que ha de tomarse de cara a interactuar con los demás. Se le pedirá al alumno que

realice las mismas pautas que ha observado, de manera que pueda ensayar este concepto fuera del aula.

Actividad 3: En esta ocasión, se le enseñarán ciertas pautas al estudiante a la hora de medir dicha distancia. Se le explicará que si extendemos el brazo en línea recta se puede conocer si la distancia interpersonal es la correcta, para ello, se realizarán ensayos de esta tarea dentro y fuera del aula.

Fijar el contacto ocular cuando estamos hablando.

Actividad 1: Para comenzar a trabajar este contenido, se mostrará nuevamente en qué consiste el contacto ocular y cuando debe ser aplicado. Dicha explicación tendrá un carácter gráfico para facilitar la tarea al alumnado (**anexo 10**).

Actividad 2: A continuación, se emplearán dibujos en los que se pueda apreciar la importancia del contacto ocular, para ello, se mostrarán imágenes en las que la persona que interactúa realiza un buen contacto ocular y otras en las que el contacto no es el adecuado (**anexo 11**).

Actividad 3: Se pondrá en práctica el contacto ocular con personas de confianza, de manera que progresivamente el alumno vaya adquiriendo dicha habilidad. El refuerzo positivo será esencial en este aprendizaje puesto que es necesario reforzar cualquier mínimo contacto ocular que se produzca.

Actividad 4: Se continuará trabajando la importancia del contacto ocular mediante la habilidad social no verbal dedicada a la mirada. En esta ocasión, se practicará de manera gráfica la importancia de la mirada, sobre todo a la hora de observar el entorno. Para ello, se aprovechará un espacio abierto, como es el patio y deberá comenzar a fijarse en cosas pequeñas que normalmente no suelen observarse. Para continuar, y seguir practicando la mirada, se llevarán a término juegos como el “veo veo”, de esta forma continuará fijándose en las pequeñas cosas que le rodean dentro de su entorno inmediato (**anexo 12**).

NOVIEMBRE

Objetivo:

- Procurar la enseñanza de una escucha activa cuando los demás se dirigen a nosotros.
- Impulsar el saludo al entrar y salir de los sitios.

Contenido:

- Hola al entrar y adiós al salir.
- Escuchamos cuando nos hablan.

Habilidad transversal: El tono de voz.

Hola al entrar y adiós al salir.

Actividad 1: Para comenzar, se indicará la importancia que tiene el saludo, donde se debe aplicar y con qué personas. Además, se darán las pautas necesarias para que conozca cómo se debe saludar de manera correcta, hola al entrar, adiós al salir (**anexo 13**).

Actividad 2: Se realizará y posteriormente se leerá una historia social en la que el alumno sea el protagonista, de manera que pueda apreciar cuándo y a qué personas debe saludar, además de cómo debe hacerlo (**anexo 14**).

Actividad 3: En esta ocasión, se le asignará al alumno una serie de imágenes ya mostradas con anterioridad, de manera que deba colocarlas acorde con lo que ya se ha explicado. A continuación, el especialista realizará el saludo de forma práctica junto con el estudiante para que éste pueda observar cómo debe ejecutarse (**anexo 15**).

Actividad 4: Para finalizar, el alumno y el especialista trabajaran este contenido de forma diaria con el fin de que éste interiorice y aplique el saludo de forma continuada y adecuada.

Escuchamos cuando nos hablan.

Actividad 1: Comienza este bloque con una historia social dedicada a la importancia de la escucha activa, sobre todo cuando quien está hablando es una persona allegada que desea explicar o contar algo (**anexo 16**).

Actividad 2: Para iniciar de manera práctica esta habilidad social, el alumno y la profesional, saldrán al patio del colegio y en silencio irán recorriendo dicho espacio de manera que puedan apreciar todos los sonidos que les rodean. Tras volver del patio, se comentará con el alumno cuales son los ruidos que han apreciado, para ello, se utilizará una ficha en la que plasmar todo aquello que hayan podido oír (**anexo 17**). Volverán a recorrer el patio pero esta vez a la hora del recreo, de manera que intenten estimar que sonidos oyen más allá del barullo formado por un gran grupo de personas. Al finalizar,

se podrá concluir junto con el estudiante que el silencio y el ruido son igual de importantes a la hora de realizar una escucha activa ya que lo relevante es saber escuchar lo que realmente importa.

Actividad 3: Se intentará explicar al alumno como se debe situar una persona cuando está escuchando a otra, intentando en todo momento fijar un contacto ocular continuado con el fin de que la otra persona se sienta escuchada. Además, se tratarán aquellas palabras que influyen en la escucha. Se emplearán imágenes en las que las personas estén interactuando y escuchándose de manera correcta (**anexo18**).

El tono de voz

Actividad 1: El tema comenzará con una historia social a modo introductorio del contenido (**anexo 19**).

Actividad 2: Se explicará al alumno que hay una serie de lugares en los que su tono de voz tiene que cambiar, es decir, tiene que aprender que hay sitios en los que no puede gritar, otros en los que debe hablar bajito y algunos en los que no puede hablar.

Actividad 3: Para llevar a la práctica la actividad 2, se detallarán ciertos lugares y se relacionarán con el tono de voz que debe emplear en ellos dependiendo del término en el que se ubica (**anexo 20**).

DICIEMBRE

Objetivo: Abordar aprendizajes para iniciar, mantener y finalizar una conversación.

Contenido: Iniciamos, mantenemos y finalizamos conversaciones.

Habilidad transversal: La expresión facial.

Iniciamos, mantenemos y finalizamos conversaciones.

Actividad 1: Nuevamente se empleará una historia social para iniciar al alumnado en el tema y que pueda comprender los contenidos que se pretenden transmitir (**anexo 21**).

Actividad 2: A continuación, se tratará con el alumnado el turno de palabra. Se explicará en qué consiste, cuando debe emplearse, como saber cuándo hablar...se emplearán tarjetas en las que ponga TURNO DE PALABRA o ESCUCHAMOS A LOS DEMÁS. De esta manera se practicará dentro del aula esta habilidad, permitiendo conocer cuando debe hablar y cuando debe estar atento para poder intervenir.

Actividad 3: Mediante pictogramas, se ensayará como debe llevarse a término una conversación de manera correcta, teniendo siempre en cuenta el inicio, el desarrollo y el final de la misma. Consiste en que el estudiante ordene una serie de imágenes según los pasos que deban seguirse, los cuales ya han sido explicados por la maestra (**anexo 22**).

Actividad 4: Se realizará junto con el estudiante un libro formado por los pictogramas de la actividad 3, ordenados, de manera que pueda conocer en todo momento como entablar conversaciones. Finalmente, se ejecutará de forma práctica una conversación entre el menor y el especialista de audición y lenguaje ya que no se trata de alguien cercano a él. Deberá mostrar todas las aptitudes que posee y que se han trabajado a lo largo de la semana.

La expresión facial.

Actividad 1: Se trata de una historia social en la que se narra y se define la expresión facial y la manera en la que influye en las personas que le rodean (**anexo 23**).

Actividad 2: Para reconocer el estado de ánimo de las personas, se deben conocer primero las expresiones faciales. Para ello, se dispondrá sobre la mesa un número concreto de caras que muestren diversos sentimientos (**anexo 24**). Es decir, se mostrarán las caras pero estarán partidas en dos de manera que el alumno pueda reunir todas las estas y estas se encuentre unidas correctamente. Estas fichas serán guardadas al finalizar la actividad ya que serán de gran utilidad a la hora de tratar las emociones negativas y positivas durante el curso.

Al acabar el primer trimestre, se le pedirá a la familia que trabaje una historia social redactada por la profesional. En ella se aplicarán todas las habilidades tratadas (**anexo 25**).

ENERO

Objetivo:

- Establecer comportamientos apropiados a las situaciones y/o contextos.
- Iniciar el seguimiento de instrucciones por parte de los adultos

Contenido:

- ¿Cómo debo portarme en determinados lugares y situaciones?
- Aprendo a obedecer todas las instrucciones de los mayores.

Habilidad transversal: La postura corporal.

¿Cómo debo portarme en determinados lugares y situaciones?

Actividad 1: Se comienza esta aptitud con una historia social personalizada al contexto y al ambiente social y familiar del alumno (**anexo 26**).

Actividad 2: Se le hablará al alumnado acerca de aquellas situaciones excepcionales en las que su comportamiento debe adecuarse al lugar. Para ello se irá trabajando sobre los emplazamientos en los que comportarse adecuadamente y los pasos a seguir (**anexo 27**). Una vez que se considere que el estudiante ha interiorizado la habilidad, se realizará una actividad en la que se mostrarán ciertos lugares o situaciones y él deberá catalogarlo en base a ciertos comportamientos.

Actividad 3: En esta ocasión se intentará hacer entender al menor que no solo es importante el comportamiento sino también **la postura corporal**. Se le mostrará que en ocasiones hay que estar sentado, con brazos cruzados... pero principalmente se trata de evitar que el realice balanceos. Para que este contenido no sea olvidado, se realizará un mural con las posturas correctas y las posturas incorrectas (**anexo 28**).

Aprendo a obedecer todas las instrucciones de los mayores.

Actividad 1: Para que el alumno se inicie en esta conducta social, se detallará en qué consiste la obediencia y se trabajará con él una historia social basada en su vida cotidiana (**anexo 29**).

Actividad 2: Se expondrán ciertas situaciones ante las que el menor debe obedecer. Junto a ellas, se situará a las personas a las que debe obedecer en dicho momento. Debe unir cada acción con el adulto al que atender en ese lugar y seguidamente, el resultado positivo de la acción (**anexo 30**). Todo ello se hará por pasos, previa explicación en el aula.

Actividad 3: Seguidamente se trabajará el cuento de Sacristán, P.P. (2008). *“Los papás más orgullosos”* demostrando las consecuencias positivas de una buena conducta.

Actividad 4: Para finalizar, se reunirá la PT y la familia con el fin de analizar si el alumno ha entendido esta habilidad y si la ha empleado dentro del hogar. Tras los resultados obtenidos, se realizará junto con el menor un mural con las situaciones en las

que todavía no haya aprendido a obedecer, recalcando las conductas que se quieren mejorar.

FEBRERO

Objetivo:

- Instaurar nuevas conductas y mantener y/o incrementar todas aquellas que ya formen parte del comportamiento del alumno.

Contenido:

- Mantenemos todas las conductas que nos hacen sentirnos bien.
- Instauramos nuevas conductas positivas.

Habilidad transversal: Las emociones positivas

Mantenemos todas las conductas que nos hacen sentirnos bien.

Actividad 1: Para alentarle a mantener las conductas adecuadas que ya posee, se empleará una historia social basada en las conductas positivas y adecuadas al contexto que ya posee, junto con aquellas conductas positivas que tiene interiorizadas, todo ello partiendo de las conductas diarias en el hogar relatadas por los familiares (**anexo 31**). Se utilizará un refuerzo positivo continuado durante este bloque.

Actividad 2: Se empleara un refuerzo positivo siempre que se observe que la conducta adecuada sea mantenida. Para no olvidar aquello que domina y ejecuta correctamente, se realizaran carteles con pictogramas, adjuntando pictogramas de los lugares en lo que suele desenvolverse y las conductas positivas que allí mantiene (**anexo 32**).

Actividad 3: Para comprobar que éste mantiene conductas apropiadas ya interiorizadas, se le expondrá ante determinadas situaciones con el fin de reconocer si las conductas se adecuan al contexto y a la capacidad de relacionarse, respondiendo a un comportamiento adecuado al momento y lugar. Todo ello debe estar basado en sus características, contextos, comportamientos...

Instauramos nuevas conductas positivas.

Actividad 1: En primer lugar, se trabajarán aquellas conductas que se quieran implantar, siendo siempre realistas y trabajando de forma paulatina. Se trabajará una historia social en la que se explayen los contenidos y su función (**anexo 33**).

Actividad 2: Seguidamente, se mostraran los beneficios de actuar bien ante ciertas situaciones, es decir, aquello que sucederá si el comportamiento varía de manera progresiva (**anexo 34**).

Actividad 3: Se continuará trabajando **las emociones positivas**. En primer lugar, se le explicarán que son las emociones, para ello se empleará un vídeo en el que se narra el cuento infantil de Parets Luque, C. (2012). “*Paula y su pelo multicolor*” en el cual se especifican todas las emociones existentes y como expresarlas adecuadamente. Se trabajará con este recurso, dando explicaciones sobre los conceptos que se observan en el video.

Actividad 4: Se centrará la atención en las emociones positivas. Se hablará de aquellas que hacen feliz a la gente, y se llevará a cabo un juego en el que se puedan concretar qué tipo de actividades o intereses son las que le causan felicidad (**anexo 35**).

Actividad 5: Se realizará un cuento con los resultados de la actividad 4, de manera que recuerde siempre que hay ciertas cosas que le sacan una sonrisa y le hacen sentirse feliz (**anexo 36**).

Actividad 6: Para que los conductas positivas aumenten, será necesario el uso de reforzadores positivos ya que así el alumno verá recompensadas sus actuaciones y su trabajo. Se usará en esta ocasión el modelado, de manera que será la maestra la encargada de demostrar de forma práctica como se deben manifestar las conductas que se desean implantar, si el especialista desea que el menor no grite cuando está enfadado, debe imitar una conducta similar a la que provoca el enfado, pero cambiando el resultado por la conducta deseada.

MARZO

Objetivo:

- Instaurar nuevas conductas y mantener y/o incrementar todas aquellas que ya formen parte del comportamiento del alumno.
- Medir el tiempo, el lugar y el momento en el que se debe hablar de todos los temas que le interesan.

Contenido:

- Instauramos nuevas conductas positivas.

- Aprendo cuando, donde y cuanto tiempo debo hablar de las cosas que me interesan.

Habilidad transversal: Los gestos

Instauramos nuevas conductas positivas.

Actividad 1: Se continuará con el modelado de las conductas positivas para posteriormente realizar actividades prácticas con él. Se efectuará una prueba práctica con un grupo reducido de alumnos a fin de conocer su reacción ante ciertas circunstancias, reforzando positivamente cualquier aproximación a la conducta positiva que se quiere implantar.

Actividad 2: Finalmente, se llevará a cabo un role-playing entre la maestra y el alumno. La situación debe estar perfectamente definida, al igual que el ambiente. Se reflejará una escena que pueda suceder cotidianamente, en la que tenga que emplear algunas de las conductas positivas que se quieren incrementar. Se conseguirá así observar los fallos y aciertos del menor de cara a mejorar.

Actividad 3: Se comenzará detallando que son **los gestos** y en qué momentos se emplean. Además, se realizará una lista de los gestos más empleados. Se explicará que los gestos sirven para conocer el estado de ánimo de una persona por lo que están íntimamente relacionados con las emociones. Todo ello se hará de manera visual.

Actividad 4: Finalmente, se trabajará con una herramienta interactiva la importancia de los gestos, ya que es una forma sencilla de conocer el estado de los demás. Puesto que es una habilidad de difícil adquisición, se trabajará paulatinamente.

Aprendo cuando, donde y cuanto tiempo debo hablar de las cosas que me interesan.

Actividad 1: El alumno debe conocer que sus intereses tiene que estar controlados, no puede hablar únicamente de aquello que le gusta. Se comenzará con una historia social adaptada, en la que pueda conocer cómo controlar ésta conducta (**anexo 37**).

Actividad 2: Seguidamente, para que comprenda de forma práctica este contenido, se realizara un juego llamado “Te escucho... cinco minutos”. Durante cinco minutos tendrá la oportunidad de hablar de sus intereses, pero posteriormente deberá escuchar los de la maestra. Entenderá que es importante no abrumar a los demás con sus gustos y emplear una escucha activa hacia las personas.

Actividad 3: Finalmente, se realizarán fichas para conocer las pautas de ejecución de esta habilidad. Se observará la respuesta del menor ante situaciones en la que deba emplear lo expuesto anteriormente con el fin de contemplar fallos y aciertos de cara a evaluar al menor y la actividad docente (**anexo 38**).

Al finalizar el segundo trimestre, la maestra ofrecerá material de trabajo a los padres, entre ellos, un puzle dedicado a trabajar las emociones. Además, se les pedirá que trabajen los intereses restringidos mediante breves conversaciones y que observen si las conductas positivas incrementan.

ABRIL

Objetivo:

- Promover la petición de ayuda a los demás cuando sea necesario.
- Prestar ayuda a los demás cuando sea necesario.

Contenido:

- Pido ayuda a la gente que me rodea cuando me sucede algo.
- Presto ayuda a los demás cuando me necesitan.

Habilidad transversal: La apariencia personal: el aseo.

Pido ayuda a la gente que me rodea cuando me sucede algo.

Actividad 1: Puesto que durante todo el mes se va a hablar y tratar el tema de la ayuda, se explicará detalladamente que consiste y como se pide a los demás (**anexo 39**).

Actividad 2: Se le expondrán ciertas situaciones en las que es necesario pedir ayuda puesto que no puede realizar la acción sólo. Junto con dichas acciones, se mostrarán otras en las que pueda valerse por sí mismo, distinguiendo los momentos en los que es necesario la ayuda y los que puede actuar sólo (**anexo 40**).

Actividad 3: En esta ocasión, se trata de conocer quién debe ayudarlo en las situaciones ya comentadas en la actividad 2. Ya que es necesario que sepa a quien debe acudir dependiendo de la actividad y el lugar donde se encuentre (**anexo 41**).

Actividad 4: Se detallará en qué consiste el aseo ya que es una de las actividades que requiere ayuda. Mediante imágenes se desarrollarán los pasos a seguir para una correcta

higiene (**anexo 42**). Se tratarán aquellas situaciones en las que necesite pedir ayuda para finalizar la acción.

Actividad 5: Para continuar el hilo de la actividad anterior, se mostraran aquellas tareas de aseo que requieran ayuda y otras en las que pueda ser autónomo. Se trata de trabajar la capacidad de pedir ayuda y distinguir situaciones en las que se pueda prescindir de los demás (**anexo 43**).

Actividad 6: Finalmente, se detallará que hacer cuando una persona no puede ayudarle. Se recalcará que hay muchas personas a las que pedir ayuda y no hay porque enfadarse si alguien deniega la petición. Con el fin de comprobar que pone en práctica lo aprendido, se comentara con familiares y profesionales la habilidad que se está trabajando para que observen y practiquen.

Presto ayuda a los demás cuando me necesitan.

Actividad 1: El menor ya conoce el significado de ayuda por lo que se explicará la manera en la que él puede prestar ayuda a los demás. Posteriormente, se exhibirán pictogramas con situaciones en las que sea necesario actuar y la persona a la que debe asistir (**anexo 44**).

Actividad 2: Se hablará sobre la forma en la que los demás piden ayuda, mostrando también aquellas situaciones en las que no se puede ayudar. Por ejemplo, no podrá ayudar a su hermano a coger el bote de galletas porque ninguno de ellos llega al estante (**anexo 45**).

Actividad 3: Por último, se le expondrá ante una situación ocasional en la que deba prestar ayuda. La maestra le hará ver que no puede llevar todos los juguetes hacia la mesa porque hay demasiados. En ese momento, podrá observar si el alumno ha interiorizado el contenido, discriminando ante las situaciones en las que puede actuar.

MAYO

Objetivo:

- Promover relaciones sociales dentro de un entorno en el que se sienta integrado.
- Aprender a expresar los sentimientos que nos invaden en determinados momentos.

Contenido:

- Así me siento hoy: expreso todos los sentimientos que me invaden.
- Me relaciono con mi entorno: estrategias para acercarme a los demás.

Habilidad transversal: Los sentimientos negativos.

Así me siento hoy: expreso todos los sentimientos que me invaden.

Actividad 1: Inicialmente, la maestra explicará que son los sentimientos, cuales conoce y como se siente. Así iniciará este bloque de actividades, comenzando con una historia personalizada (**anexo 46**).

Actividad 2: Para que el alumno se familiarice con la expresión de sentimientos, se llevará a cabo un juego diario para que se vaya haciendo con esta habilidad. El juego consiste en preguntar entre profesora y alumno como se sienten; dispondrán de numerosas caras, ya utilizadas en la unidad de “expresión facial” para desarrollar el juego (**anexo 47**).

Actividad 3: Una vez tratada la expresión de sentimientos, se manejarán **los sentimientos negativos** ya que precisan de una adecuada manifestación. Se expondrán situaciones en las que él se haya enfadado en alguna ocasión, explicando como actuar correctamente para que los demás conozcan su situación sin violencia (**anexo 48**).

Actividad 4: Se tratará la respuesta correcta que se debe dar ante sentimientos negativos. Se reutilizarán las situaciones de la actividad 3, mostrando las consecuencias positivas de expresar adecuadamente los sentimientos a pesar de que no sean agradables (**anexo 49**).

Actividad 5: Como repaso final, se trabajarán los libros de la Colección Aprendo de Reyes Oliva, M. (2014) y el libro de Zardain, P. (2013). “*Leo TEAyuda*” ya que todos ellos exponen situaciones en las que intervienen sentimientos básicos adaptados a personas con TEA. Se continuará trabajando las emociones negativas mediante el uso de un semáforo que indique el grado de enfado. (**anexo 50**).

Me relaciono con mi entorno: estrategias para acercarme a los demás.

Actividad 1: Puesto que es una de las habilidades más difíciles de ejecutar, se debe comenzar por explicar en qué consiste, por lo que se empleará una historia adaptada a su vida cotidiana (**anexo 51**).

Actividad 2: Mediante la técnica de modelado, la maestra le mostrara como debe socializar de forma adecuada. Tras esto, se realizara con él los juegos típicos que se desarrollan habitualmente durante el recreo. No se le forzara en ningún momento, los juegos se irán adaptando a la situaciones, aceptando siempre su forma de jugar mientras interaccione.

Actividad 3: Tras ejecutar la parte lúdica, se realizará una ficha con los pasos a seguir a la hora de jugar adecuadamente con los demás (**anexo 52**). Se volverá a aplicar la parte práctica de la actividad 2 con el fin de conseguir un acercamiento adecuado.

Actividad 4: Finalmente, la maestra recordara al menor como acercarse a los demás cuando hay que interaccionar. En ese momento, se emplearán las habilidades ya practicadas como el saludo, la conversación, la mirada... se creará el ambiente adecuado para exponerlo a este tipo de situaciones, bien sea interactuar con un adulto o un igual, jugar a su juego favorito... Al finalizar el bloque, se dirigirá una carta informativa a los familiares en la que se pedirá que expongan al alumno progresivamente ante éstas situaciones y observen su respuesta.

JUNIO

Objetivo:

- Proveer al alumno/a de estrategias de resolución de problemas.
- Iniciar en la mejora de la comprensión de las convenciones sociales básicas y de las situaciones sociales específicas

Contenido:

- Aprendo a resolver los problemas que puedan surgir.
- Cómo debo responder ante ciertas situaciones.

Habilidad transversal: La apariencia personal: el vestido.

Aprendo a resolver los problemas que puedan surgir.

Actividad 1: Inicialmente se explicara que es un problema, y se adaptaran los contenidos a los problemas más usuales a los que enfrentarse (**anexo 53**).

Actividad 2: Tras conocer las situaciones que suponen un problema para él, se ofrecerán soluciones visuales, exponiendo el problema e inmediatamente la solución (**anexo 54**).

Actividad 3: El modelado será nuevamente importante para que sea consciente de cómo llevar a la práctica lo aprendido. Posteriormente, se realizará un juego llamado “Mi problema es...” mediante el cual se mostrarán los problemas que surjan durante el día, y se buscará conjuntamente una solución (**anexo 55**).

Actividad 4: Puesto que uno de los problemas comunes del menor es el **momento de vestirse**, se trabajará éste concepto mediante el cuento de Reyes Oliva, M. (2014). “La ropa de José”. En él, se explican los pasos a seguir para vestirse adecuadamente de forma lúdica y visual.

Actividad 5: Finalmente, se ejecutará una actividad lúdica en la que el menor deba ordenar la ropa según el orden utilizado a la hora de vestirse (**anexo 56**).

Cómo debo responder ante ciertas situaciones.

Actividad 1: Al tratarse del último apartado del bloque de contenidos, servirá como repaso de las habilidades trabajadas a lo largo del año. Se comenzará con una historia adaptada a las situaciones que se pretender reforzar y recordar (**anexo 57**).

Actividad 2: Tras tratar todas las habilidades propuestas, se le ofrecerá al menor una serie de situaciones cuya resolución sea sencilla y suponga la puesta en marcha de contenidos anteriores (**anexo 58**).

Actividad 3: Finalmente, se le expondrá al menor a una situación práctica, ejecutando los contenidos, situándole ante un reducido grupo de iguales, compañeros del centro, los cuales posean una mínima confianza por parte del alumno, de manera que se pueda observar si ha adquirido correctamente las competencias o si deben realizarse actividades de repaso. Durante la interacción, se reforzará positivamente al estudiante a medida que se acerque a la conducta deseada.

Para finalizar el curso, se instará a los familiares a utilizar el programa interactivo “Proyecto Emociones” ya que se pueden tratar algunos de los contenidos explicados en esta unidad de manera lúdica.

10.9. EVALUACIÓN

Cómo ya se ha indicado con anterioridad, se realizará una evaluación cualitativa, la valoración ira encaminada a evaluar y estimar los trabajos y producciones específicas del alumnado, de manera que será necesario emplear una observación sistemática y personalizada.

Previamente a la ejecución del programa de intervención, se efectuará una evaluación inicial con el fin de conocer el nivel de competencia curricular del alumnado, tomando en cuenta ciertas informaciones que pueda aportar el Equipo Interdisciplinar, entre ellas pueden aparecer informaciones médicas y análisis del contexto sociofamiliar del alumnado. También será necesario recoger información acerca de la historia escolar del estudiante y los posibles tratamientos anteriores que haya podido recibir. Será imprescindible revisar el informe psicopedagógico y su nivel de competencia curricular, ya que servirá como punto de partida en su proceso de aprendizaje.

La evaluación inicial puede aportar datos relevantes a la hora de favorecer la intervención, haciendo posible una adaptación de la propuesta acorde a sus necesidades y/o características.

A lo largo del curso será necesario efectuar una evaluación formativa en la que se podrá valorar la eficacia que van adquiriendo los objetivos trabajados de manera que cuando éstos dejen de ser útiles, por su dificultad o por su facilidad, puedan verse modificados logrando así un programa de intervención eficaz para el estudiante. En estas situaciones, los criterios de evaluación son flexibles puesto que deben adaptarse al alumnado y al progreso que muestre a lo largo del curso.

Trimestralmente, se perpetrará un informe dirigido a los familiares en el que se detallará el desarrollo que el estudiante va presentando (**anexo 59**). Estos documentos serán cualitativos de manera que al terminar el curso se entregará un informe final con unas valoraciones mediante las que se establezca el nivel de desarrollo logrado a lo largo del curso escolar (**anexo 60**). En este caso, se empleará una evaluación sumativa, mediante la cual se podrá observar si el aprendizaje y la adquisición de los contenidos, a través de los objetivos propuestos, ha sido efectiva.

11. CONCLUSIÓN

A través de este trabajo, se expone la falta de medios educativos en la intervención con este tipo de alumnado. La educación actual no permite una individualización en los aprendizajes lo que provoca una falta de resultados. Esto mismo sucede con la escasa colaboración e implicación de

las familias dentro del entorno escolar debido a una falta de canales de comunicación y un pobre entendimiento.

Pero ahí no reside únicamente el problema, en palabras de Bayonas, M.I (2000) es vital cambiar el pensamiento actual de manera que sea la educación y la sociedad la que haga el esfuerzo de conocer la identidad y las características de las personas con este trastorno, conocer su mundo. Es por tanto necesario trabajar de forma diaria para conseguir una mayor autonomía.

Para poder llevar a término ésta conclusión, es necesario analizar todos los ámbitos que participan en la educación del alumnado.

En primer lugar, la unidad familiar se ve afectada por una creencia general que ahonda en esta sociedad, la cual afirma que los padres no creen necesaria la participación en la escuela ya que confían plenamente en los profesionales que realizan la práctica educativa, depositando en ellos toda la educación de los menores. Pero en ningún momento se han valorado más posibilidades de manera que para Vila Mendiburu, I. (1995) habría que considerar, antes de afirmar que las familias presentan falta de intereses por la educación de los menores, si a éstas se les ha dado la oportunidad de participar en la educación, de hecho habría que reflexionar acerca de los canales de intercambio.

Son estos canales los que en un principio suponen un problema a la hora de establecer relaciones ya que durante muchos años, las reuniones han tenido un carácter grupal, a excepción de aquellas que se programaban de manera individual por surgimiento de conflictos escolares, por tanto, tenían connotaciones negativas. Es necesario plantearse la existencia de reuniones individuales y frecuentes, en las que se puedan tratar todos los aspectos, tanto negativos como positivos.

En aquellos casos en los que los estudiantes presentan necesidades educativas especiales, se debería instaurar una relación continuada con el fin de que el alumnado siga trabajando los conceptos que se desarrollan en el aula, lo cual facilita los aprendizajes y favorece la práctica educativa. En palabras de Becher, R.M. (1986), la participación activa de los padres en la escuela tiene efectos positivos para los hijos, la propia familia, los maestros e incluso los centros escolares.

Es, por tanto, momento de analizar el papel de los centros y los profesionales dentro de la educación cooperativa. En muchas ocasiones, los profesionales tienen la creencia de que los familiares deben adaptarse a los horarios del centro, sin aportar ninguna alternativa, lo que provoca la nula participación de éstos, y es ahí donde reside el problema escolar. Para Macbeth,

A. (1989), los docentes y el centro educativo deben contar con la educación familiar para poder crear y fomentar el aprendizaje. Esta interacción es la que permite a los docentes conocer a fondo a su alumnado y sus contextos de desarrollo fuera de la escuela. Además, permite a los maestros informar a la familia sobre características que sus hijos no muestren fuera de éste contexto.

Es por ello que García, F. (1984) considera que si el maestro quiere educar no tiene más opción que considerar la colaboración activa de los padres, actuando junto a ellos de manera que los esfuerzos que se realizan en la escuela sean continuados fuera de ella.

Como bien afirman Oliva, A. y Palacios, J. (1998) la familia y los educadores deben redefinir sus relaciones, reemplazando el conflicto por la colaboración. Debe buscarse un medio de comunicación que facilite la educación unilateral, provocando efectos positivos en la educación del alumnado.

En cuanto al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, suponen una educación centrada en sus peculiaridades, sus características, sus métodos de aprendizaje... Todo ello es necesario ya que las dificultades de anticipación provocan una percepción desestructurada de la realidad, de manera que se hace necesario proporcionar ambientes estructurados y predecibles. (Riviére, A. 1984)

Para trabajar con ellos es necesario comprender sus características, ayudándoles a anticipar las acciones, estructurando sus rutinas. Además, es indispensable aplicar reforzadores positivos ya que facilita el incremento de actitudes, habilidades y comportamientos positivos. Por todo ello, se debe incidir en métodos y refuerzos que fomenten una buena convivencia dentro y fuera del aula, respetando las individualidades de cada persona. (Riviére, A. 1984)

A la hora de trabajar con la unidad familiar del alumnado con TEA se debe tener en cuenta que “la familia de una persona con autismo es exactamente igual que las demás familias” (Bayonas, M.I, 2000, p.153).

Sin embargo, tras analizar los principales problemas existentes entre ambas estructuras, es sorprendente que en la actualidad la práctica educativa siga sin tomar consideración de la importancia del trabajo cooperativo que permite realizar una práctica educativa satisfactoria en base a las necesidades educativas y las características personales. Todo ello se manifiesta en las guías de intervención analizadas a lo largo de este escrito las cuales, en su mayoría, no siguen un cronograma, ni plantean actividades realistas ya que es difícil e infructuoso realizar una

práctica educativa en la que no se conozcan las individualidades que permiten trabajar correctamente.

Es por eso, que este documento presenta una serie de actividades conjuntas, en las que se cuenta en todo momento con la participación de la unidad familiar, la cual es informada semanalmente de las actividades que se realizan en el aula con el fin de ponerlas en marcha fuera de ella, mediante las indicaciones que reciben de los profesionales, los cuales trabajan de manera unitaria para conseguir que todo ello sea una realidad en la educación actual.

Además, mediante esta práctica se pretende ofrecer medios materiales para poder trabajar en el hogar, los cuales están adaptados a las actividades y juegos que tienen lugar durante el resto del día. Por tanto, se puede afirmar que la participación familiar es imprescindible para poner en marcha el modelo propuesto a lo largo de este escrito, ya que es la que proporciona información verídica y particular del alumnado, al que se le considera el motivo principal en la elaboración de este trabajo, por el cual hay que cooperar y perseverar si se quieren obtener resultados satisfactorios.

Sin embargo, la participación de los familiares debe verse recompensada por un flujo de información constante en el que se comuniquen los contenidos que se están desarrollando dentro de la escuela, ya que es la forma de crear la colaboración activa y permanente de la familia, la cual busca ver recompensada la confianza que establece en los profesionales y en el centro escolar. Respecto a ello, Aguilar Ramos, M.C. (2002) considera que las familias necesitan una referencia para guiar, orientar y educar a sus hijos.

Para finalizar, es necesario mencionar a Santos Guerra, M.A. (2000), al cual le resulta sorprendente que, buscando la familia y la escuela el mismo objetivo, la educación de los menores, exista una distancia, una desconfianza y un enfrentamiento tan consistente como el que se observa en determinados lugares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguirre Barco, P., Álvarez Pérez, R., Angulo Domínguez, M.C. y Prieto Díaz, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~14001657/IMG/pdf/5-GUIA_DE_TRASTORNOS_GENERALES_DEL_DESARROLLO.pdf
- Alberdi, I. (1999) *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Araque Barboza, F. Y. (2013) Una aproximación teórica-conceptual para el estudio de las organizaciones familiares. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15 (1), 103-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99326637009>
- Asociación Española de Profesionales del Autismo. AETAPI. (2011). *Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con trastornos del espectro del autismo y sus familias*. Recuperado de http://www.autismosevilla.org/doc/asociacion/propuesta_planificacion_servicios.pdf
- Autismo Andalucía. Fundación Andaluza de Asociaciones de Padres con Hijos Autistas. (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista*. Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/atencion-educativa-a-los-alumnos-y-alumnas-con-TEA.pdf>
- Bayonas, M.I. (2000). La familia de la personas con autismo. En Rivière, A. y Martos, J. (Comps.) (2000). *El niño pequeño con autismo*. (pp. 153-158). Madrid: Autor Editor.
- Becher, R.M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En Katz, L.G. (1986). *Current topics in early childhood education* (pp 85–122). Norwood, Nueva Jersey: Ablex.

- Berride Cuevas, I. (2011). *Soy un niño con trastorno generalizado del desarrollo y me gustaría que conocieras un poco más mi forma de ser y aprender*. Organización BATA. Recuperado de <http://www.autismobata.com/Gestion/Descargas/Docs/Soyunni%C3%B1oconTGD.pdf>
- Bilbao, A. (2000). Proyecto de investigación. Doctorado: *Percepción de crisis y tipología familiar*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Boyd, B. (2003). *Educando a niños con Síndrome de Asperger. 200 consejos y estrategias*. Jessica Kingsley Publisher. Recuperado de <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/educando-a-ninos-con-sindrome-de-asperger.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (2010) Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa – ARASAAC. Recuperado de <http://www.catedu.es/arasaac/>
- Centro de atención temprana ATTEM. (2010). *Orientaciones a padres y personas relacionadas con niños afectados con TGD*. Recuperado de <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2008/11/orientaciones-para-padres-y-personas-relacionadas-tgd.pdf>
- Corrales, A., Grande, E., Enríquez, G., Álvarez, M.J., Lacasta, J.J., Escotet, G.,... Sobrino, G. (2001). Capítulo 1: Introducción. En FEAPS. (2001). *Manual de buena práctica de apoyo a familias de personas con retraso mental* (pp 15-24). FEAPS.
- Coto Montero, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía básica para la intervención en el ámbito escolar*. Asociación sevillana de Síndrome de Asperger. Recuperado de <http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2014/01/S%C3%ADndrome-de-Asperger-Gu%C3%ADa-pr%C3%A1ctica-para-la-intervenci%C3%B3n-en-el-%C3%A1mbito-escolar-.pdf>

- Domingo, J. (Coord.) (2001): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- DSM-V (2013). *Manual de diagnóstico y estadística de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- FEAPS. (2006). *Programa de apoyo familiar*. Recuperado de http://www.feaps.org/familias/documentos/paf_integro.pdf
- Frontera Sancho, M. (2013). Intervención: principios y programas psicoeducativos. En Martínez, M. A y Cuesta, J. L. (2013). *Todo sobre el autismo* (pp 224-235). Tarragona, España: Editorial Publicaciones Altaria.
- García, F. (1984). *De la escuela y de la familia. Por un proyecto pedagógico*. Madrid: Zero.
- García Olalla, M.D. (2003). Capítulo 1. La familia como contexto educativo. En García Olalla, M.D. (2003). *Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos*. (Tesis doctoral). Tarragona. Universitat Rovira i Virgili.
- Garrigos, A. (2011). *Aprendo a hacer Historias Sociales*. ASPALI. Recuperado de <http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/auroraaprendo.pdf>
- Gray, C. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and High-functioning autism. En Schopler, E. y Mesibov, G. *Asperger syndrome or high-functioning autism*. (pp 167-198). New York: Plenum.
- Hornby, G. 1995. *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell
- Jáuregui, E. (2007). *Actividades para unidades TGD*. CREENA: Tudela. Recuperado de <http://hpb-nee.wikispaces.com/file/view/Actividades+TGD.pdf>
- Jiménez León, I. (2008). *La relación familia-escuela*. Jaén: Íttakus. Recuperado de <http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20familia%20escuela.pdf>

- Macbeth, A. (1989). *Involving parents. Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann Educational.
- Maseda Moreno, P. (2004). Reflexión en torno a la educación inclusiva de las personas con trastorno de espectro autista. En Adroher Biosca, S. (coord.) (2004). *Discapacidad e integración: familia, trabajo y sociedad* (pp 129-137). Madrid, España. Universidad Pontificia de Comillas.
- Merino Martínez, M. y García Pascual, R. (2011). *Guía de intervención al alumnado con autismo*. Federación Autismo Castilla y León. Recuperado de <http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/2efaad88-b6b3-4272-9e6c-73b557c6ddf2/Guia-de-intervencion-dirigida-al-alumnado-con-autismo.pdf>
- Molina Brizuela, Y. (2011). Individuo, Familia y Sociedad. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/ymb.htm>
- Nogales, P. (2006). *Síndrome de Asperger. Ideas para una intervención desde la familia*. ASPERCAN. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/19432109/ASPERGER-UNA-INTERVENCION-DESDE-LA-FAMILIA-1-ASPERCAN>
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la profesión de maestro de Educación Primaria. (BOE nº 312. 29/12/2007).
- Paniagua, G. (1999). Las familias de niños con necesidades educativas especiales. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 469-493)
- Parets Luque, C. ([CatacricatacraC Cuentos Infantiles](#)). (2012). *Paula y su pelo multicolor*. [Youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=K4Zk7p7FN0k>

- Pérez, L., Rubio, A., Martínez, M.I., León, I. y Barragán, M. J. (coord.) (2007). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Consejería de Educación. Delegación provincial de Sevilla. Recuperado de <http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%201%20ATENCI%D3N%20%20A%20TEA.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1998): “*Familia y educación. Cuestión a debate*”. Revista Bordón, vol. 50, nº1. Págs. 7-23.
- Pérez Serrano, G. (1999): “La vida en familia: cuestión de valor o de imagen”. En *Actas II Congreso Internacional de la Familia*. Santiago de Compostela. Consellería de Familia, Promoción de Empleo, Muller e Xuventude. Grafinova, p. 82.
- Pérez Serrano, G. (2004): *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Ed.Popular
- Quintero Velásquez, A. M. (2007). *Diccionario Especializado en Familia y Género*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Reyes Oliva, M. (2014). *José está asustado*. (Colección Aprende). Madrid: Aprendices visuales. Recuperado de <http://www.aprendicesvisuales.com/cuentos/aprende/joseestaasustado/>
- Reyes Oliva, M. (2014). *José está contento*. (Colección Aprende). Madrid: Aprendices visuales. Recuperado de <http://www.aprendicesvisuales.com/cuentos/aprende/joseestacontento/>
- Reyes Oliva, M. (2014). *José está enfadado*. (Colección Aprende). Madrid: Aprendices visuales. Recuperado de <http://www.aprendicesvisuales.com/cuentos/aprende/joseestaenfadado/>
- Reyes Oliva, M. (2014). *José está sorprendido*. (Colección Aprende). Madrid: Aprendices visuales. Recuperado de <http://www.aprendicesvisuales.com/cuentos/aprende/joseestatorprendido/>
- Reyes Oliva, M. (2014). *José está triste*. (Colección Aprende). Madrid: Aprendices visuales. Recuperado de <http://www.aprendicesvisuales.com/cuentos/aprende/joseestatriste/>

- Reyes Oliva, M. (2014). *La ropa de José*. (Colección Aprende). Madrid: Aprendices visuales. Recuperado de <http://www.aprendicesvisuales.com/cuentos/aprende/laropadejose/>
- Rivero de Castro, J.A. (2007). *Guía para la atención educativa del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (Autismo)*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20674/guia_autismo.pdf
- Rivière, A. (1984). La modificación de conducta en el autismo infantil. *Revista española de pedagogía* (42), 283-316.
- Rodgla Borja, E.M. y Miravalls Cogollos, M. (2013). *Guía para la práctica educativa con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: curriculum y materiales de apoyo*. Recuperado de <http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/8212a581-bb97-407e-9dd4-760c8674965f/guia%20recursos%20autismo.pdf>
- Sacristán, P.P. (2008). *Los papas más orgullosos*. Recuperado de <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/los-papas-mas-orgullosos>
- Santos Guerra, M.A. (2000). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. *Revista Kikiriki* (55), 105-116.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression development, and death*. San Francisco: Freeman Press.
- Smith, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D. y Trautman, M. (2005). *Un viaje por la vida a través del Autismo. Guía del Síndrome de Asperger para los educadores*. Organización para la investigación del autismo. Recuperado de http://www.researchautism.org/resources/reading/images/SAsperger%20Educators%20Guide_FINAL.pdf
- Solé i Gallart, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. (4), 11-18. Recuperado de

<http://edu.jccm.es/orientacuena/images/stories/felix/participacion/localidad/relaciones.pdf>.

- Thomas, G., Barratt, P., Heather, C., Joy, H., Potter, M. y Whitaker, P. (2002). *Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para la clase, una guía para profesores*. Departamento de educación del ayuntamiento de Leicester. Recuperado de http://www.asperger.es/articulos_detalle.php?id=159S%EDndrome%20de%20Asperger.%20Estrategias%20pr%Elcticas%20para%20clase.%20Una%20gu%EDa%20para%20profesores
- Torres Velázquez, L. E., Ortega Silva, P., Garrido Garduño, A. & Reyes Luna, A. G. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56. Universidad Intercontinental. México.
- Vázquez Reyes, C.M. y Martínez Feria, M.I. (2006). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 2: El síndrome de Asperger. Respuesta educativa*. Consejería de Educación. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165317889214_volumen_02.pdf
- Vázquez Reyes, C.M. y Martínez Feria, M.I. (2006). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 3: Prácticas educativas y recursos didácticos*. Consejería de Educación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070155/images/TGD/pr%Elcticas%20educativas%20y%20recursos%20educativos.pdf>
- Verdugo Alonso, M.A. y Rodríguez Aguilera, A. (2011) *Guía de intervención y apoyo a familias de personas con discapacidad*. Dirección General de Personas con Discapacidad. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25844/guiaf2_INICO.pdf

Zardain, P. (2013). *Leo TEAyuda. Las emociones básicas. Manual para la evaluación y enseñanza de emociones*. Valencia: PSYLICOM

Vila Mendiburu, I. (1995). Relaciones familia-escuela. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (239), 14-16.

ANEXOS

ANEXO 1. Entrevista Inicial

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: _____

En casa lo llaman: _____

FAMILIARES

Estado civil de los padres:

Casados Separados Unión de hecho Madre soltera Viudo/a

Tipo de familia:

Familia Numerosa Familia tipo

Padres:

Relación con la madre: _____

Relación con el padre: _____

Relación con el resto de parientes: _____

¿Cómo llevan los padres esta situación?: _____

¿Hay una aceptación de la realidad por su parte?: _____

¿Con quién se siente el alumno más cómodo?: _____

¿A quién obedece con mayor frecuencia?: _____

Hermanos:

Nombre del hermano/a: _____

Nivel de estudios: _____

Relación entre ellos: _____

Nombre del hermano/a: _____

Nivel de estudios: _____

Relación entre ellos: _____

ALIMENTACIÓN

¿Qué actitud muestran los padres cuando el alumno no come?:

¿Come solo o necesita ayuda?: _____

¿Hace alguna comida más que las tres principales?: _____

Alimentos preferidos: _____

Alimentos que no le gustan: _____

¿Utiliza adecuadamente los cubiertos?: _____

CONTROL DE ESFÍNTERES

Edad a la que comenzó a tener control: _____

A día de hoy, ¿va al baño solo?: Sí No Con ayuda

¿Moja la cama por las noches?: Sí No

SALUD

¿Presente alguna dificultad motora?: _____

¿Está sometido a algún tratamiento médico en la actualidad? ¿Cuál?: _____

¿Presenta deficiencias visuales o auditivas?: _____

¿Ha padecido alguna enfermedad relevante?: _____

SUEÑO

¿Comparte la habitación? ¿Con quién?: _____

¿Tiene pesadillas?: _____

¿Tiene problemas a la hora de dormir de forma seguida?: _____

HÁBITOS

Se lava Se peina solo Se viste solo Se baña solo

Es ordenado Es cuidadoso

LENGUAJE

¿Cómo es su pronunciación?: _____

¿Cómo es su vocabulario?: _____

¿Es capaz de expresar sus emociones y pensamientos?: _____

¿Es capaz de mantener conversaciones con los miembros de la familia?: _____

¿Es capaz de iniciar una conversación?: _____

¿Es capaz de mantener una conversación?: _____

¿Qué tipo de intercambio verbal realiza con sus compañeros?:

¿Utiliza algún sistema alternativo de comunicación (SAAC)?: _____

VIDA SOCIAL E INTERESES

¿Cómo se relaciona con los demás?: _____

¿Realiza alguna actividad extraescolar?: _____

¿Se siente más cómodo con niños más mayores?: _____

¿Le gusta que se realice alguna lectura de forma puntual?: _____

¿Le gusta escuchar música? ¿Qué tipo?: _____

¿Pega a sus compañeros sin causa alguna?: _____

¿Qué objetos le interesan particularmente?: _____

¿Qué objetos le resultan insoportables?: _____

¿Qué acciones repite constantemente?: _____

¿Presenta estereotipias y/o ecolalias?: _____

¿Qué tema le suscita un gran interés?: _____

¿Qué acciones provocan en él un enfado?: _____

JUEGO

¿Cuál es su juego favorito?: _____

¿A qué juega normalmente?: _____

¿Juega en casa?: _____

¿Juega en el parque?: _____

¿Comparte con facilidad sus juguetes?: _____

¿Le gusta jugar solo?: _____

OBSERVACIONES: Matizaciones que los familiares crean relevantes a la hora de llevar a cabo una intervención conjunta de tipo práctico.

ANEXO 2. Cuestionario sobre el estilo de aprendizaje

Alumno: _____

Curso: _____ Año académico: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Tutor/a: _____

FACTORES SIGNIFICATIVOS QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. Condiciones físico-ambientales en que trabaja con mayor comodidad (Ubicación del alumno/a dentro del aula)

- Cerca del profesor Sólo / aislado En las últimas filas
- Junto a un/os determinados/as compañeros/as

2. Preferencia ante determinados agrupamientos:

- Individual Gran grupo Pequeño grupo Parejas

3. Áreas, contenidos, actividades, en las que está más interesado, se siente más cómodo y/o tiene más seguridad.

4. Atención: Muestra atención Se distrae

- Estímulos que dispersan su atención:

- Momentos del día en que está más atento:

- Primeras horas Últimas horas Después del recreo

- ¿Cuánto tiempo seguido puede centrarse en una actividad?

5. Estrategias que utiliza para la resolución de sus tareas:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Se para a pensar | <input type="checkbox"/> Las aborda de forma impulsiva |
| <input type="checkbox"/> Es constante | <input type="checkbox"/> Es inconstante |
| <input type="checkbox"/> Trata de comprender | <input type="checkbox"/> Trata de memorizar |
| <input type="checkbox"/> Competitivo/a | <input type="checkbox"/> Cooperativo/a |
| <input type="checkbox"/> Ritmo adecuado de trabajo | <input type="checkbox"/> Mantiene un ritmo lento |

6. Tipos de actividades que prefiere:

- Las que suponen hacer o realizar una tarea
- Las que suponen observar
- Las que suponen pensar, imaginarse o representar las cosas
- _____

7. Modalidad preferida de respuesta. (Cuando debe demostrar sus conocimientos)

- Oral (prefiere decir, exponer, explicar, contestar lo que sabe)
- Escrita (le gusta más escribir, redactar)
- Manipulativa (se desenvuelve mejor dibujando, construyendo, manipulando)

8. Motivación:

- REFUERZOS a los que atiende:

- Personales (aprobación y reconocimiento familiar y escolar)
- Sociales (reconocimiento explícito ante los demás)
- Materiales (premios, regalos, actividades de su interés..)

Otros: _____

ANEXO 3. Cartas a la familia sobre los contenidos.

Estimada familia:

A lo largo de esta semana hemos comenzado el mes de septiembre trabajando las presentaciones ante los demás. Se ha hecho hincapié en el saludo inicial, dando a conocer su nombre y apretando la mano con la persona que tenga en frente. Se han llevado a cabo actividades de presentación entre los maestros y él, de manera que tenga que poner en práctica la presentación inicial digna de estas fechas, correspondientes al inicio de curso. Se ha recalcado la importancia de presentarse ya que así la gente que nos rodea conocerá nuestro nombre y podrá saludarnos posteriormente. Además, es un gesto de educación y civismo. El motivo de este escrito es que inicien a su hijo en esta habilidad mediante ciertas situaciones como:

- Cuando salgan a pasear y vean a alguien conocido. Sería un buen momento para exponerle ante la presentación siempre que la persona sea de confianza ya que no conocemos la respuesta inicial que podrá ofrecer.
- Durante las visitas de aquellos familiares a los que apenas ve durante el año ya que hay un vínculo con la persona.
- Recalcando que nunca se debe presentar ante aquellas personas que no conocen ustedes ni el entorno educativo ya que hay que discriminar a la hora de poner en práctica esta habilidad.
- Cuando trate con niños de su edad siempre que no se sienta cohibido o el ambiente no sea el más adecuado o no le de confianza.

A continuación, durante este mes se trabajará también la habilidad no verbal relacionada con la sonrisa, por lo que estaremos de nuevo en contacto muy pronto.

Gracias por su colaboración. Un saludo.

ANEXO 4. Mi libro personalizado: Así soy yo.

Presentación:



¡HOLA! Soy el cuaderno de comunicación



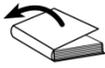
de

_____. Mi función es ayudarte  a entender lo que _____ necesita y para que también el entienda

lo que tú quieras comunicar.



Él me puede utilizar para pedir lo que desea  en cualquier momento.

Cuando no sepáis lo que _____ quiera, ábreme  por la página que necesites y podrás encontrar todas mis características.

1. Datos personales:



Nombre:



Fecha de nacimiento:



Padres:



Hermano/s:



Dirección:



Teléfono:



Tutor/a:



Especialista:



Logopeda:



2. Cómo soy:

Hola, me llamo ____ tengo ____ años. A continuación, os voy a explicar cómo soy y como me comporto para que podáis comprenderme mejor y más rápidamente.

Se añadirán las siguientes características:

- Forma de comportarme.
- Peculiaridades del día a día.
- Cosas que me gusta hacer a diario.
- Ordenes a las que obedezco casi siempre.
- Cómo me comunico, si uso pictogramas para apoyar la comunicación.
- Gestos que hago con frecuencia para expresar ciertos deseos.



3. Cosas que me gustan:

En este apartado deben plasmarse mis intereses generales, por ejemplo:

- Me gusta escuchar música.
- Me gusta mirar revistas.
- Me gusta ver ciertos anuncios

- Me divierto viendo determinados dibujos de televisión.
- Me lo paso bien jugando con ciertas personas.
- Me encanta comer ciertos productos.
- Me divierto yendo a ciertos sitios.



4. Cosas que no me gustan:



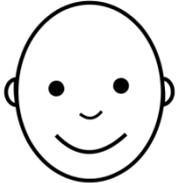
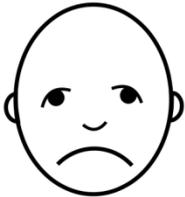
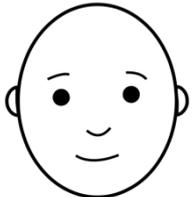
5. Esfínteres:

En esta ocasión, se detallan todas las características que reúno a la hora de ir al baño, si voy solo, si necesito ayuda o si solo necesito que me muestres donde está el



servicio.

ANEXO 5. Tabla de refuerzos positivos.

	UN PUNTO
	0 PUNTOS
	MEDIO PUNTO
<u>HACER BIEN LAS TAREAS Y COLABORAR</u>	
DOS PUNTOS	ELEGIR JUEGO
CUATRO PUNTOS	SORPRESA DE LA PROFE
SEIS PUNTOS	JUEGOS DE ORDENADOR
OCHO PUNTOS	PUEDES ELEGIR

ANEXO 6. Presentarse es divertido

Me presento para conocer a los demás, y que los demás me conozcan. Me puedo presentar ante una persona a la que



quiera conocer, para eso están las presentaciones.

Para que los demás puedan saber cosas sobre mí, tengo que empezar diciendo mi nombre y sonreír siempre que



pueda, así la otra persona sabrá que me hace feliz conocerla.

Debo usar la presentación cuando conozco a alguien nuevo, cuando alguien quiere acercarse a mí o cuando yo



quiero jugar con niños a los que no conozco.

Además, también tengo que presentarme cuando llego a



la escuela, para que los profesores me puedan llamar por mi nombre. Si viene algún compañero nuevo debo

acercarme a él y preguntarle su nombre

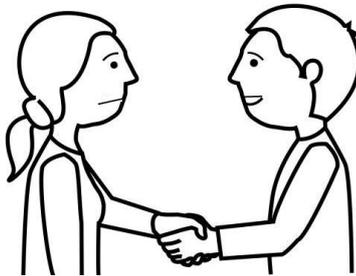


para que se sienta mejor.



ANEXO 7. Si sonrío todo es mejor.

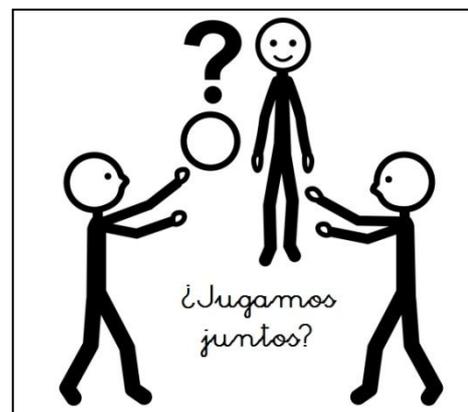
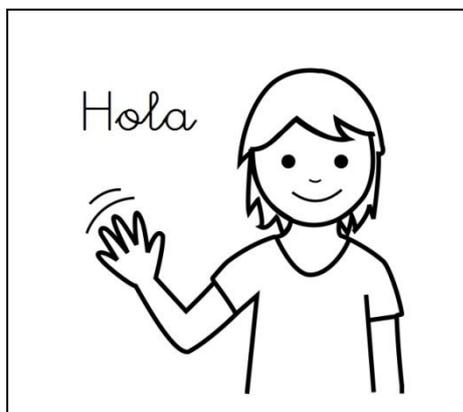
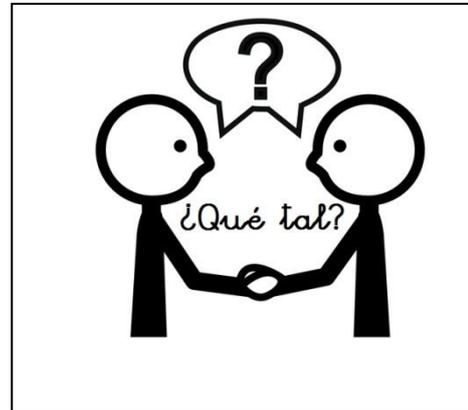
Colorea a los niños que sonríen cuando se presentan y conocen a alguien.



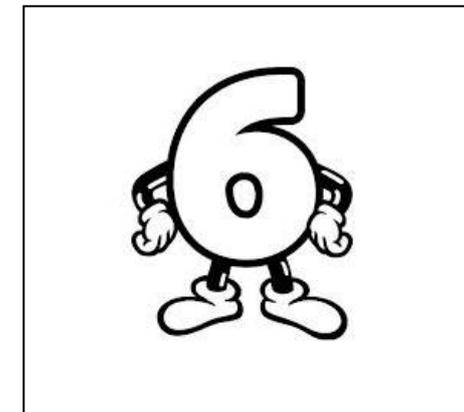
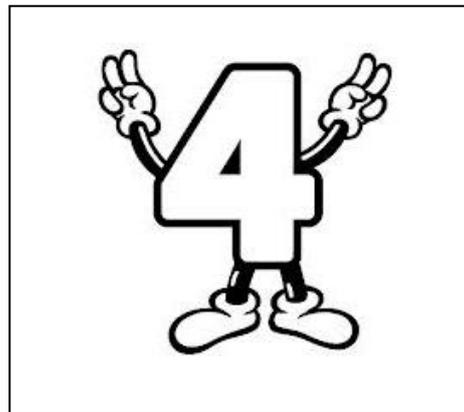
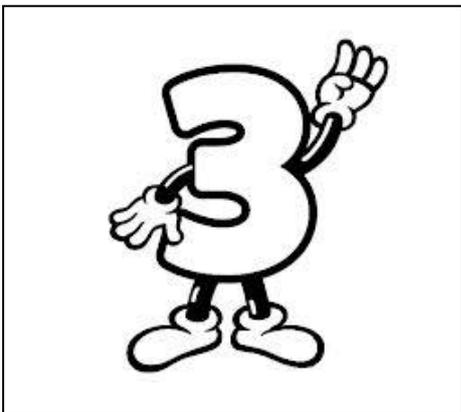
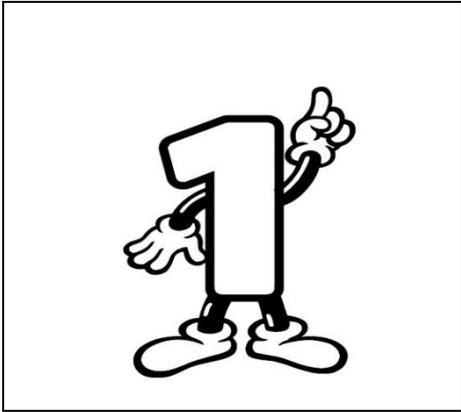
Los niños que sonrían cuando se presentan hacen sentir a los demás mucho más felices. Hay que sonreír siempre

ANEXO 8. Así es como me presento yo.

En estas fichas podemos ver a un niño que intenta presentarse de manera adecuada,



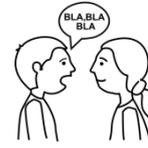
Ordena las fichas para que los niños puedan presentarse como ya hemos explicado.



ANEXO 9. La distancia entre nosotros.

La distancia interpersonal es la distancia que hay entre

tú y la persona con la que estás hablando.



Cuando hablo con los compañeros, los profesores o con



gente que no conozco, tengo que respetar esta distancia. Si nos acercamos demasiado a la otra persona, se

podría sentir mal,



y nos podría rechazar.

Si respetamos esta distancia, los demás estarán más cómodos con nosotros, nos harán más caso y nos lo

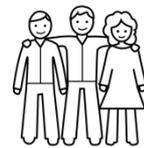
pasaremos mucho mejor.



Debo utilizar esta distancia cuando me visite mi familia,



cuando me encuentre con mis amigos



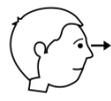
y

cuando saludo a alguien a quien no conozco casi.



ANEXO 10. Mírame y verás.

Cuando hablo con alguien  es importante que me dirija hacia esa persona mirándole a la cara, en especial

a los ojos. Eso es el contacto ocular, mirar  a las personas a los ojos.

De esta manera, los demás sabrán que les estoy haciendo caso  y les estoy escuchando  cuando me hablan.

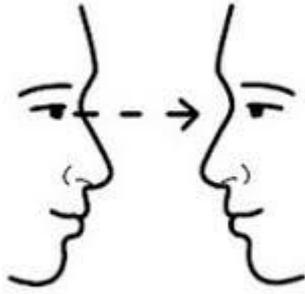
También sabrán que me interesa lo que me dicen  y que me gusta estar en su compañía. 

Tengo que mirar a los demás cuando me hablan, cuando me presentan a alguien o yo me presento 

cuando me están enseñando algún objeto  y cuando alguien me da una orden.

ANEXO 11. ¿Quién lo está haciendo bien?

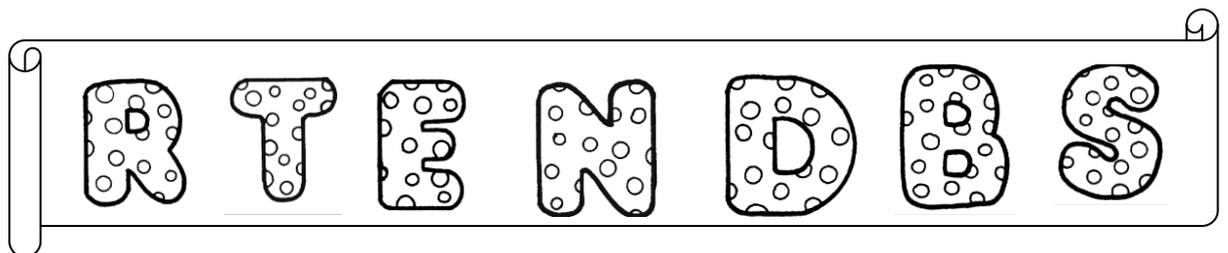
Averigua cuál de estas personas no mira a los demás a la cara. Señálalo y di si eso está bien o mal hecho.



ANEXO 12. Veo, veo... ¿qué es?

Te presento a un búho que todo lo ve, se llama Casimiro y va a jugar con nosotros a un juego llamado Veo, veo...

Tenemos que mirar algún objeto de la clase, y pensar por qué letra empieza. Cuando lo sepamos, colocaremos una letra en el centro del búho, en el círculo del medio y empezaremos a mirar a nuestro alrededor. ¿Empezamos?



ANEXO 13. Saludar a los demás es muy fácil.

Los saludos  y las despedidas  están formados por palabras como hola, adiós, buenos días, hasta mañana, hasta luego...

Es muy importante que cuando reciba  o me despida de alguien mire a los ojos, estreche la mano y sonría.

Si voy andando por la calle no debo saludar a

desconocidos  debo saludar cuando voy al cole, al entrar y despedirme al salir de clase. También tengo que saludar a mis amigos, a mi familia y a la gente que

conozco. 

Cuando entro en un sitio en el que hay mucha gente, no saludo a todos, ya que no les conozco.

Al levantarme por la mañana, al salir de casa, al ir y volver del colegio, al encontrarme a mis amigos en el patio, al entrar en una clase.... Siempre tengo que

saludar. 

ANEXO 14. En mi día a día...

Por las mañanas me levantan mis papas para ir al cole y me dan los BUENOS DÍAS. Cuando voy a desayunar, tengo que darles un beso y devolverles el saludo.

Al salir de casa, antes de ir al cole, nos despedimos de la gente que se queda y les decimos ADIÓS.

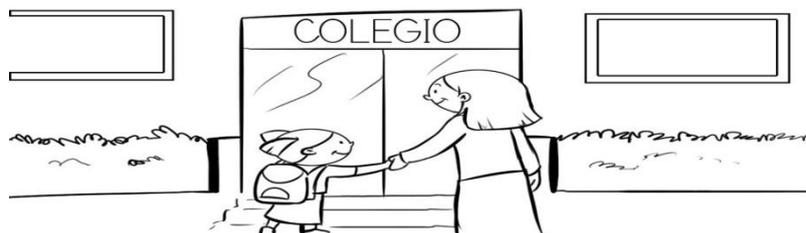
Mientras voy de camino al cole, me encuentro con mucha gente pero como no les conozco, no les debo decir HOLA.

Al entrar al cole, saludo a mis amigos con un sonoro y alegre ¡HOLA! y hablo con ellos sobre cualquier tema.

Cuando suena el timbre, me pongo en la fila y saludo al resto de mis compañeros dando los BUENOS DÍAS. Una vez que entro en clase, saludo a mi profe diciendo HOLA, BUENOS DÍAS, y cuando acaban las clases me despido diciendo ADIÓS, HASTA MAÑANA.

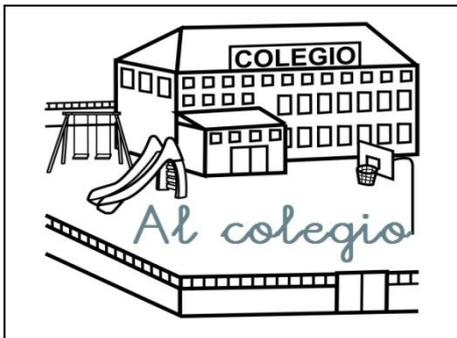
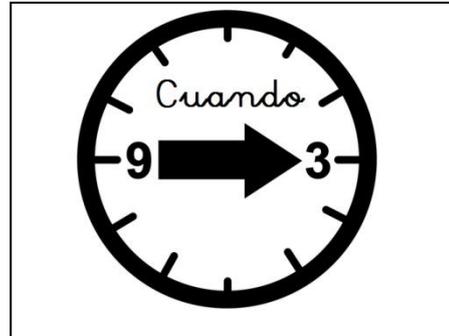
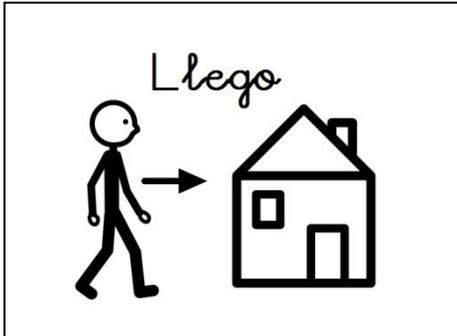
Por las tardes, hago recados con mi mama y nos encontramos con amigos suyos a los que sí que tengo que dar las BUENAS TARDES con una sonrisa y mirando a los ojos para que sepan que me dirijo a ellos.

Después de cenar, mi papa me lee un cuento antes de dormir y cuando acaba, me desea BUENAS NOCHES y dulces sueños.



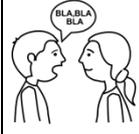
ANEXO 15. Mis días en el cole son así.

Ordena las tarjetas para aprender a saludar correctamente a los demás cuando llegamos al cole.



ANEXO 16. Estoy aquí, escúchame.

Las personas que están a mi lado  disfrutan cuando estoy cerca de ellas y les gusta mucho hablar

conmigo.  Por eso, es importante que yo les escuche a

ellos  cuando quieran contar algo, saber como estoy o empezar una conversación conmigo.

Pero también es importante que escuche a mis padres, a

mi familia y a los mayores  cuando me dan

órdenes o me riñen  para que me porte mejor.

Si escucho a los demás, podre pasarlo bien  con todos

ellos y seguro que les hará feliz  saber que les estoy escuchando porque me importa lo que les pasa.

ANEXO 17. Schh, escucha.

Escuchar a los demás es algo tan importante como saber contar lo que nos pasa. Si escuchamos bien oiremos....

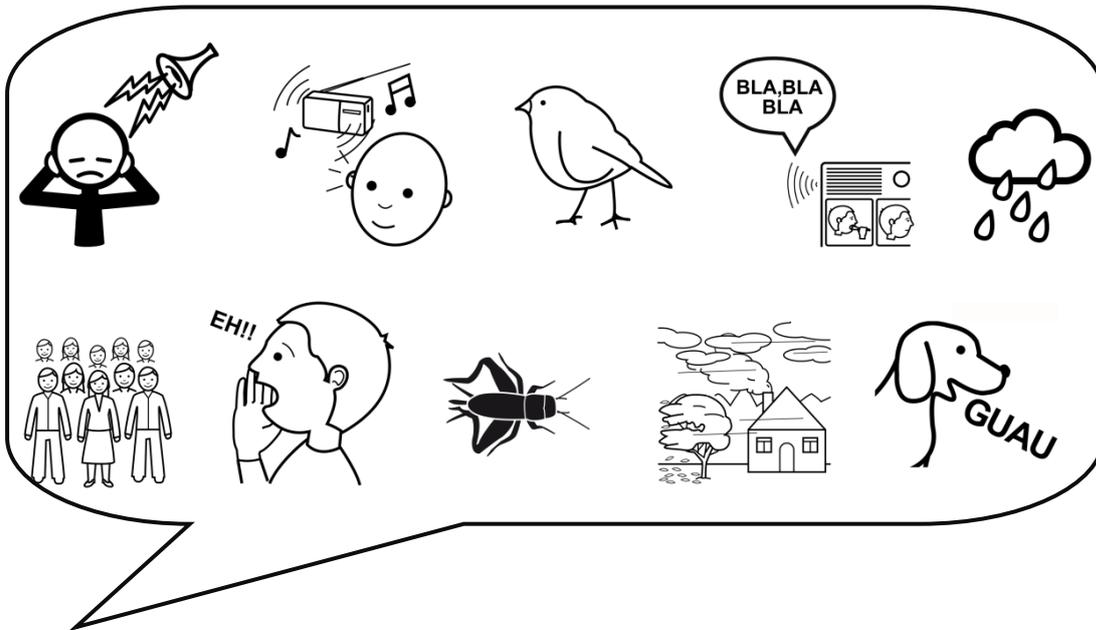


Si estoy en el patio y no hay nadie puedo escuchar en **silencio** algunos ruidos como:

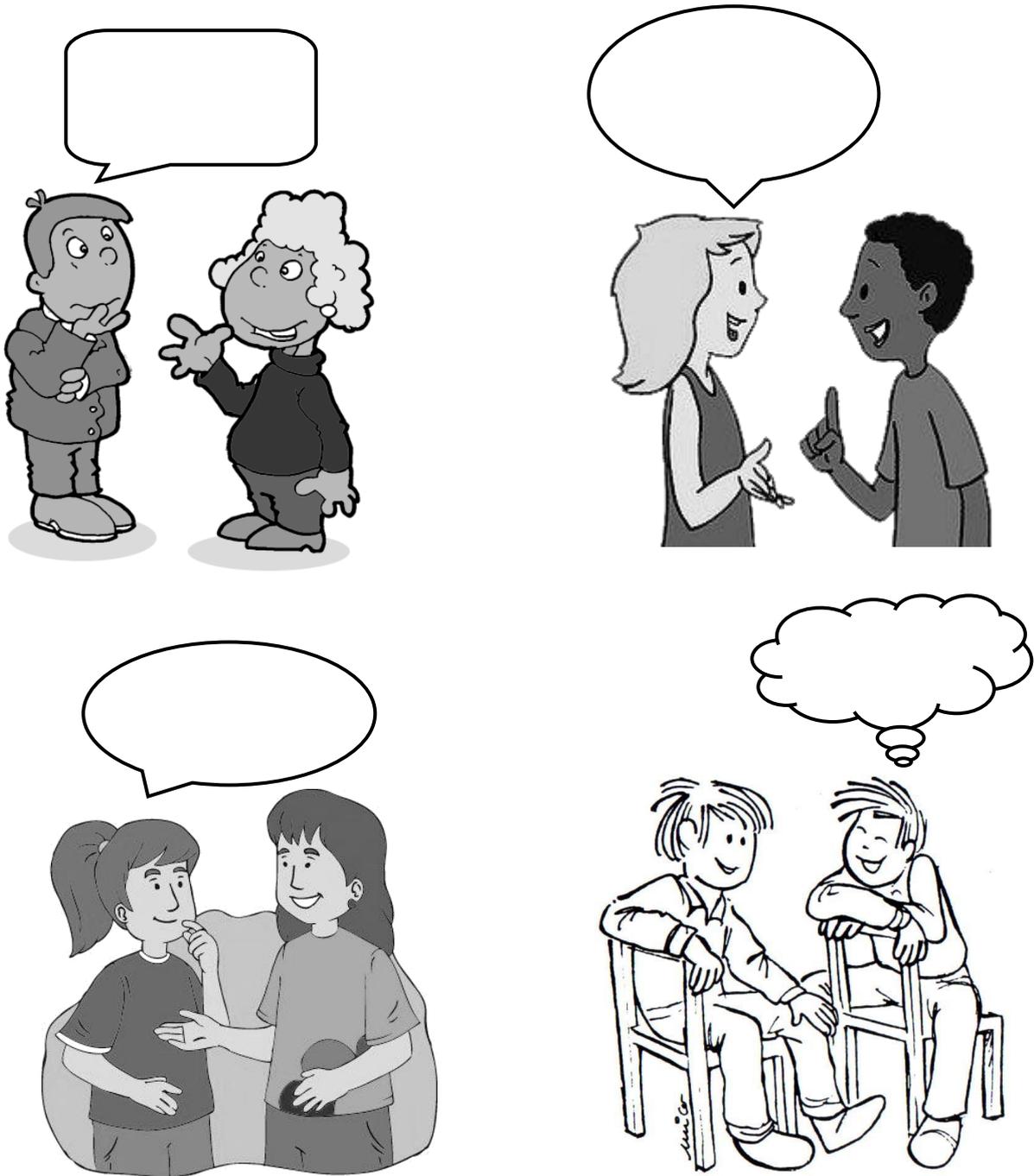


Cuando el patio está lleno de **gente** escucho otras cosas como:

Puedo escuchar algunas de estas cosas:



ANEXO 18. ¡Así se hace!



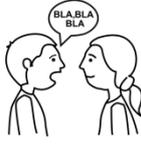
Todas estas personas cuando hablan con los demás sonríen, se miran a los ojos y se escuchan. Podemos rellenar los bocadillos para que el receptor sienta que le estamos escuchando.

ANEXO 19. Entonamos la voz y el oído.

El tono de voz es una característica que tenemos todos en la voz.

El tono de voz es importante porque no puedo hablar igual en todos los lugares  En el parque sí que puedo

gritar  pero en la biblioteca no tengo que hablar

 sss y en el cole tengo que hablar normal.  BLABLA
BLA

Si alguien duerme,   tendré que hablar bajito.

Es importante que conozca todas estas cosas porque sino la gente se podría enfadar conmigo.

¡¡¡Ya verás cómo lo consigo!!!

ANEXO 20. ¿Cómo hablo aquí?

The worksheet is organized into five horizontal rows, each representing a different location. Each row follows a consistent sequence: a line drawing of the location, a right-pointing arrow, a sign language hand gesture (a hand with the index finger pointing up), another right-pointing arrow, and finally a large, empty rounded rectangle for the student to write the corresponding word.

- Row 1:** A building labeled "BIBLIOTECA" (Library).
- Row 2:** A store labeled "SUPERMERCADO" (Supermarket).
- Row 3:** A classroom scene with a teacher pointing to a board showing the number "15" and weather icons (sun, snowflake, cloud), and two children sitting at a desk.
- Row 4:** A building labeled "HOSPITAL" with a cross symbol and an ambulance in front.
- Row 5:** A playground with a swing set, a slide, and a seesaw.

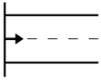
ANEXO 21. ¡Vamos a hablar!

Una conversación  es hablar un rato con otras personas como pueden ser mis primos o mi madre. Cuando hablo con alguien me lo paso bien porque puedo contar lo que me ha pasado en el colegio o escuchar a mamá cuando me cuenta sus cosas.

Pero también puedo hablar con personas  que no sean de mi familia como mi profesora o mis compañeros de clase.

No es necesario que la conversación sea muy larga pero es mejor que hable con tranquilidad y me tome todo el

tiempo que necesite  yo o los demás.

Para iniciar una conversación,  puedo empezar yo, pueden empezar los demás o puedo participar en una conversación que ya ha empezado.

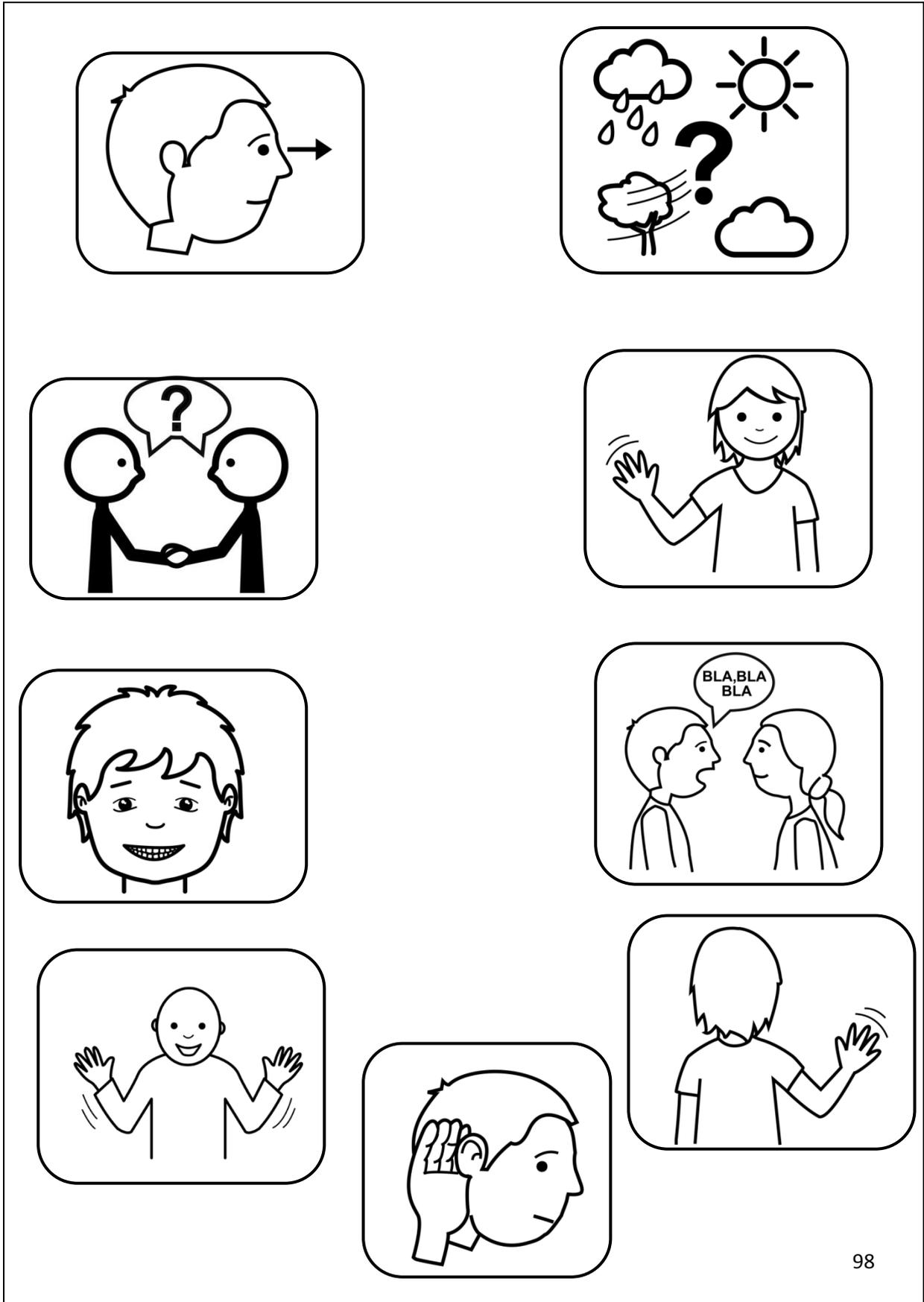
Puedo empezar con una pregunta  o con una afirmación, es decir, puedo preguntar: ¿Qué tal estás? o puedo decir: ¡Hoy hace mucho calor!

Si quiero seguir hablando, tengo que hablar del tema que están tratando pero si prefiero cambiar el tema  les tengo que avisar para que me puedan entender cuando hablo o cuento algo.

Si prefiero que la conversación se acabe,  tengo que decirlo usando frases como: "Me tengo que ir" o "ya hablaremos".

Al terminar, puedo decirles a los demás que me ha gustado mucho hablar con ellos,  así sabrán que me he sentido cómodo y me lo he pasado muy bien.

ANEXO 22. ¡Hablamos en orden!



HOLA

¿QUÉ TAL?

¡QUÉ FRÍO HACE HOY!

HASTA MAÑANA.

ME HA ENCANTADO HABLAR CONTIGO.

ANEXO 23. Se me nota en la cara.

Cuando estoy contento  se dibuja en mi cara una gran sonrisa y cuando los demás me miran, saben cómo me siento.

Los días que me siento triste  la sonrisa se baja y los labios van cayendo. Entonces, los demás me preguntarán

si me pasa algo.



Al enfadarme,  se me queda una cara muy seria, las cejas se pone hacia abajo y la gente me pedirá que me tranquilice. Pero.... Esto no sólo me pasa a mí, las

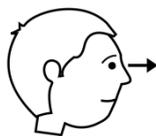
personas que me rodean



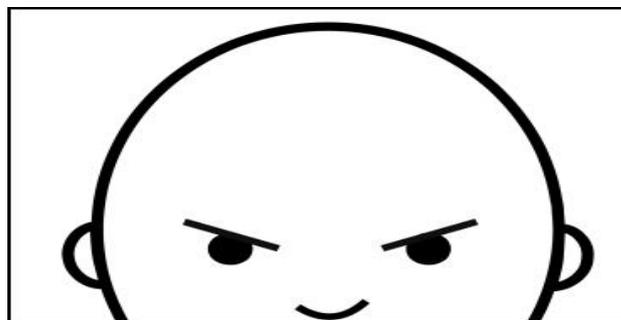
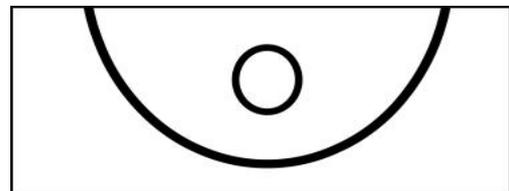
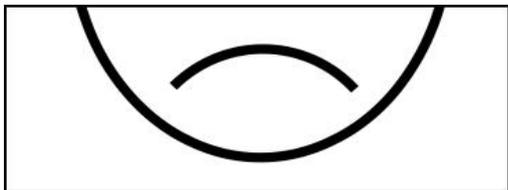
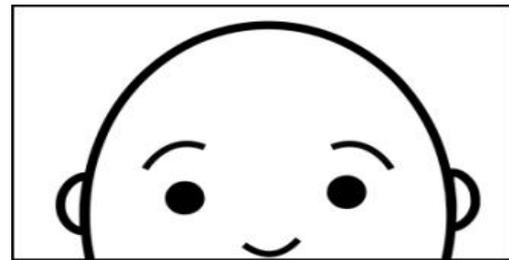
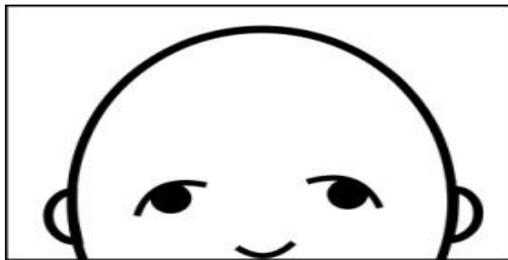
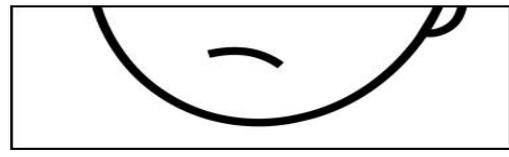
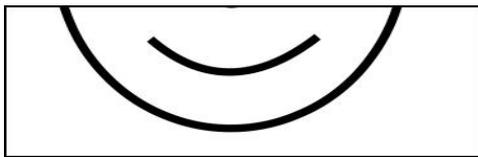
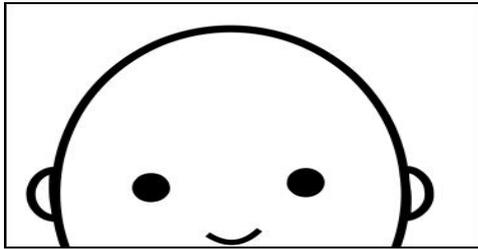
también se expresan así.

Si quiero saber cómo están los demás, debo mirarles a la

cara.



ANEXO 24. ¡Complétame!



ANEXO 25. ¡Esto es lo que hemos aprendido!

Ya han pasado más de tres meses. He podido aprender que hay unas cuantas cosas que me ayudan a relacionarme con los demás y a sentirme mejor.

Ahora sé que cuando alguien se dirige a mí, estaría bien

que sonriera  para que todos seamos más felices. Pero sonreír no es lo único que me ayuda, si miro a los ojos o a la cara a la persona que me habla, voy a enterarme mejor de lo que pasa.

También he aprendido que mirar a una persona hace

que pueda escucharla  y entenderla mejor y eso es muy importante porque a veces necesito saber si me hablan enfadados o si me están contando cosas alegres y su

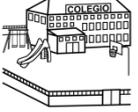
tono es más divertido. 

Por último, estoy intentando fijarme en la cara de quienes me rodean, así será más fácil saber si esa persona está

triste, feliz, enfadada...  pero aun me quedan más cosas por aprender.

ANEXO 26. ¡Me porto bien!

Existen ciertos lugares  en los que tengo que portarme muy bien. Por ejemplo, cuando voy al médico  tengo que estar tranquilo, intentando no moverme mucho y no alterarme.

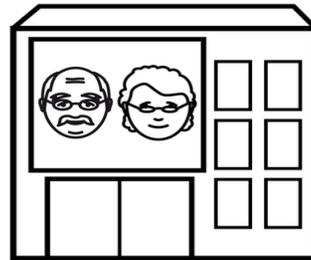
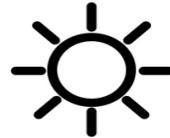
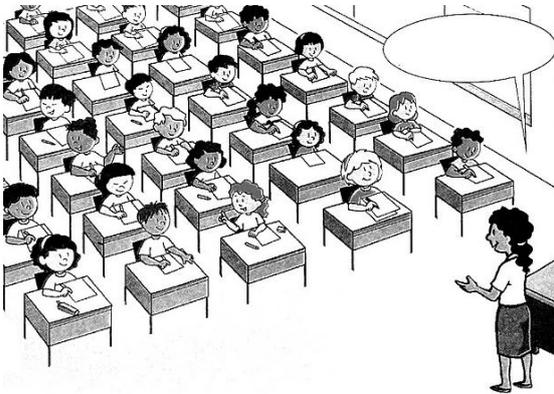
Si voy al colegio,  tengo que estar tranquilo con mis compañeros y guardar silencio cuando la profesora habla.

Además, tengo que estar sentado sin alterarme. 

Cuando voy a la residencia  a visitar a mis abuelos, tengo que ir en calma porque hay gente muy mayor que necesita descansar. 

Si me porto siempre así, las cosas serán más fáciles y me lo pasaré mejor. Además, es importante que sepa cómo me tengo que portar cuando estoy fuera de mi casa. 

ANEXO 27. Aquí me tengo que comportar así.



NO TENGO QUE MOVERME TANTO

DEBO ESTAR TRANQUILO

PUEDO JUGAR SIN MOLESTAR

TENGO QUE GUARDAR SILENCIO

ANEXO 28. ¡¡Así sí!!

Hay cosas que no puedo hacer cuando voy al médico, a la residencia, al colegio... y esas cosas son las que están tachadas en rojo para que no se me olvide.

ANEXO 29. Soy bueno y obedezco.



Obedecer a mis padres y a mis profesores es algo bueno para mí y también para ellos. Hay muchas razones por las que debo obedecer a los adultos que están cerca de mí; por ejemplo, a todos nos gusta que nos escuchen y nos



hagan caso cuando pedimos algo. Pero si no obedezco y me tienen que repetir muchas veces lo que quieren que haga, es normal que mis padres se enfaden



mucho. A partir de hoy, cuando esté jugando y mi mamá me llame para hacer algo, voy a dejar el juguete un rato y voy a ir con ella.

En el cole voy a hacer lo mismo, si la profesora quiere que



haga algo o me llama voy a dejar un rato la tarea que estoy haciendo y me voy a acercar para ver que quiere.

Si hago caso a mis padres cuando quieren que haga algo, van a saber que les quiero mucho y que les respeto además, luego voy a poder seguir jugando.

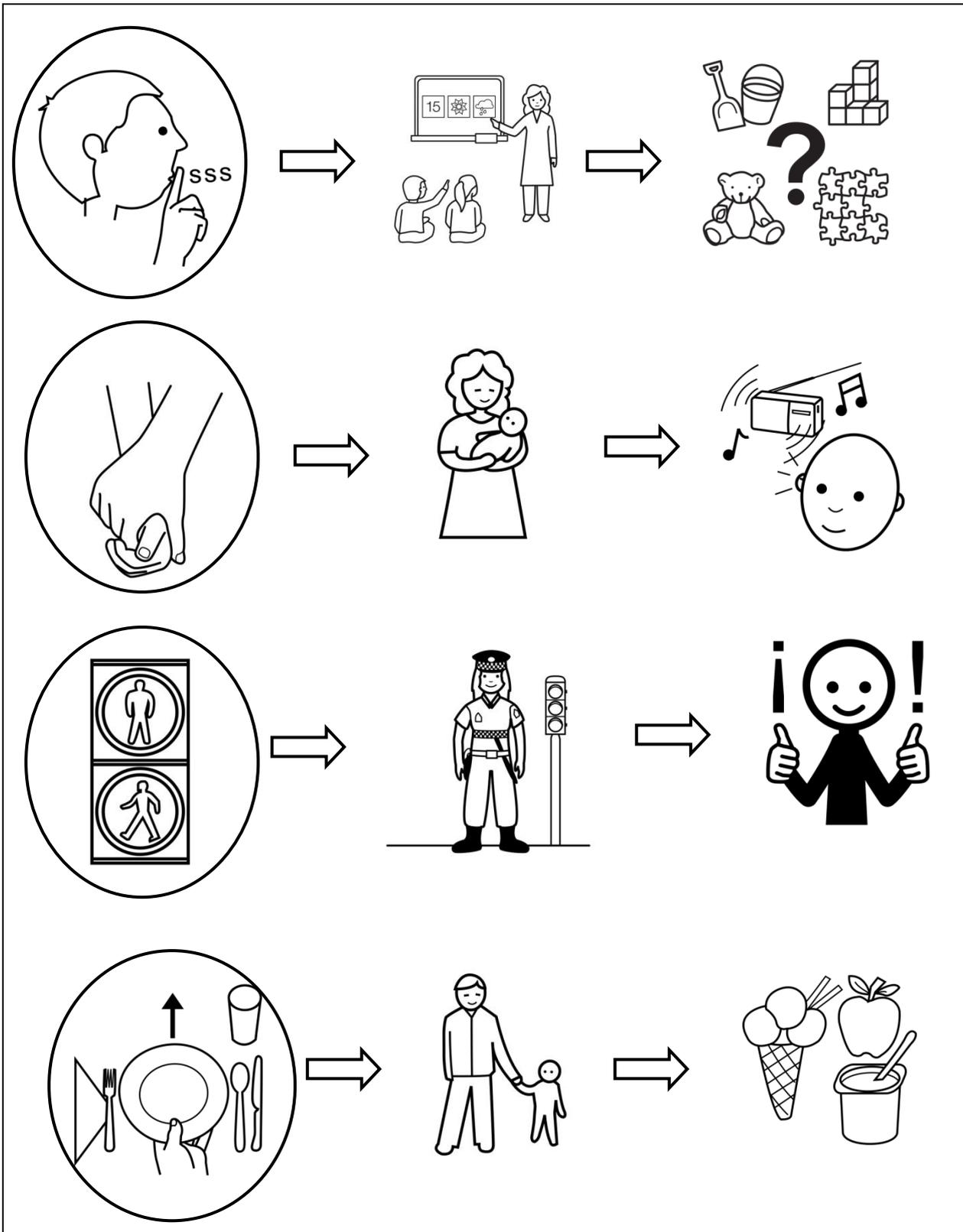


Es de buena educación escuchar a los mayores cuando hablan y hacerles caso cuando me piden algo. Si ellos ven que les escucho y obedezco a la primera, les voy a



agradar más  y van a pensar que soy un niño muy educado.

ANEXO 30. Si obedezco....



ANEXO 31. ¡¡Siempre lo hago bien!!

Muchas veces, hago las cosas bien  y me comporto como debe ser. Por ejemplo, cuando voy al colegio sé que

antes tengo que desayunar  con mis padres.

O cuando estoy en el colegio sé que tengo que hacerle caso a

la profe  cuando me pide que me siente.

Si papá decide llevarme al cole en coche,  yo sé que tengo que ir sentado y tranquilo, mirando a la ventana.

Todo esto son cosas que sé  y que hago todos los días. Y todas ellas son cosas muy buenas por las que mi mamá,

mi papá, mi abuela y mi profe me felicitan.  Ahora,

estoy aprendiendo que otras cosas  tengo que hacer

igual de bien. Seguro que lo conseguiremos. 

ANEXO 32. Así me porto cuando...

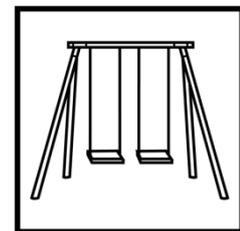
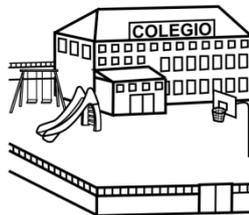
Cuando voy al supermercado con mamá la ayudo a llevar el carro, a coger la comida y la espero en la caja cuando va a pagar.



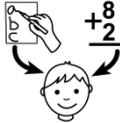
Cuando paseo con mi familia, voy agarrado de su mano, andado tranquilo y sin coger cosas que no debo



Cuando estoy en el colegio, me siento en mi sitio, hago las tareas y salgo al patio cuando es la hora del recreo.



ANEXO 33. ¡¡Voy a cambiar mi comportamiento!!

A veces, no me comporto como debería pero eso es algo que tengo que empezar a aprender  porque ya me empiezo a hacer mayor.

Por ejemplo, cuando mi hermano me quita mis juguetes



, chilló y me enfado mucho



y eso no está bien.

Cuando me quiten mis cosas, tengo que tranquilizarme y pedirle a mamá que me lo devuelva, así conseguiré recuperar mis cosas y que mis papás no se enfaden.



Otras veces me enfado sin una razón aparente  aunque en el fondo sé que estoy enfadado pero en vez de

gritar, pegar o tirar cosas, tengo que parar,



calmarme y pensar que se me va a pasar pronto. Así, evito hacer todas estas cosas que a mi familia y a mi

maestra tanto les inquieta.





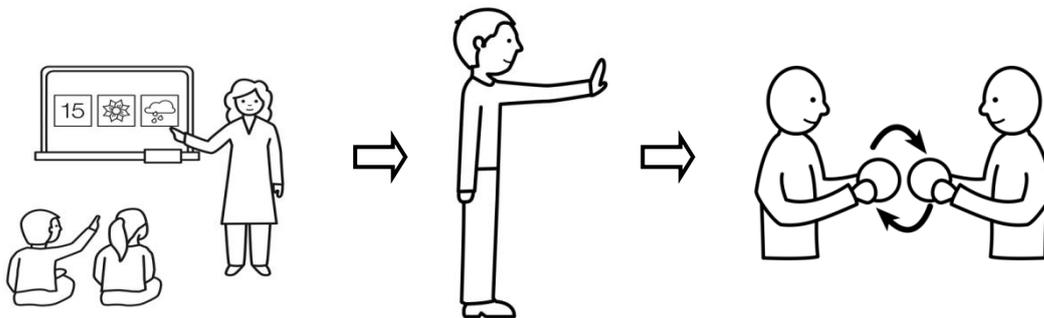
A partir de hoy, voy a aprender como tengo que comportarme cuando me pasan ciertas cosas. Seguro que me va a salir muy bien.

ANEXO 34. ¿Qué pasa sí...?

Si mi hermano me quita mis juguetes, me levanto despacio y me acerco a mis papás para contarles lo que ha pasado, ellos me ayudarán a recuperar mis juguetes y mamá me dará un beso para que me tranquilice.



Si estoy en el colegio y me da una rabieta porque no me gusta lo que estoy haciendo, me tengo que sentar, y tranquilamente decirle a mi maestra que no quiero hacer esa tarea. Mi maestra me calmará y me cambiará la tarea para que no me enfade más.

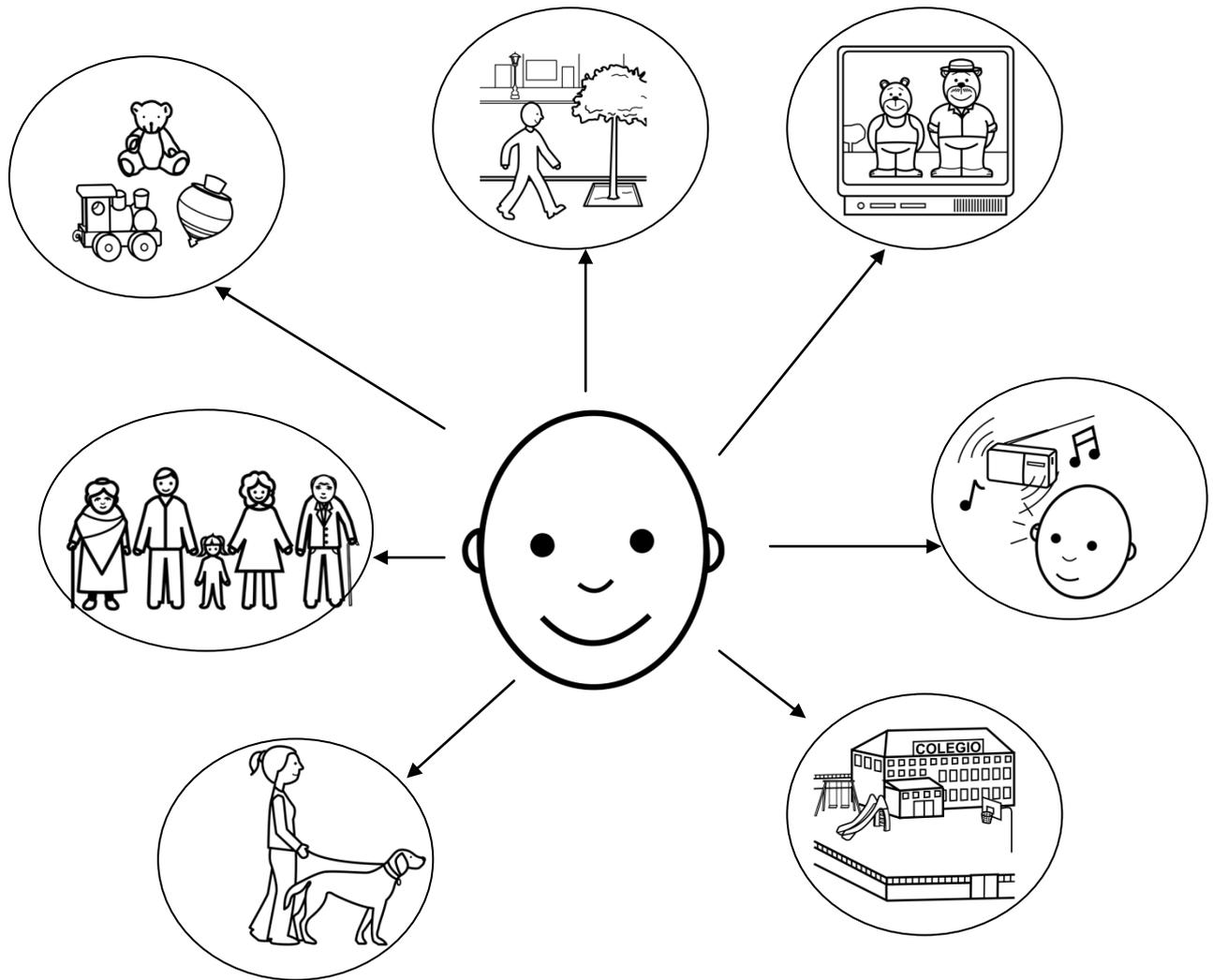


Si voy paseando por la calle y me enfado porque estoy cansado de andar o porque quiero irme a mi casa, me calmaré y tranquilamente les diré a mis papás que quiero volver a casa. Mis papás se pondrán contentos por decirles lo que siento y volveremos juntos a casa.



ANEXO

35. Soy feliz cuando...



ÉSTAS SON LAS COSAS
QUE ME HACEN FELIZ.

ANEXO 36. Erase una vez...

Había una vez un niño muy especial, al que le hacían feliz algunas cosas. Para que nunca se olvidará de las cosas que le hacían sonreír, su maestra le escribió un cuento.

Por las mañanas, le gustaba mucho ir al colegio porque allí estaban sus compañeros y su maestra, a él le gustaba mucho hacer juegos con ella.

Pero por las tardes, le encantaba estar en casa jugando con sus juguetes, sin que nadie le molestara. Además, disfrutaba mucho viendo en la televisión unos dibujos muy divertidos.

Cuando se enfadaba o se ponía triste, se le pasaba escuchando música.

Los fines de semana los pasaba con su familia paseando, y riéndose con ellos. Pero nunca paseaba solo, siempre llevaba a su perro.

Este niño era muy feliz cuando hacía todas estas cosas, así que su maestra se las recordaba siempre para que sonriera mucho más.



ANEXO 37. Me intereso por los demás.

Me gusta mucho hablar de cosas que me interesan,



puedo hablar de ellas durante todo el día.

Pero eso no está muy bien, si quiero contar a los demás algo que me interesa mucho mucho, tengo que saber que después debo escucharles cuando cuenten sus historias.



Por eso tengo que aprender que escuchar a los demás



es igual de importante que contar cosas que me gustan y me interesan,

A partir de hoy, voy a hablar de las cosas que a mí me gustan pero solo un rato, porque después tengo que



escuchar los intereses que tienen los demás.

ANEXO 38. ¡Rodeamos la correcta!



ANEXO 39. Debo pedir ayuda.

La ayuda  es aquello que me permite hacer cosas que yo solo no podría hacer. Por ejemplo, cuando quiero desayunar galletas y no puedo porque no llego al armario,

tengo que pedirle  a mi mamá que me ayude y me las baje.

Por eso, es importante que pida ayuda  porque la gente que está a mi lado no siempre sabe cuando necesito

ayuda. 

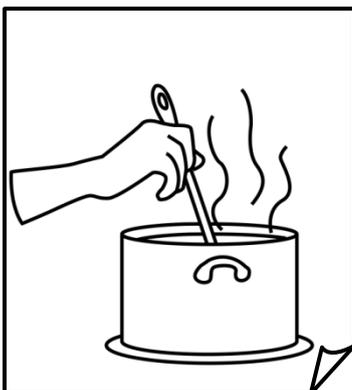
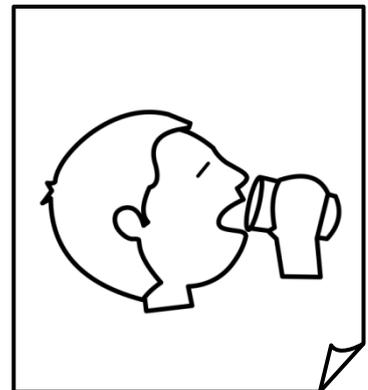
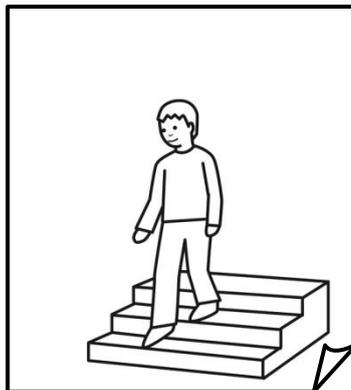
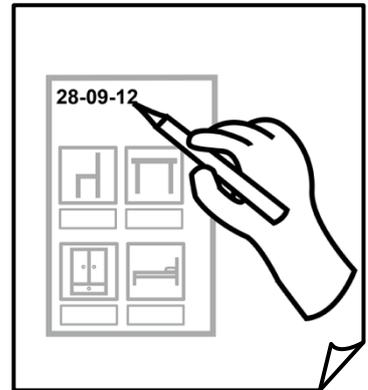
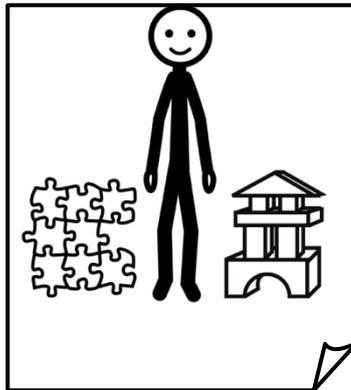
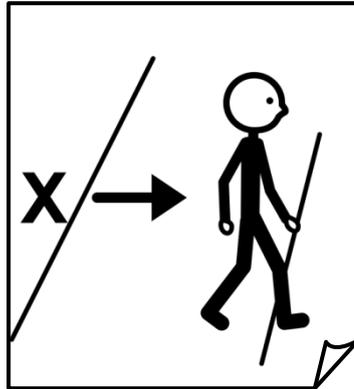
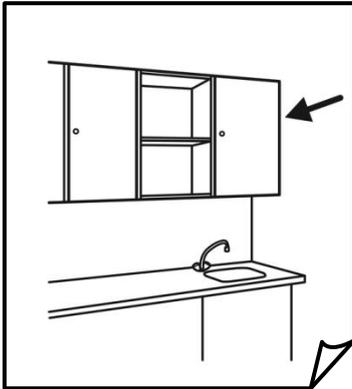
Para pedir ayuda, me tengo que dirigir a alguien que se encuentre cerca de mí y que me pueda ayudar. Tengo que pedirlo de forma educada. Puedo decirles: ¿Me puedes

ayudar, por favor?  O por favor, ayúdame.

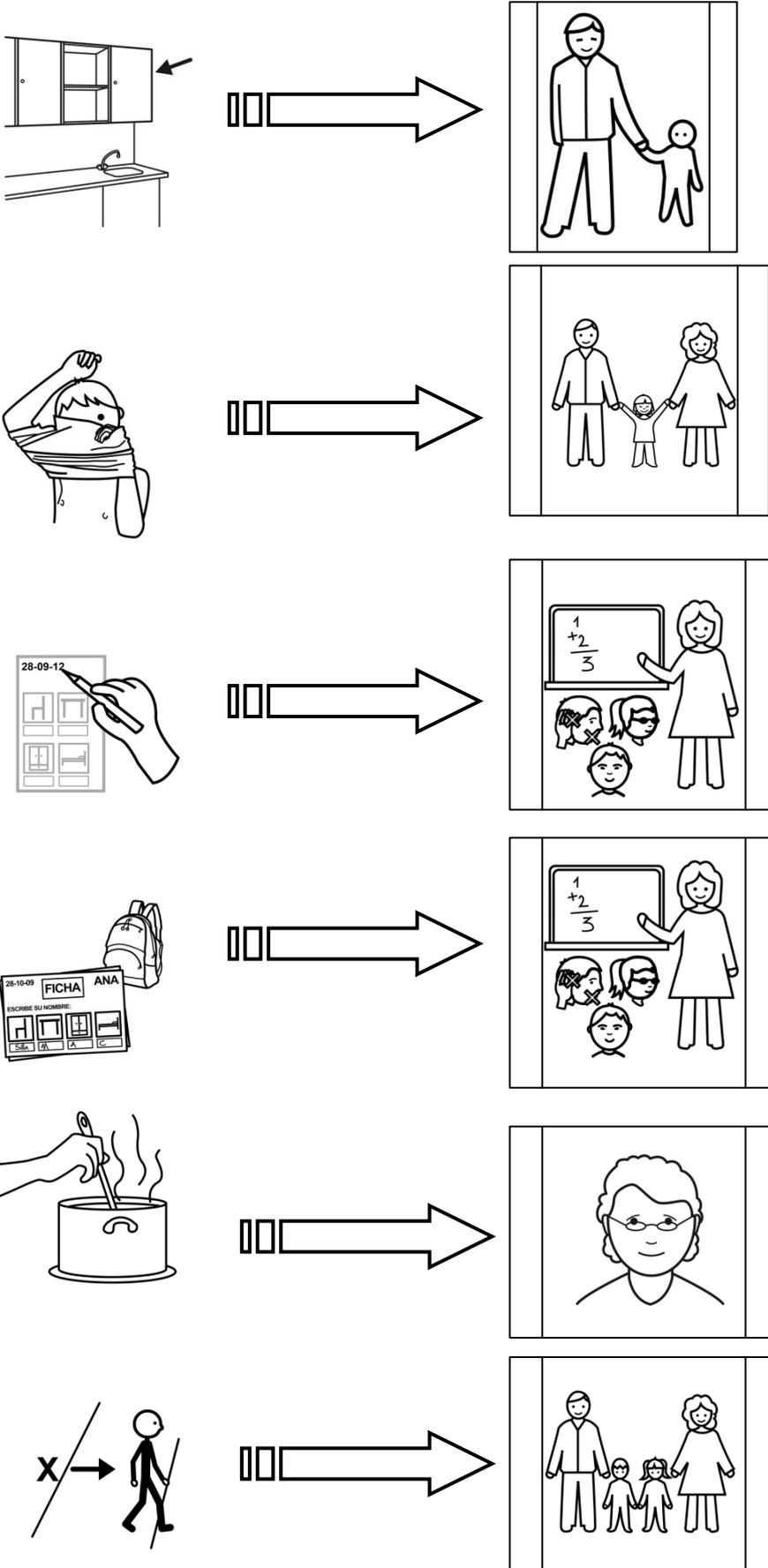
A partir de ahora si necesito que mi profesora me ayude a

hacer una tarea  la miraré, la llamaré por su nombre y diré: ¿Me puedes ayudar con la tarea por favor?

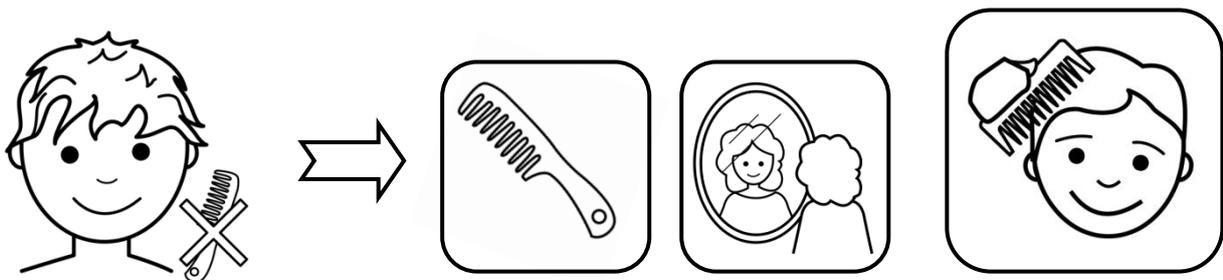
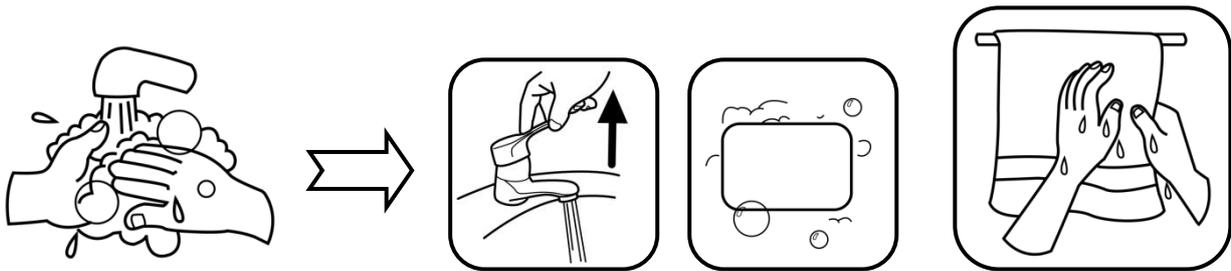
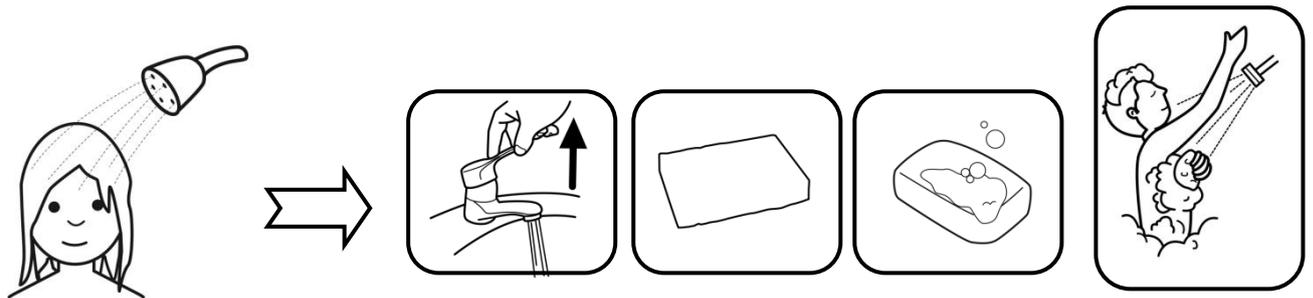
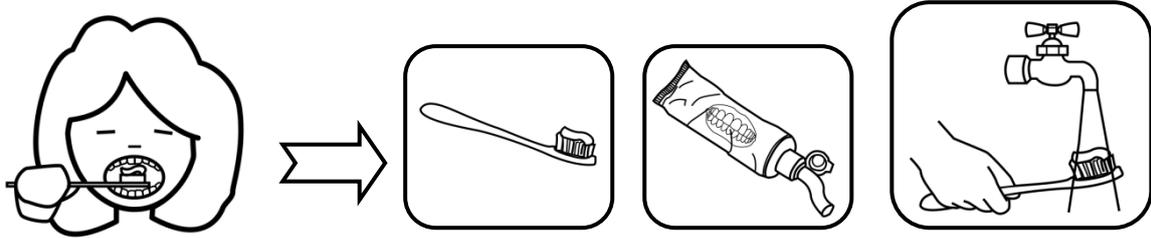
ANEXO 40. ¿Cuándo tengo que pedir ayuda?



ANEXO 41. ¿Quién me ayuda?



ANEXO 42. ¿¿Así me tengo que asear!!



ANEXO 43. ¿Me ayudáis en el aseo?



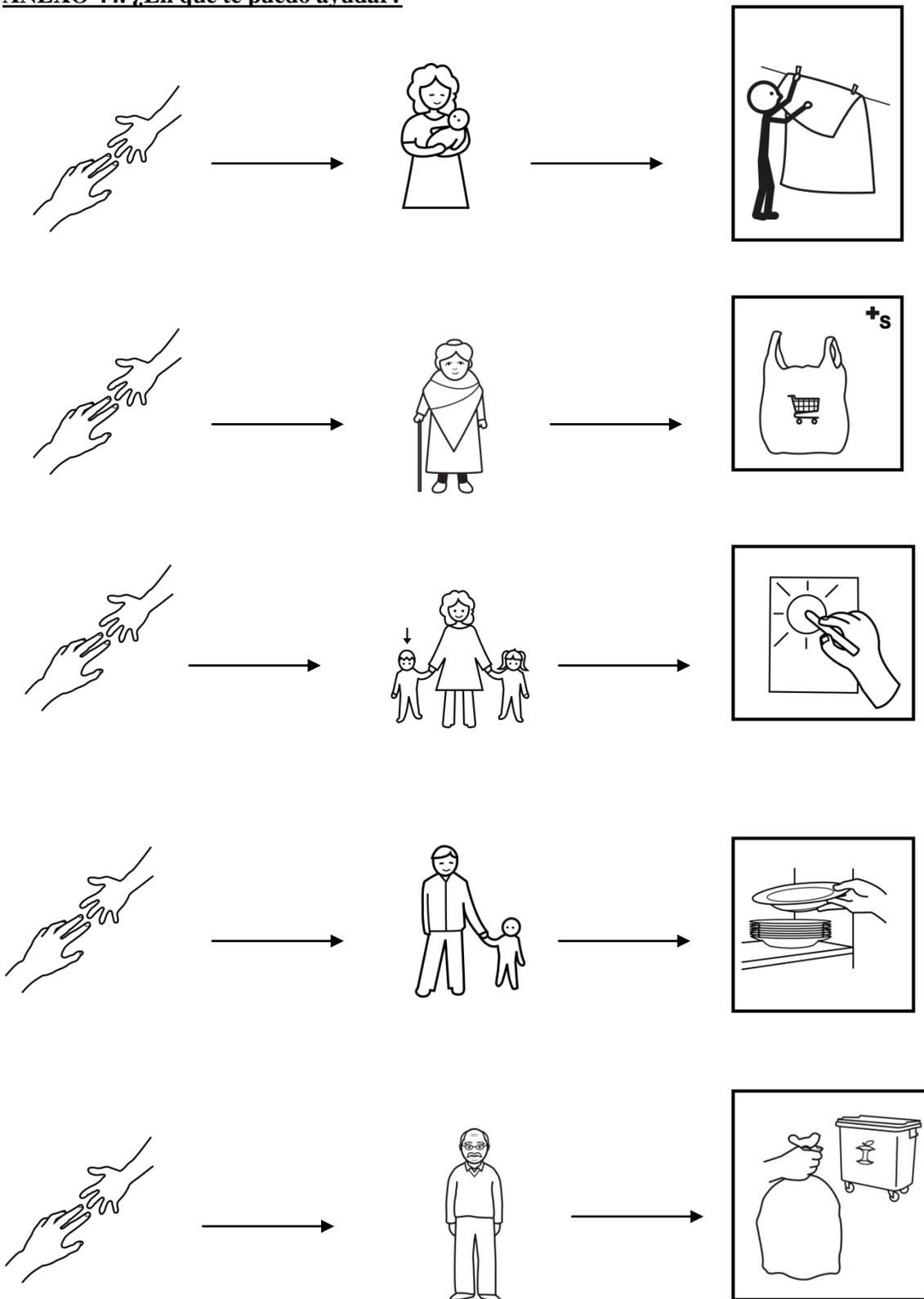
CON AYUDA



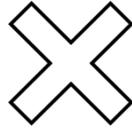
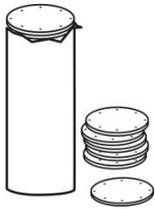
SIN AYUDA



ANEXO 44. ¿En qué te puedo ayudar?



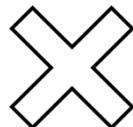
ANEXO 45. Lo siento pero no puedo...



No puedo ayudar a mi HERMANO a coger las galletas porque el armario está demasiado alto.



No puedo ayudar a mi ABUELA a cocinar porque me puedo hacer daño.



No puedo ayudar a mi PAPÁ con las herramientas porque es peligroso usarlas sin saber.



No puedo ayudar a mi ABUELO a cortar el césped del jardín porque no sé usar la máquina.



No puedo ayudar a mi MAMÁ a echar gasolina al coche porque es muy muy peligroso.

ANEXO 46. ¿Cómo me siento?

Los sentimientos  son aquello que me hacen sentir feliz, triste, enfadado...

Me siento feliz  cuando juego con mis juguetes favoritos. Cuando me siento feliz estoy bien porque sonrío mucho y disfruto de lo que hago.

Pero cuando me siento triste,  no tengo ganas de hacer muchas cosas o de jugar con mis juguetes, y a veces lloro.

Los sentimientos pueden aparecer por muchas cosas:

puedo sentirme enfadado  porque mi papá no me deja jugar más tiempo. Puedo sentirme sorprendido



si mamá me viene a buscar al colegio con el coche.

También puedo sentirme cansado  después de pasar un día largo en el colegio o después de un paseo largo.

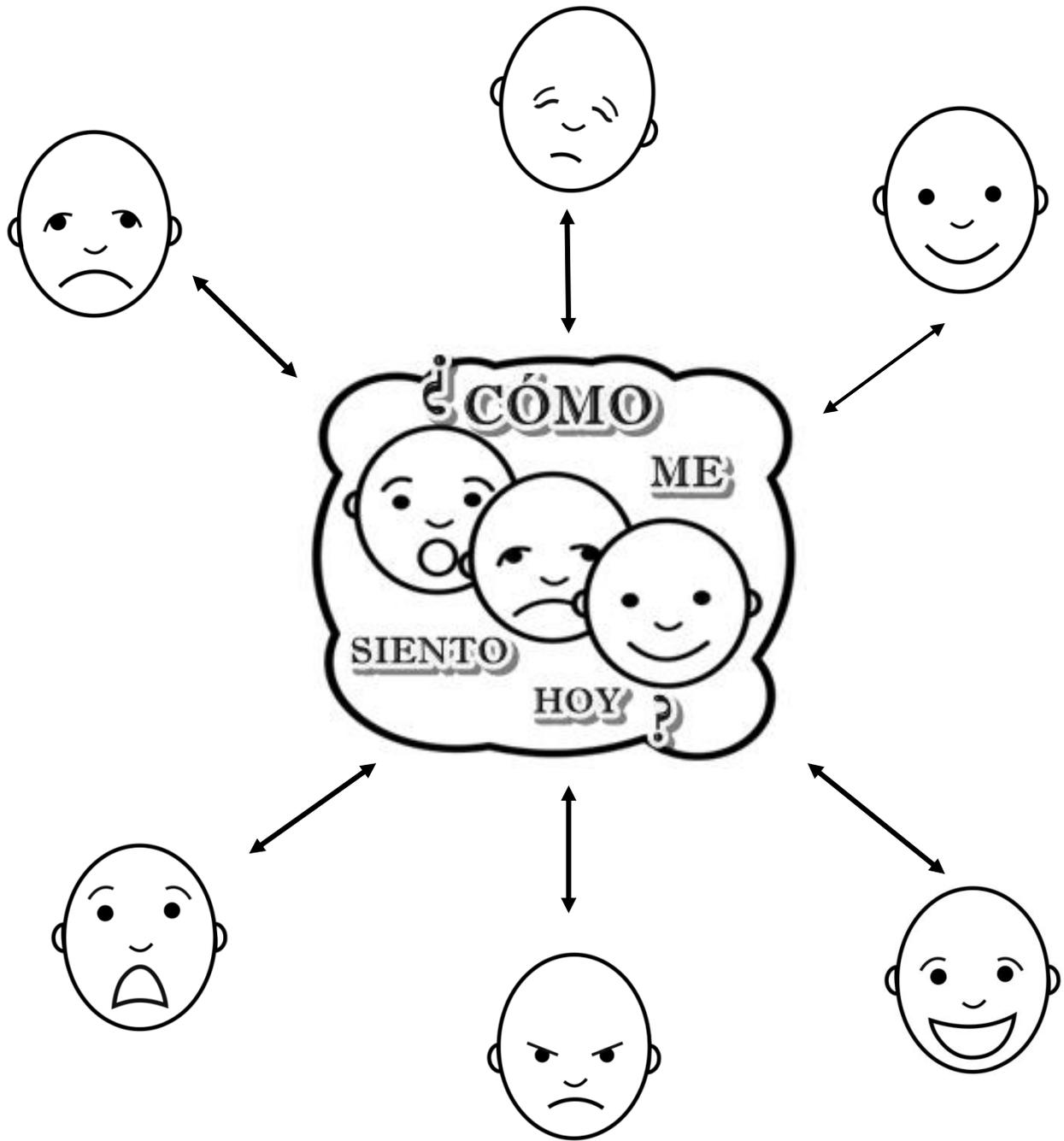
Hay muchas formas en la que me puedo sentir, tengo que

saber mostrar a la gente si me siento bien  o mal



pero siempre por alguna razón.

ANEXO 47. ¿Cómo me siento?

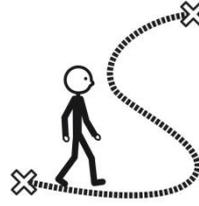


¿POR QUÉ?

ANEXO 48. No está bien...

- Si mi mamá me cambia el recorrido para ir al colegio yo

me enfado y chilló mucho mucho.



- Si la comida no me gusta, patales y me enfado mucho para

no tener que comerlo.

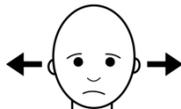


- Si mi hermano tiene mis juguetes, le grito y me pongo

muy furioso porque mis juguetes son sólo míos.

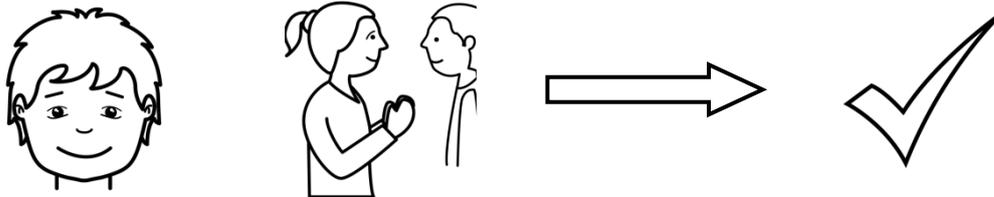


- Cuando mi papá me dice que no puedo seguir viendo los dibujos me pongo a chillar y tiro todas las cosas que veo.

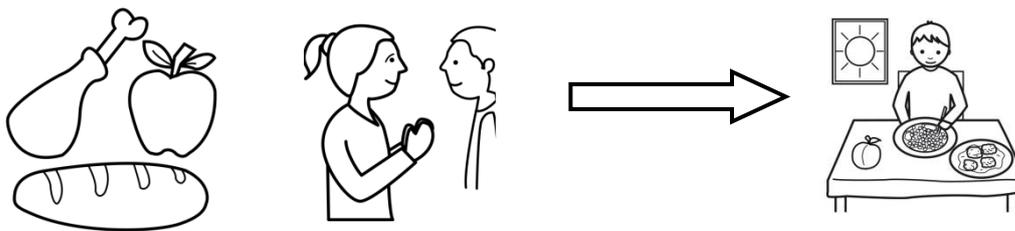


ANEXO 49. ¡¡Ahora si está bien hecho!!

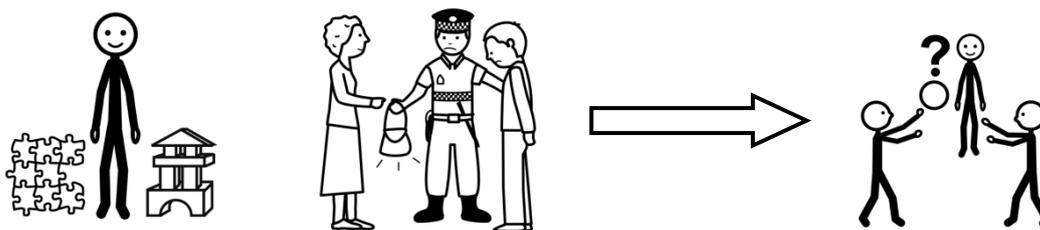
Si mi mamá me cambia el recorrido para ir al colegio le pido que vaya por el camino de siempre, pero con sonrisas y educadamente.



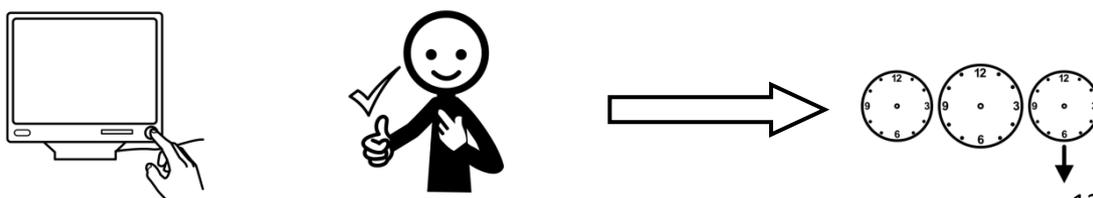
Si la comida no me gusta, le pido a mi papá por favor si puedo comer otra cosa.



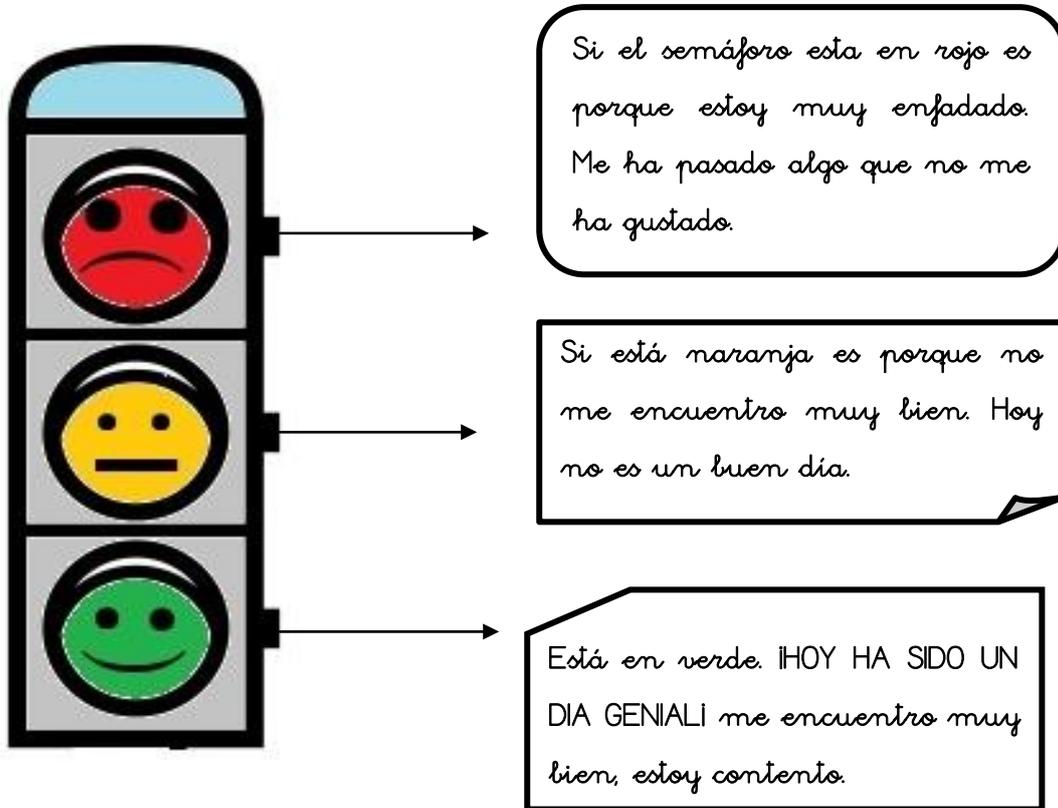
Si mi hermano tiene mis juguetes, le pido educadamente que me los devuelva o que juegue conmigo, pero sin gritar y sonriendo.



Cuando mi papá me dice que no puedo seguir viendo los dibujos le obedezco y le pido que me deje verlos después.



ANEXO 50. El semáforo de las emociones.

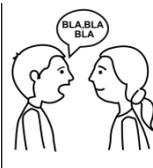


ANEXO 51. Me acerco a los demás.

Acercarse a los demás  consiste en saber jugar con

otros niños  o hablar con las personas que son de

mi familia.



Me cuesta mucho acercarme a las personas que están cerca

de mí porque me gusta jugar solo  y no suelo hablar demasiado.

Pero es muy importante que me acerque a la gente porque

así no jugaré solo y me lo pasare mejor.



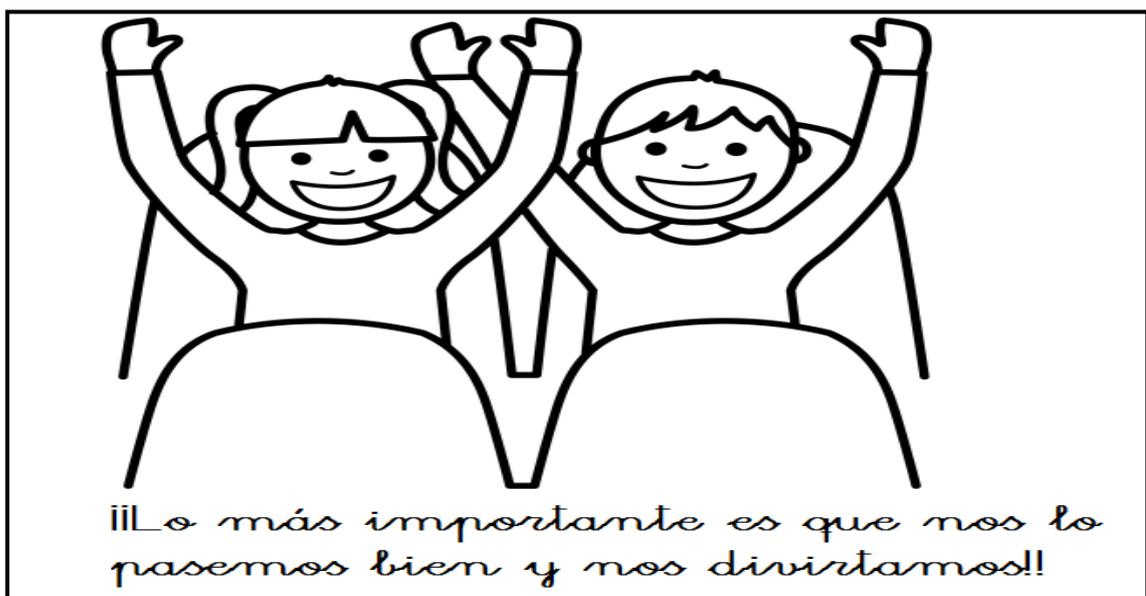
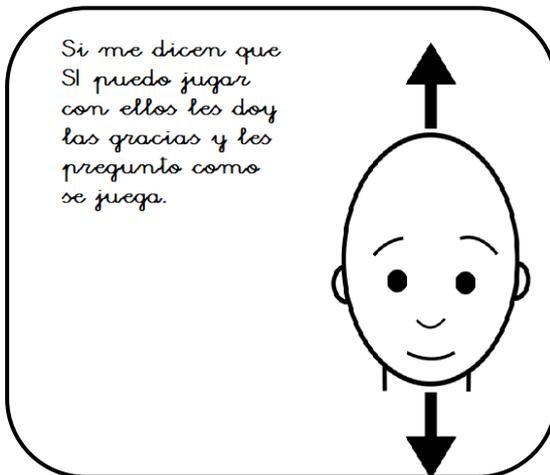
Además, ahora ya se iniciar una conversación, saludar y despedirme, escuchar a los demás....

A partir de hoy, voy a intentar no jugar solo, saludar a los

niños de mi colegio... ¡Va a ser muy divertido!



ANEXO 52. ¿Puedo jugar con vosotros?



ANEXO 53. ¡Solucionamos los problemas!

Un problema  es una situación difícil. En mi día a

día, un problema es que mi papá cambie el recorrido



que hacemos para ir al colegio porque a mí me gusta ir siempre por el mismo camino.

Otro problema que suelo tener es jugar  con los niños porque a mí me gusta jugar siempre solo.

También es un problema que mi mamá no me deje ver



los dibujos  todo el día porque dice que tengo que trabajar y hacer actividades. Además, mi problema es que

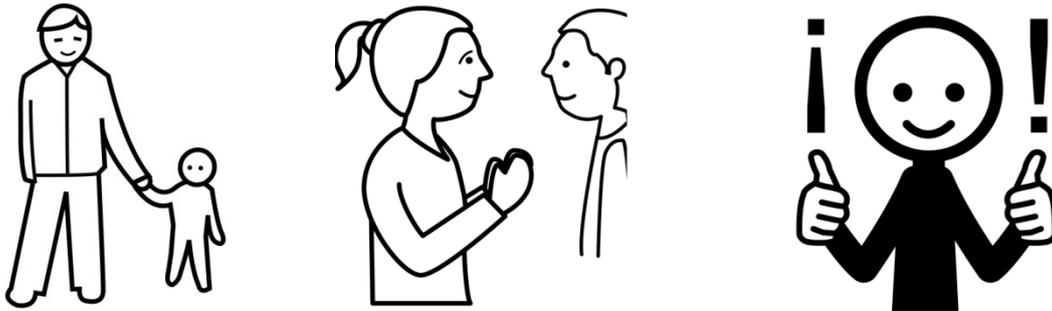
me cuesta mucho vestirme solo  y siempre tengo que pedir ayuda.

Pero el problema más grande que tengo es que no sé cómo

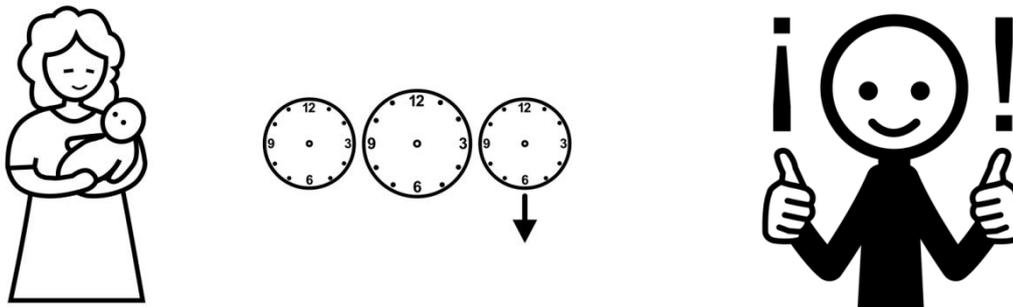
me tengo que comportar  cuando me pasan todas estas cosas. ¿Me enseñas a hacerlo bien?

ANEXO 54. ¡¡Solucionado!!

Si mi Papa me cambia el recorrido para ir al cole, le pido POR FAVOR que vayamos por el camino de siempre porque así iré más tranquilo. ¿PAPA, PODEMOS IR ANDANDO POR EL CAMINO DE SIEMPRE POR FAVOR?



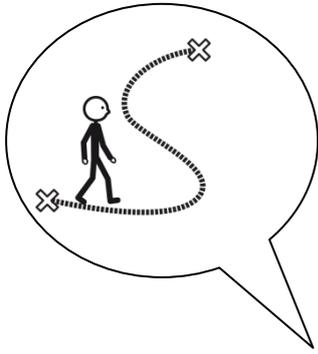
Si mi Mama no me deja ver los dibujos animados en la televisión, le pido POR FAVOR que me deje verlos después de terminar todas mis tareas. ¿MAMA, PUEDO VER LOS DIBUJOS DESPUÉS DE HACER MIS TAREAS POR FAVOR?



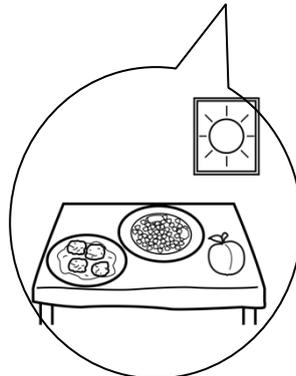
Si tengo problemas al ponerme una camiseta, les pido a mis padres que POR FAVOR me ayuden a vestirme porque todavía no lo sé hacer solo. ¿PAPA Y MAMA, ME PODEÍS AYUDAR A PONERME LA ROPA POR FAVOR?



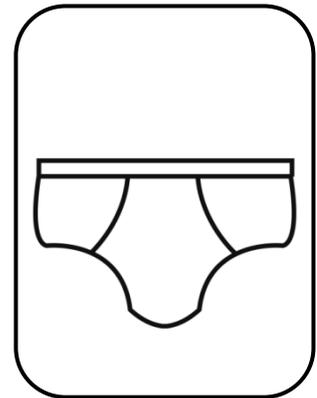
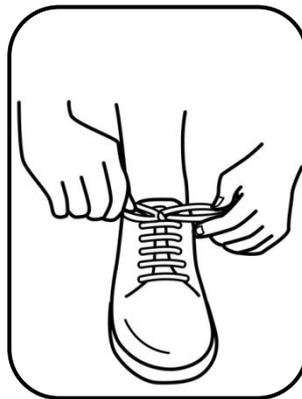
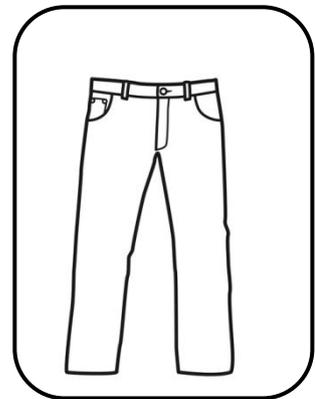
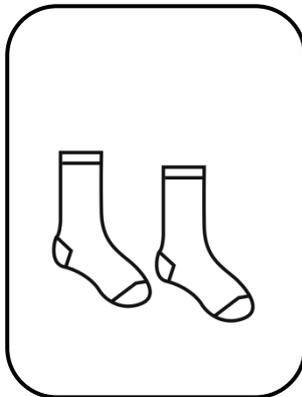
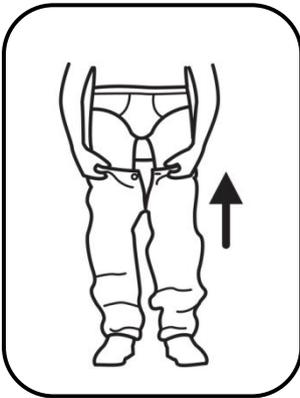
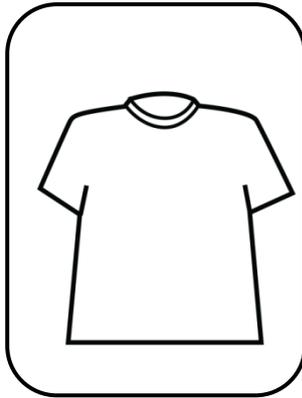
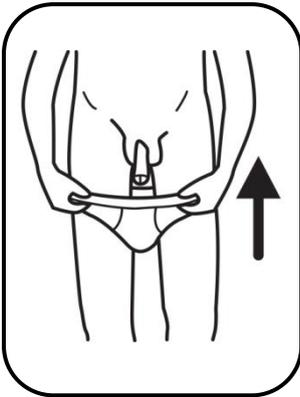
ANEXO 55. ¡Voy a contar mis problemas!



MI
PROBLEMA
ES.....



ANEXO 56. Aprendo a vestirme solito.



ANEXO 57. Recuerda que....

Éste año he intentado aprender como relacionarme con



los demás, siempre pidiendo las cosas por favor

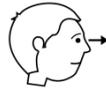


y sin enfadarme, es muy importante que siga relacionándome así con la gente que está cerca de mí y



me quiere.

Además, he conocido las cosas importantes que debo hacer

al hablar con alguien, como mirar a los ojos  para que sepa que estoy escuchando, sonreír siempre que alguien que conozco se me acerca, escuchar con atención cuando alguien se dirige a mí....

Y lo más importante de todo, he conocido los pasos que tengo que seguir para solucionar mis problemas y que nadie se sienta enfadado o triste conmigo.

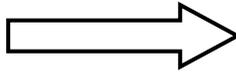
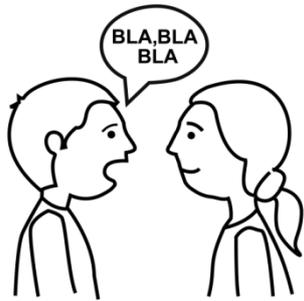
A partir de hoy voy a intentar hacer todas éstas cosas para que los demás estén contentos conmigo y yo pueda ser



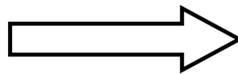
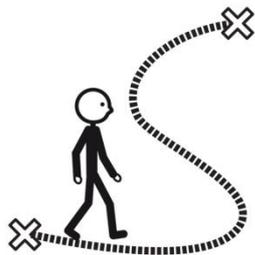
todavía más feliz.

ANEXO 58. ¿Qué tengo que hacer si...?

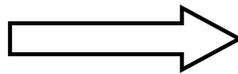
¿Qué puedo hacer si una persona que conozco me SALUDA y me habla?



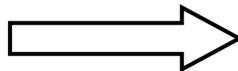
¿Qué debo hacer si mi mamá me cambia el CAMINO para ir al cole?



¿Qué tengo que hacer si quiero JUGAR con mis compañeros de clase?



¿Qué necesito hacer si mi hermano me QUITA los juguetes?



ANEXO 59. Informe de la evaluación trimestral para las familias.

Alumno/a: _____

Curso: _____

En el área de Socialización y Comunicación.

- Aprendizajes que se han alcanzado y logrado.

- Aprendizajes que todavía no se han alcanzado.

- Aprendizajes que hay que mejorar y recalcar.

En el área de Conducta y patrones repetitivos.

- Aprendizajes que se han alcanzado y logrado.

- Aprendizajes que todavía no se han alcanzado.

- Aprendizajes que hay que mejorar y recalcar.

En el área de Habilidades Sociales.

- Aprendizajes que se han alcanzado y logrado.

- Aprendizajes que todavía no se han alcanzado.

- Aprendizajes que hay que mejorar y recalcar.

ANEXO 60. Evaluación final.

Alumno/a: _____

Curso: _____

Valoración de la ACTITUD Y ESTILO DE APRENDIZAJE:

En el área de Socialización y Comunicación.

Ha puesto en marcha las habilidades tratadas durante el curso.	1	2	3	4	5
Se ha ido acercando progresivamente a los demás.	1	2	3	4	5
Ha ido trabajando las historias sociales interiorizando su contenido.	1	2	3	4	5

En el área de Conducta y patrones repetitivos.

Sus conductas repetitivas asiduas han ido evolucionando y/o desapareciendo.	1	2	3	4	5
Ha comenzado a mostrar una actitud más positiva e integradora.	1	2	3	4	5
Ha moderado sus estereotipias.	1	2	3	4	5
Ha ido ampliando sus intereses.	1	2	3	4	5

En el área de Habilidades Sociales.

Ha comenzado a pedir ayuda explícita ante ciertas tareas.	1	2	3	4	5
Ha sido capaz de ir expresando todos sus sentimientos, tanto negativos como positivos, de forma paulatina.	1	2	3	4	5
Ha intentado poner intención a la hora de relacionarse con las personas de su entorno cercano	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES:

1. Del profesor tutor.

2. Del profesor de pedagogía terapéutica.

3. Del orientador de EOE.

4. Del profesor de audición y lenguaje.

Recomendaciones finales:

Fecha: ____/____/____

PROFESOR DE P.T.

PROFESOR TUTOR.

PROFESOR DE A.L

ORIENTADOR DEL EOE.