



---

# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**Mención en Educación Especial**

**Cómo Trabajar la Auto-regulación de Emociones con alumnos TEA**

**Alumno: Samanta Domingo Mañoso**

**Tutora: María Isabel González Díaz**

**Curso 2020/2021**

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	<b>1</b>
2.1 Objetivo general.....	1
2.2 Objetivos específicos .....	1
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>2</b>
3.1 Relevancia del tema escogido .....	2
3.2 Relación con las competencias del título .....	3
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>4</b>
<b>4.1 Trastorno del Espectro Autista</b> .....	<b>4</b>
4.1.1 <i>Qué es el Trastorno del Espectro Autista</i> .....	4
4.1.2 <i>Características del TEA</i> .....	6
4.1.3 <i>Diagnóstico del TEA</i> .....	7
4.2 Principios básicos en la intervención .....	10
4.3 Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación .....	12
4.4 Conductas Disruptivas .....	14
4.5 Calidad de vida y habilidades a la hora de adaptarse.....	16
<b>5. ESTUDIO DE CASO</b> .....	<b>17</b>
<b>6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	<b>19</b>
<b>6.1 Contextualización</b> .....	<b>19</b>
6.1.1 <i>Características del centro educativo</i> .....	19
6.1.2 <i>Características del aula</i> .....	21
6.1.3 <i>Características del alumno</i> .....	21
6.2 <i>¿Cómo se ha llevado a cabo este proyecto?</i> .....	22
6.3 <i>¿Qué se ha tenido en cuenta para realizarlo?</i> .....	23
6.4 Cronograma de la intervención .....	24
6.5 <i>¿Cómo se han utilizado los materiales creados?</i> .....	25
<b>7. RESULTADOS</b> .....	<b>27</b>
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	<b>29</b>
<b>9. BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>31</b>
<i>Legislación</i> .....	33
<i>Webgrafía</i> .....	33
<b>10. ANEXOS</b> .....	<b>34</b>

**ABREVIATURAS:**

**TEA:** Trastorno del Espectro Autista

**TFG:** Trabajo de fin de Grado

**DSM:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

**APA:** American Psychiatric Association

**SAAC:** Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación

**PECS:** The Picture Exchange Communication System

**TEACHH:** Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped  
Children

**ACNEE:** Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

**ACI:** Adaptación Curricular Individualizada

**ATE:** Auxiliar Técnico Educativo

## **IMÁGENES:**

Imagen 1. Triada de Wing.

Imagen 2. DSM-V

Imagen 3. Resultados I

Imagen 4. Resultados II

## **TABLAS:**

Tabla 1. Tipos de estudio de caso

## **RESUMEN**

En el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado, en adelante TFG, se trata de hacer inicialmente un recorrido por las diferentes definiciones y características del Trastorno del Espectro Autista, con el objetivo de conocer las pautas de intervención más adecuadas para trabajar con este alumnado.

También se hace hincapié en las Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación y cajas de herramientas emocionales como medio para conseguir el control de impulsos, trabajar la inflexibilidad de ante los cambios y la gestión de emociones.

Se presenta una intervención educativa llevada a cabo con un niño con Trastorno del Espectro del Autismo en un Centro de Educación Especial. Se trata de la creación de un apoyo visual elaborado a través de Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación y de una caja de herramientas emocional que contiene diferentes objetos del gusto de nuestro alumno, estos materiales se crearon con el objetivo de ayudar al alumno a reducir la ansiedad ante situaciones estresantes del día a día.

**PALABRAS CLAVE:** Trastorno del Espectro Autista, Calidad de vida, Habilidades

Adaptativas, Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación, Control de impulsos, Auto-regulación de emociones.

## **ABSTRACT**

In the development of this End-of-Degree Project, hereinafter TFG, it is a matter of initially making a journey through the different definitions and characteristics of Autism Spectrum Disorder, with the aim of knowing the most appropriate intervention guidelines to work with these students.

There is also an emphasis on Alternative and Augmentative Communication Systems and emotional toolboxes as a means of achieving impulse control, working on inflexibility in the face of changes, and managing emotions.

An educational intervention carried out with a child with Autism Spectrum Disorder in a Special Education Center is presented. It is about the creation of a visual support developed through Alternative and Augmentative Systems of Communication and an emotional toolbox that contains different objectives of the taste of our student, these materials were created with the aim of helping the student to reduce anxiety in the face of stressful day-to-day situations.

**KEYWORDS:** Autism Spectrum Disorder, Quality of life, Adaptive Skills, Alternative and Augmentative Communication Systems, Impulse control, Self-regulation of emotions.

# 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, la concepción de los diferentes tipos de trastornos ha evolucionado y han sido catalogados para dar una respuesta acertada ante cada tipología de alumnado. Es importante aclarar que las personas con Trastorno del Espectro Autista, de ahora en adelante TEA, poseen una multitud de características y que cada persona es un caso aislado, por lo que requiere un trato especializado e individualizado.

Mi TFG está centrado en la auto-gestión de impulsos ante sentimientos de ira, rabia o enfado, por ser un aspecto que en mayor o menor medida afecta a las personas con TEA, debido a su inflexibilidad ante los cambios o su baja tolerancia a la frustración.

Para ello, inicialmente, debemos situar este trastorno en el tiempo y ver diferentes teorías y definiciones aportadas por diversos autores. Estudiamos esto con el objeto de comprender cuál es la intervención adecuada para trabajar con este tipo de alumnos, pero no solo de manera educativa, sino también familiar, ya que consideramos un punto importante, en este proyecto, la participación activa de la familia.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo general

Conseguir anticipación de conductas disruptivas del sujeto, mediante el uso de agendas visuales y rincones de la calma.

### 2.2 Objetivos específicos

Anticipar y comunicar la emoción de rabia, ira o enfado.

Trabajar el control de impulsos.

Trabajar la auto-regulación a través del uso de rincones de la calma.

## 3. JUSTIFICACIÓN

### 3.1 Relevancia del tema escogido

La elección del trabajo que presento a continuación tiene varias razones, una de ellas es una sólida base legal que paso a exponer.

Fundamento mi trabajo en las Leyes Orgánicas actuales a la espera del desarrollo normativo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Así, según lo establecido por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE/LOMCE),

Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

### 3.2 Relación con las competencias del título

Las competencias generales vinculadas con el título de Grado en Educación Primaria (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) y que se reflejan en este Trabajo de Fin de Grado son las siguientes:

- 1.A.- Conocer y comprender aspectos principales de terminología educativa.
- 1.B.- Conocer y comprender las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
- 1.D.- Conocer y comprender los principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
- 2.A.- Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- 2.B.- Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
- 2.C.- Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
- 2.D.- 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.
- 3.A.- Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- 3.B.- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- 5.E.- El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- 6.D.- El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho de la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

6.E.- 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.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1 Trastorno del Espectro Autista

La intervención que se plantea en este documento, pretende principalmente dar respuesta a una serie de necesidades que tienen los alumnos con TEA, por lo que la necesidad de realizar una inmersión en los conceptos, las características y las tipologías que existen, es algo necesario para comprender qué es y qué supone trabajar con este tipo de alumnado.

Dentro del Trastorno de Espectro Autista, el alumnado es muy heterogéneo, ya que las habilidades intelectuales, sociales y emocionales son muy diversas, por lo que las necesidades educativas que se deben cubrir, son igual de heterogéneas.

#### *4.1.1 Qué es el Trastorno del Espectro Autista*

Diversos autores hacen referencia a este trastorno y lo definen de maneras diferentes.

**Bleuer** (Psiquiatra suizo).

En 1911, nombraba de esta manera a los pacientes esquizofrénicos que eran diagnosticados de demencia precoz. Esta sintomatología era sinónimo de fracaso en las relaciones interpersonales. (Mardomingo, 1994)

**Leo Kanner** (Psiquiatra austriaco).

Este psiquiatra de origen austriaco, en 1943, en su artículo “Autistic disturbances of affective contact”, habla de forma concreta del significado del Trastorno del Espectro Autista, denominándolo en aquel momento Autismo Infantil Precoz. Kanner dirigió un estudio con once

niños con rasgos en común, como dificultades a la hora de relacionarse y problemas en la resolución de problemas. A esto lo denominó como “extrema soledad autista”. Los resultados del estudio mostraban actitudes comunes entre los sujetos, como por ejemplo trastornos en el lenguaje, tanto en la comprensión como la expresión, la inflexibilidad ante los cambios en las rutinas diarias sin haber sido anticipados con anterioridad y el rasgo común que mostraban todos ellos es que este trastorno aparecía durante los primeros tres años de vida.

**Hans Asperger** (Psiquiatra austriaco).

En 1937, Asperger tras la realización de un estudio con cuatro niños, detalló la “psicopatía autista”. Con los resultados de este estudio, concluyó que los sujetos presentaban dificultades en las relaciones sociales, conductas estereotipadas o torpeza, pero que al contrario que otros estudios los sujetos no presentaban dificultades lingüísticas. También se observó que las habilidades que poseía los niños eran adecuadas, incluso mejoras que los que no tenían ningún trastorno.

Asperger y Kanner, coincidieron en varios aspectos en sus estudios, como son las dificultades en las relaciones sociales y la comunicación, la inflexibilidad y rigidez mental con la que actúan y en los intereses restringidos, pero la característica observada desde el principio era el comienzo de este trastorno, antes de los tres años.

**Lorna Wing y Judith Gould** (Psiquiatras Británicas).

En el año 1979, Lorna Wing, madre de una niña diagnosticada de TEA, concluyó tras su investigación que las personas diagnosticadas con este trastorno presentaban un déficit en las interacciones sociales, en la comunicación y la imaginación.

Después de esta conclusión, observaron que este rasgo no era únicamente característico de las personas con TEA, si no que existían otros trastornos del desarrollo que las compartían, la

diferencia radicaba en que en las personas con TEA estos déficits no mejoran, había que reconducirlos y reeducarlos basándose en rutinas y utilizando diferentes medios para tener una vida normalizada.

**Isabelle Rapin** (Neuropediatra suiza).

Isabelle Rapin, docente en la facultad de medicina, desde 1958 hasta el 2012, dedicó toda su carrera al estudio del autismo, siendo ella artífice del cambio de nomenclatura por Trastorno del Espectro Autista. Sus conocimientos sobre el TEA quedan resumidos en seis puntos:

- Es un trastorno neurobiológico.
- Es un trastorno del neurodesarrollo, no una enfermedad.
- El diagnóstico es clínico y se basa en la conducta del niño.
- Se manifiesta siguiendo un espectro de gravedad, y es más fácil de diagnosticar cuando más se aleje el comportamiento del niño de lo que entendemos por comportamientos “normales”.
- Tiene múltiples causas.
- Los fármacos tienen una utilidad limitada, el tratamiento conductual precoz mejora el pronóstico.

En el año 2013, se crea un manual en el cual aparecen reflejados diversos trastornos, el “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”, (DSM) y es aquí cuando se habla de Trastorno del Espectro Autista, actualmente, DSM-V.

#### *4.1.2 Características del TEA*

Las características definitorias del TEA son las siguientes:

- Existe un retraso en la adquisición del lenguaje tanto lingüístico como comunicativo, así como en el desarrollo del mismo.
- A la hora de adquirir un habla funcional, existe mucha dificultad.

- Su lenguaje tiende a ser ecolálico y recurren de manera frecuente a los neologismos.
- No comprenden de manera directa los usos no literales que hay en el lenguaje, tales como las ironías, las bromas o los dobles sentidos.
- Se aíslan ya que tienen grandes dificultades a la hora de establecer relaciones sociales y sus intereses son restringidos.
- Están limitados a la hora de aprender un juego nuevo ya que existen limitaciones en la capacidad de simbolización.
- Tienen poca empatía y no perciben los sentimientos como tal, de ahí que les cueste sonreír y a veces manifiestan su tristeza sin que haya ninguna razón para ello.
- Se resisten a aceptar cambios en el entorno o modificaciones en sus rutinas, lo que lleva a tener conductas repetitivas así como una gran inflexibilidad mental.
- Poseen una mejor capacidad de reacción a los estímulos visuales que los auditivos.
- Algunos no se sienten cómodos en contacto corporal.

Cabe mencionar que se debe de considerar como un trastorno consistente en el tiempo, que algunos de sus síntomas pueden verse reducidos como son las estereotipias o el pobre contacto visual, pero hay otros síntomas que persisten en el tiempo como pueden ser la falta de reciprocidad social, las alteraciones en el lenguaje o las conductas restrictivas y repetitivas.

#### *4.1.3 Diagnóstico del TEA*

A través del DSM-V, mencionado anteriormente, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), modificó el nombre de varios trastornos, entre ellos el de TEA, que anteriormente era denominado como Trastorno Generalizado del Desarrollo. Este cambio se produjo debido a nuevas concepciones del trastorno, según Arnaiz y Zamora, 2013, pp. 96, definen unos comportamientos y

explican que sería más favorable hablar de un único trastorno para posteriormente, especificar las características propias que posee cada persona, como por ejemplo:

- La gravedad de las clínicas.
- Habilidades verbales.
- Características asociadas a cada persona como puede ser la discapacidad intelectual y su grado.

### ***La Triada de Wing***

En el DSM-IV (APA, 2002), la Tríada de Wing, recoge tres aspectos fundamentales que caracterizan a las personas con TEA:

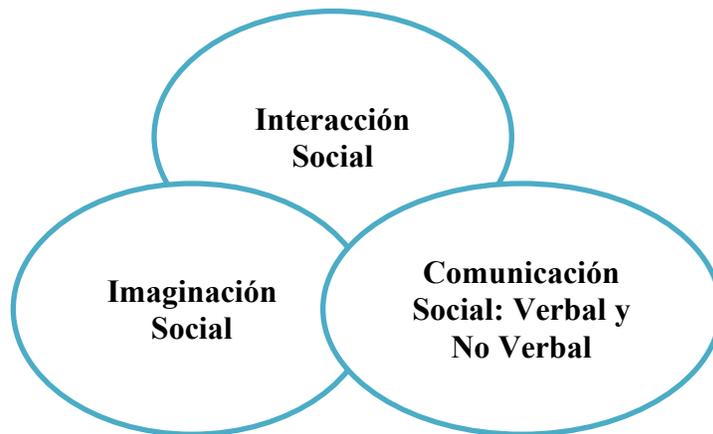


Imagen 1. Tríada de Wing. Origen: creación propia.

Actualmente, el DSM-V, reduce a dos estos apartados:

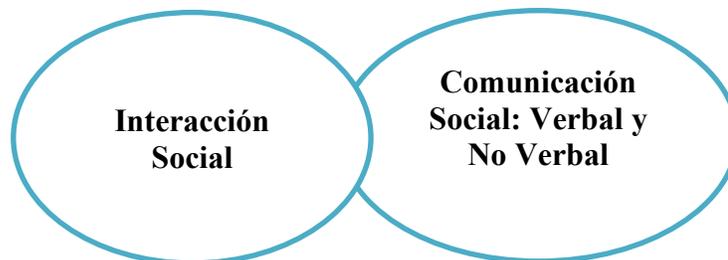


Imagen 2. DSM-V. Origen: Creación propia.

Junto a ellos, se definen diferentes niveles acerca dependiendo de las necesidades de apoyo que precisen. Hay tres niveles:

- Primer Nivel: es necesario prestarle un apoyo muy importante.
- Segundo Nivel: el apoyo a recibir es importante.
- Tercer Nivel: necesita apoyo.

El DSM-V, presenta una serie de criterios que permiten diagnosticar el TEA, a continuación, se muestra la adaptación que Arnaiz y Zamora, 2013, han elaborado a cerca de esos criterios para que quede resumido y bien explicado:

**A. Carencias persistentes tanto en la comunicación como en la interacción social en diferentes contextos que no se pueden explicar porque sufra retrasos evolutivos, tales como:**

- No existe reciprocidad social ni emocional.
- Carencia en las diferentes conductas comunicativas no verbales que se desarrollan en la interacción social.
- Dado un cierto nivel de desarrollo, no es capaz de mantener relaciones sociales.

**B. Dos de las siguientes características se muestran a la hora de observar su conducta repetitiva y restringida en las diferentes actividades y los intereses que tiene:**

- Estereotipias en lo referido a las conductas tanto motoras, como verbales o a la utilización de diversos objetos.
- Necesidad de seguir una rutina, mismos patrones a la hora de llevar a cabo su comportamiento verbal así como el rechazo a cualquier cambio que se produce en su día a día.

- Falta de intereses o mostrando obsesión en alguno de ellos, lo cual es algo no normal debido al tipo de interés o a la intensidad con la que lo manifiesta.
- Muestra tanto hiperreactividad como hiporreactividad sensorial o muestra un interés poco común a diversos aspectos del entorno.

**C. La sintomatología aparece a lo largo de los tres primeros años.**

**D. Este conjunto de síntomas, provocan una disfunción y una alteración en el día a día de esta persona.**

#### **4.2 Principios básicos en la intervención**

Frontera (2012) establece ciertas pautas metodológicas para la intervención:

- Individualizar: es importante conocer a la persona con la que vamos a intervenir, debido a que dentro del TEA existe una gran diversidad y no hay un diseño de actuación que sirva para todos los individuos.
- Establecer una relación positiva: Szatmari (2006, citado por Frontera 2012) considera que es de vital importancia tratar a la persona con TEA de forma neutral, práctica y afectuosa.
- Estructurar el entorno: se deben de establecer rutinas, horarios, formas de trabajo individual y organización física de los materiales.
- Asegurar la comprensión: es imprescindible adaptar el lenguaje verbal al nivel de la persona con la que vamos a intervenir y podemos complementarlo con elementos visuales. Cabe resaltar que es recomendable cualquier objeto o situación que pueda causar la distracción del sujeto.
- Estructurar las tareas: las actividades a realizar pueden dividirse en pasos o ir acompañadas de elementos visuales que faciliten la ejecución de la misma.

- Aprendizaje sin error: se debe de plantear las tareas fomentando el éxito y aportando apoyos si fuese necesario, debido a que el fracaso en personas con TEA puede dar lugar a problemas de conducta.
- Motivar utilizando los intereses especiales: la motivación es un elemento esencial en cualquier proceso de aprendizaje, por ello se debe aprovechar los temas de interés del individuo y reforzar las actividades que causen rechazo.
- Asegurar aprendizajes funcionales y generalizados: es importante valorar la funcionalidad de un determinado aprendizaje dentro de la vida cotidiana de ese sujeto, teniendo en cuenta la necesidad de generalizar dicho aprendizaje en todos los contextos en los que esté presente el sujeto.
- Adaptar el contexto escolar: es importante que en centro escolar cuente con todos los apoyos necesarios para bienestar y aprendizaje del sujeto, como puede ser un profesor de apoyo, orientador, logopeda...y al mismo tiempo también es esencial que el alumno se sienta cómodo con sus compañeros.
- Conseguir una buena coordinación con la familia: este principio es imprescindible para lograr el éxito de las intervenciones, según argumenta la Asociación española de profesionales del autismo (2011, citado por Frontera, 2012). La implicación de la familia facilita en gran parte la generalización de los aprendizajes por parte de los individuos.
- Promover la inclusión social: valora la participación activa de las personas con TEA dentro de su propio entorno y como un miembro más de la comunidad.

Actualmente, la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), publicada por Watson, Lord, Schaeffer y Schopler (1988), se basa en “*la estructuración del espacio, cambio de actividades mediante uso de*

*agendas, sistemas de estudio y trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje así como la organización de material que estimule la independencia del alumno*". Velasco et al. (2007, pp.3)

### **4.3 Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación**

Tamarit define los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, de ahora en adelante SAAC, de la siguiente forma: *"Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación, son una serie de instrumentos de intervención tanto logopédica como educativa, que están destinados para trabajar con personas que sufren alguna alteración en la comunicación y/o el lenguaje, cuyo objetivo es la enseñanza a través de unos procedimientos específicos de instrucción, con un conjunto de códigos no vocales muy bien estructurados que ofrecen sistemas de representación y que sirven para llevar a cabo ciertos actos de comunicación tanto funcionales, espontáneos y generalizados, ya sea por sí solos o en conjunto a códigos vocales o no vocales."* (Tamarit, 1993 citado en Jiménez et al., 2009, pp.197)

Para Jiménez et al., 2009, estos SAAC podrían ser clasificados dependiendo de si requieren ayuda o no para trabajar con ellos en dos grupos.

- SAAC sin ayuda: aquí no son necesarios elementos exteriores al individuo para producir el mensaje, como por ejemplo:
  - La lengua de signos
  - Sistema bimodal
  - Palabra complementada
- SAAC con ayuda: en esta categoría si son necesarios elementos externos, tales como ordenadores, tablets, fotografías, para producir el mensaje, como por ejemplo:
  - Sistema de Pictogramas de Comunicación (SPC)
  - Sistema BLISS

- Habla sintética
- Sistema Braille

Cabe resaltar que otro SAAC con ayuda como es el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS: The Picture Exchange Communication System). Este sistema de comunicación (de ahora en adelante PECS) siguiendo a Lori Frost y Andy Bondy (2002), tiene como objetivo que la persona con TEA inicie un acto comunicativo, inicialmente se trabajará con imágenes aisladas, para finalmente formar frases con las mismas. Frontera (2012) afirma que son muchos los estudios que señalan la efectividad de este programa en las funciones comunicativas de las personas con las que se ha trabajado, pero también apunta que hasta el momento no se ha probado si favorece al desarrollo del lenguaje oral. Preston y Carter (2009, citados por Frontera 2012) han analizado 27 estudios sobre los efectos del PECS y afirman que hay un efecto favorable en las conductas sociocomunicativas y una reducción de conductas desafiantes en estas personas.

Un uso concreto de estos SAAC es el aplicado en las agendas visuales, que explicaremos a continuación.

### ***Agendas visuales***

Velasco y Osorio (1997, citado por Murillo y Vázquez, 2006, pp.137) afirman lo siguiente: *“Las dificultades de previsión que padecen las personas autistas constituyen uno de los déficits más importantes a la hora de entender e intervenir ante conductas desconcertantes, sensación de desconexión, y en la presencia de estados de ansiedad, nerviosismo e incluso problemas de conducta. No hace falta recurrir a explicaciones psicológicas técnicas para ponerse en el lugar de una persona que raramente sabe con quién va a estar o qué va a hacer, y*

*entender la aparición de estados de inquietud, llantos por desamparo o conductas agresivas dirigidas hacia sí mismo o hacia los demás.”*

Para conseguir elaborar un material de utilidad para un alumno, hay que ser consciente de su nivel de abstracción, ya que Montero (2008, pp.1), afirma que *“el principal objetivo de la agenda es dotarle de una mayor comprensión de las actividades que se van a realizar”*. Por ello, dependiendo del nivel de nuestro alumno, podremos crear una agenda partiendo de pictogramas, dibujos, palabras, fotografía o de objetos reales.

Montero se reafirma en esta teoría y para mayor efectividad de este recurso propone la creación de agendas de tres tipos:

- **Semanal:** son útiles para planificar las actividades que se van a realizar a lo largo de la semana.
- **Diarias:** en ellas marcaremos todas las actividades que se realizarán a lo largo del día, incluidos los descansos que se harán. Esto debe llevarse a cabo tanto en el aula como en casa.
- **Trabajo individual:** en ella indicaremos las tareas a realizar a lo largo de la jornada escolar.

#### **4.4 Conductas Disruptivas**

Como anteriormente se ha mencionado algo que caracteriza a las personas con TEA son las conductas repetitivas a distintos niveles, esto engloba una serie de manifestaciones de distinto tipo, pero algo en común en todas las personas con TEA son la repetición, la rigidez y la escasa funcionalidad o carácter adaptativo de las mismas.

Las personas con TEA presentan frecuentemente estereotipias, movimientos de manos o cuerpo de forma rítmica. Ocasionalmente, la falta de flexibilidad y el componente repetitivo provocan la necesidad de creación de rituales que deben repetirse de la misma manera, en el mismo lugar y el mismo momento del día. Además, debido a la baja tolerancia a la frustración y la resistencia e inflexibilidad ante los cambios, pueden aparecer conductas disruptivas.

Estas conductas pueden interferir en las actividades de la vida diaria, limitando sus posibilidades de aprendizaje y participación de forma activa en la sociedad.

Szatmari et al (2006), realizaron varias investigaciones sobre el comportamiento repetitivo y los intereses restringidos, llegaron a la conclusión de que esta área está compuesta por dos factores:

- En primero lugar la insistencia en la invarianza.
- En segundo lugar las conductas repetitivas y motoras, ligadas a las habilidades adaptativas.

Una herramienta a utilizar antes estas conductas disruptivas podría ser lo que Tony Attwood nombro como “caja de herramientas emocional”, que explicaremos a continuación.

### ***Caja de Herramientas Emocional***

Material diseñado por Tony Attwood, creado para afrontar momentos de ansiedad, cólera y tristeza. Se trata de un recuerdo material, con el que se ofrece a las personas distintas herramientas para liberar energía emocional. Esto ayudará a mejorar el razonamiento, si conseguimos mantener la calma, mantendremos la capacidad de pensar y de controlar los sentimientos y por tanto será más fácil de encontrar soluciones.

Attwood, propone la presencia de dos tipos de herramientas:

- Herramientas físicas: acciones que liberan energía física, como por ejemplo bailar, correr, pelotas antiestrés...

- Herramientas de pensamiento: estas ayudan a la persona a cambiar el pensamiento y el conocimiento, como tarjetas autoestima, basura de pensamientos negativos...

#### 4.5 Calidad de vida y habilidades a la hora de adaptarse

En los años 80, según Schaclock y Verdugo, 2007, se comenzó a hablar de la calidad de vida, entendiéndola como *“una noción sensibilizadora de la toma de conciencia de lo que es realmente importante a lo largo de la vida, incluyéndolo en un marco conceptual para evaluar los resultados personales y la noción social que va a guiar los programas y la mejora de la calidad de la misma”*.

Schaclock, pone de manifiesto cuatro condiciones para comprender qué es la Conducta Adaptativa:

- **Competencia Física:** motricidad fina y gruesa, ser capaz de desplazarse...
- **Tener una vida independiente:** ser capaz realizar las actividades de la vida básica de manera autónoma.
- **Habilidades tanto cognitivas como de comunicación:** tener conciencia del dinero y trabajar con ello, poseer ciertas habilidades para la lectura y escritura...
- **Competencia Social:** en esta se incluyen las relaciones entre iguales y el comportamiento en la sociedad en la que vive el individuo.

Montero (2003) el cual, define las conductas adaptativas como *“unos planteamientos tradicionales que hablan de normalización, autodeterminación y calidad de vida, la cual consiste en un estado de bienestar personal definido en cuatro puntos:*

- *Multidimensional*
- *Con propiedades éticas y universales relacionadas con la cultura*
- *Con una serie de componentes tanto objetivos como subjetivos*
- *Tiene una influencia tanto personal como ambiental*

Existen muchas teorías sobre lo que es la conducta adaptativa, pero todas ellas tienen tres puntos en común:

- Ser independiente o autosuficiente sin depender de una persona para cualquier tarea que se deba realizar.
- Ser capaz de mantener relaciones sociales con los demás.
- Saber manejarse en actividades que implican formar parte de la sociedad.

Para concluir este apartado, debemos mencionar que poseer estas habilidades son las que permiten a la población formar parte activa de la sociedad y de este modo, no ser dependiente. Pero esto no siempre ocurre, muchas personas con TEA requieren de ciertos mecanismos que les ayude a adquirir cierta autonomía y así hacerles sentir parte activa de la sociedad, sin crear diferencias.

## **5. ESTUDIO DE CASO**

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa, que Robert Stake (1999) definió como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.8). Para Robert K. Yin (1994), este es el mejor procedimiento cuando el sujeto a estudiar no es controlado por el investigador y es un fenómeno inmediato y actual, además afirma que “el estudio de caso no necesita estar comprometido con la rigurosa e imparcial presentación de datos empíricos, la investigación de casos necesita ser exactamente eso, (...) una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, p. 6).

Siguiendo indicaciones de Yin (1994), en lo referido a la elaboración del desarrollo de un estudio de caso, constaría de cinco componentes:

1. Las preguntas de estudio

2. Las proposiciones (si existieran)
3. Su unidad de análisis (pueden ser varias)
4. La lógica que vincula los datos y las proposiciones
5. Criterio para interpretar los resultados.

Un estudio de caso podría plantearse sobre diferentes sujetos, o como en este TFG, sobre un solo sujeto de estudio, siendo un “estudio de caso único”.

Stake (1999), en lo referido al estudio de caso, propone tres tipos:

Tipos	Características
<b>Estudio intrínseco de casos</b>	Son casos que tienen valor en sí mismos y tienen el objetivo de conocer mejor el caso concreto a estudiar. Este supuesto no es seleccionado porque represente a otros o porque presente un rasgo problema particular.
<b>Estudio instrumental</b>	El caso se examina con el objetivo de profundizar en la comprensión sobre una temática o afinar una teoría. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para discutir.
<b>Estudio de caso colectivo</b>	Se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello

Tipos	Características
	varios casos que se han de estudiar intensivamente.

Tabla 1. Tipos de Estudio de Caso. Fuente: Elaboración propia

## 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 6.1 Contextualización

En este apartado del TFG conoceremos de forma más precisa el contexto en el que llevaremos a cabo nuestra intervención. Lo realizaremos por partes donde analizaremos las características del centro educativo, las del aula y por último las del alumno en particular, brevemente, para conocer las Necesidades Educativas Específicas que presenta.

#### *6.1.1 Características del centro educativo*

El colegio “El Pino de Obregón” es un Centro concertado de Educación Especial, perteneciente a Fundación Personas de Valladolid, donde están escolarizados alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) derivadas de su discapacidad intelectual o pluridiscapacidad (motórica, auditiva o visual), así como a alumnos con otro tipo de trastornos en edades de 3 a 21 años.

En este Centro se imparten tres etapas educativas: Educación Infantil, Educación Básica Obligatoria (esta se divide en dos ciclos: Inicial y Superior) y Transición a la Vida Adulta. Además, el Colegio se divide en tres sedes: El Pino, Obregón y Tórtola en las que se atiende de manera significativa y adecuada a las diferentes demandas del alumnado.

El Pino está ubicado a las afueras de la ciudad, entre Valladolid y Simancas. Su estructura consta de un edificio con dos plantas, de los cuales, 1.717 m<sup>2</sup> están dedicados a las enseñanzas escolares, y el resto a patios e instalaciones deportivas (700 m<sup>2</sup>).

**Recursos humanos:** El Colegio cuentan con diferentes profesionales, como se muestra a continuación y que gracias a su trabajo en equipo se llevan a cabo diferentes actuaciones tales como sesiones psicopedagógicas, elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs) del alumno, se llevan a cabo seguimientos periódicos y se orienta a las familias:

- Director Escolar
- Coordinadores
- Departamento de Orientación: el centro cuenta con dos orientadoras encargadas de la atención directa con los alumnos, aula y familias, y en caso de que el alumno se encuentre en escolarización combinada, también tendrían relación directa con dicho centro ordinario.
- Departamento de Trabajo Social: hay una especialista que atiende a todas las sedes del Pino.
- Departamento de Fisioterapia: el centro cuenta con dos especialistas.
- Maestro de Pedagogía Terapéutica y Auxiliar Técnico Educativo (ATE): ambos siempre presentes en el aula. En cada etapa educativa, el centro cuenta con un profesor de apoyo encargado de sacar del aula a los alumnos con más necesidades para reforzar los aprendizajes.
- Auxiliares de Comedor

### *6.1.2 Características del aula*

El aula en el que se va a llevar a cabo la intervención, está dividida de la siguiente manera (ANEXO I):

- En el centro del aula se sitúa una mesa de trabajo donde se llevarán a cabo todos los trabajos de forma grupal y cooperativa, en cada uno de las mesas los alumnos tendrán puesta su foto con el fin de facilitar su orientación, favorecer su autonomía y ayudarles a respetar su ubicación y la de sus compañeros dentro del aula.
- En otro punto del aula, se encuentra la zona de trabajo individual, con los sitios marcados con una fotografía como en la anterior, compuesta por mesas formando un cuadrado. En esta zona es donde ubicaremos nuestro rincón de relajación, donde estará ubicada nuestra caja de la calma, en un lugar de fácil acceso para nuestro alumno, para que de forma independiente y cuando lo solicite, pueda coger este material con el objetivo de conseguir el autocontrol de esos impulsos negativos.

### *6.1.3 Características del alumno*

Nuestro alumno, al que llamaremos Pablo, tiene 9 años y su diagnóstico es TEA. Pablo tuvo un comportamiento normal hasta los 6 meses, cuando sus padres detectaron un pobre contacto visual cuando le llamaban por su nombre. Pablo ha recibido atención temprana desde los 6 meses de edad, por lo tanto los padres como el resto de miembros de su familia, están muy implicados con todo lo relacionado al alumno.

Con el paso de los años, ha adquirido autonomía, gracias a la labor de los profesionales, en este momento Pablo es capaz de indicar lo que quiere hacer en cada momento, gracias a su Ipad. Es

autónomo a la hora de realizar las actividades de la vida diaria, aunque requiere de la supervisión de un adulto.

Con los compañeros de la clase interactúa aunque no de la forma adecuada, y requiere de la intervención de un adulto para reconducir esas situaciones. Desde hace un par de años se muestra más inflexible ante cambios imprevistos en su rutina, que le provoca mucha ansiedad, lo que ha propiciado la aparición de conductas disputas, tales como autoagresiones (se muerde el brazo y golpea su cabeza con las manos), heteroagresiones (intenta dar patadas y morder) y lanza material. Académicamente hablando, podemos decir que Pablo tiene un buen nivel dentro de sus limitaciones.

## **6.2 ¿Cómo se ha llevado a cabo este proyecto?**

A la hora de llevar a cabo este proyecto, hemos utilizado la herramienta de internet, ARASAAC, que nos ha permitido descargar todos los pictogramas necesarios para realizar nuestra agenda diaria, se trata de 7 folios plastificados, encuadernados con anillas en espiral, se eligió esta modalidad debido a que será una actividad a realizar por todo el grupo de clase, y teniendo en cuenta las habilidades motrices de los alumnos del aula, consideramos que es la mejor opción puesto que les permitirá manejarlo de forma sencilla.

La agenda consta de 7 folios, en el primero encontraremos la portada, personalizada con la foto del alumno en cuestión, en los siguientes folios habrá espacios para indicar la fecha, la estación del año, el tiempo que haga esa mañana, las actividades que se van a realizar a lo largo de la jornada escolar y el menú de comer que toca ese día, además en el último folio se creará un espacio con diferentes sobres en los que se guardarán los pictogramas necesarios para cada apartado de la actividad, guardados por categorías. (ANEXO II)

Por otro lado, para realizar lo que llamaremos “la caja de la calma”, para crear este recurso en primer lugar se observó cuales eran los objetos que ayudan a nuestro alumno a reconducir su conducta, disminuir su ansiedad y su estrés. Este material contará con (ANEXO III):

- Estímulos propioceptivos:
  - Slim
  - Globos de gel
  - Pelotas anti-estrés
- Elementos visuales:
  - Un par de libros
  - Bote de la calma (realizada con material reciclado)
  - Bolas de nieve
- Otros elementos:
  - Cascos de música y Ipad (proporcionado por la familia)

Además de esto, se pidió la colaboración de la familia ya que se observó que muchas de las crisis conductuales se producción en la llegada al centro, por ellos se les propuso que antes de salir de casa, a través de un tira-frase (ANEXO IV) elaborado en el centro, anticipasen al niño a qué lugar se dirigía en ese momento, con el fin de disminuir el estrés y ansiedad que le provocaba esa situación, como se ha mencionado anteriormente la actitud de la familia siempre ha sido positiva y aceptaron la propuesta.

### **6.3 ¿Qué se ha tenido en cuenta para realizarlo?**

Como hemos indicado anteriormente en el apartado de las características de nuestro alumno, Pablo lleva un par de años, según manifiesta su profesora y sus padres, mostrando una actitud desafiante e inflexibilidad ante cambios de actividades, que le generan ansiedad y estrés.

Para la planificación de esta intervención, partíamos desde el punto en que estos años atrás desde el centro se ha trabajado con él, la identificación y el reconocimiento de las emociones en sí mismo y en otros, a través de una charla con su tutora sabemos que se trabajó mediante metodología TEACHH y que Pablo alcanzó todos los objetivos propuestos por la tutora.

#### **6.4 Cronograma de la intervención**

Lo primero que hicimos antes de llevar a cabo nuestra intervención fue leer los informes psicopedagógicos del alumno, para ver su evolución a lo largo de los años en los que ha estado escolarizado, además tuvimos una entrevista informal con los profesionales que trabajan con Pablo en el aula, para saber cómo actúa y cómo reacciona a los cambios.

Además, se tuvo una reunión con los padres con el objetivo de explicarles cómo se llevaría a cabo la intervención con Pablo, para involucrarles de forma activa en el proyecto. La idea les pareció acertada y han colaborado de forma excepcional en todo lo que se les ha pedido desde el centro.

Desde un principio se decidió crear una agenda diaria con pictogramas, con el objetivo de que fuese una actividad a realizar por todos los alumnos de la clase al llegar cada mañana.

#### **Primera Parte: Observación y Elaboración de Materiales**

En este primer momento lo que realizaremos será observar la forma en la que actúa Pablo, su capacidad de autorregulación, y esta información será recogida a través de unos registros de conducta (ANEXO V) de creación propia, con el objetivo final de establecer una línea base de las conductas que van a ser objeto de intervención para ver, al final de la misma, su impacto y poder evaluarla de forma más objetiva.

También en esta primera parte de la intervención se irán recopilando los objetos para crear “la caja de la calma” de nuestro alumno, que a través de la observación se ha ido comprobando que tienen una respuesta positiva por parte de este, que como se ha mencionado en puntos anteriores le ayuden a controlar sus impulsos, su ansiedad y su estrés.

Además iremos creando la agenda visual diaria para Pablo y el resto de los alumnos, esta siempre tendrá la misma estructura, en primer lugar la ubicación del tiempo y del espacio, a continuación hablaremos de la estación del año y el clima que acontece ese día, continuaremos por indicar qué van a comer ese día y terminaremos por la rutina a seguir durante esa jornada escolar, cabe decir que este último apartado es al que recurriremos siempre que Pablo muestre ansiedad y un nivel de alerta elevado, para conseguir así la regulación de esas emociones que queremos controlar.

Esta primera parte nos ocupará desde el 1 al 31 de marzo de 2021.

## **Segunda Parte: Aplicación**

En esta segunda parte de nuestro proyecto procederemos a la aplicación de la intervención planteada, se seguirán utilizando los registros de conducta mencionados anteriormente para al final esta etapa, que será desde el 7 de abril al 14 de mayo de 2021, poder comparar y evaluar las conductas establecidas en la línea base, antes y durante la aplicación de la intervención diseñada.

### **6.5 ¿Cómo se han utilizado los materiales creados?**

A continuación explicaremos cómo se han utilizado los materiales mencionados anteriormente:

- Registros de conducta: este instrumento será utilizado por todos los profesionales del centro que trabajen con Pablo, se completará inmediatamente después de cada crisis de

agitación del alumno, rellorando cada apartado indicado en la hoja con la mayor precisión posible. Este elemento lo utilizaremos tanto en la parte de observación como en la intervención.

- Agenda visual: será utilizado por todos los alumnos del aula, actividad cooperativa, cada mañana al llegar a clase, sacarán sus agendas y en grupo irán escogiendo los pictogramas adecuados para ese día, indicarán el día, el mes, el año, la estación y el clima. Seguidamente el profesional leerá el menú de comedor de ese día, y los alumnos buscarán los pictogramas correspondientes, para finalizar se les anticipará qué actividades se realizarán durante la jornada escolar y de igual manera ellos serán los encargados de escoger los pictogramas adecuados e ir colocándolos. Cabe mencionar, que se acudirá a este material en caso de crisis de agitación de Pablo, para que este recuerde qué está haciendo este momento y qué actividad continúa, esto se hace con el objetivo de estructurar mejor su tiempo y reducir la ansiedad y el estrés que le provocan los cambios de actividad.
- Caja de la calma: este material formado con los elementos que puntos anteriores se han descrito, será al objeto que recurra Pablo, siempre que se encuentre ante una situación estresante para él. Para acceder ha este recurso, Pablo deberá entregar con anterioridad el pictograma correspondiente a la caja, para así favorecer la autonomía y la auto-regulación del alumno.
- Tira frase: recurso creado por el colegio, y utilizado por la familia antes de la llegada al centro, donde se le indica a qué lugar se dirige. Al acabar la jornada escolar también lo utilizaremos, pero esta vez cambiando el pictograma del colegio por el de casa.

Otras técnicas que hemos utilizado en situaciones en las que no es posible acceder a los recursos anteriormente mencionados, han sido el tiempo fuera, donde se saca al niño de la situación o

actividad que se está realizando en ese momento, para controlar la situación se le lleva al gimnasio para que se tumbe en una colchoneta y mediante instigación verbal conseguir la relajación del alumno.

## 7. RESULTADOS

Para el análisis de los resultados finales se ha procedido a la realización de una gráfica, que representa en el eje horizontal las conductas objeto de estudio, establecidas en nuestra línea base y en el vertical el número de veces que se ha repetido esas conductas en los dos momentos analizados, siendo el color azul la fase inicial o de observación y el naranja la fase 2 o de intervención. Como podemos observar se ha experimentado una disminución en el número de veces de aparición de estas conductas durante el periodo de la intervención, por lo tanto podemos decir que este proyecto hasta este momento ha tenido un impacto positivo en nuestro alumno.

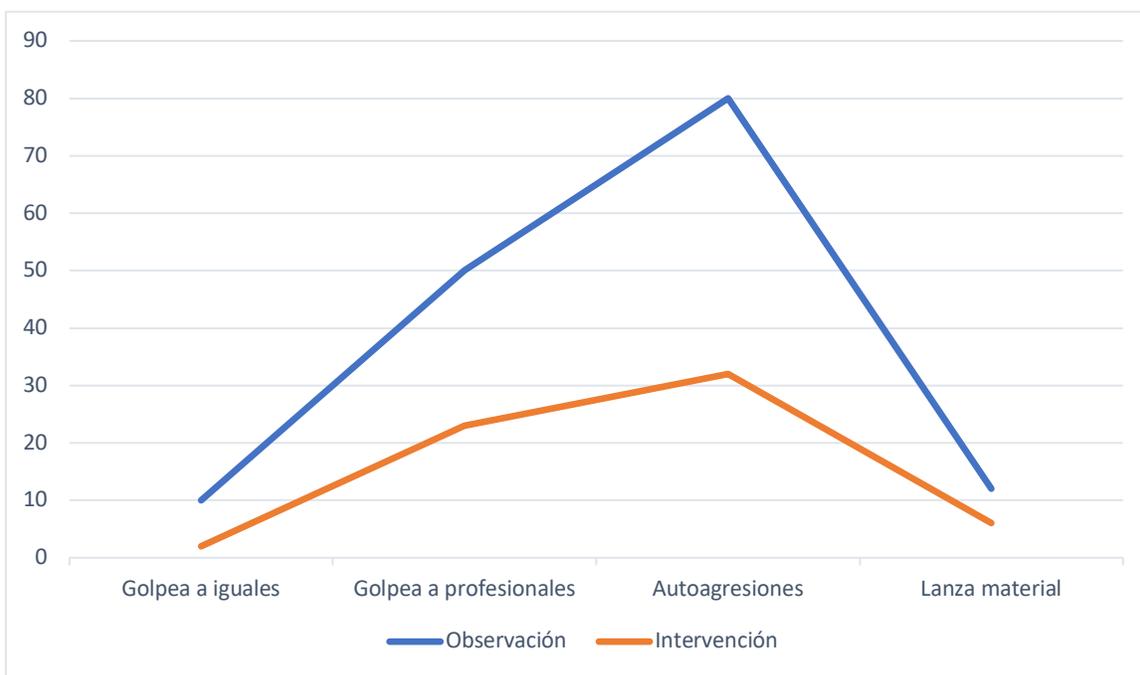


Imagen 3. Resultados I. Fuente: elaboración propia

A continuación en el siguiente gráfico se muestra de manera más detalladas, por semanas, el número de veces que se produjeron cada una de las conductas señaladas, correspondiendo las cinco primeras semanas a la fase inicial y el resto a la de intervención.

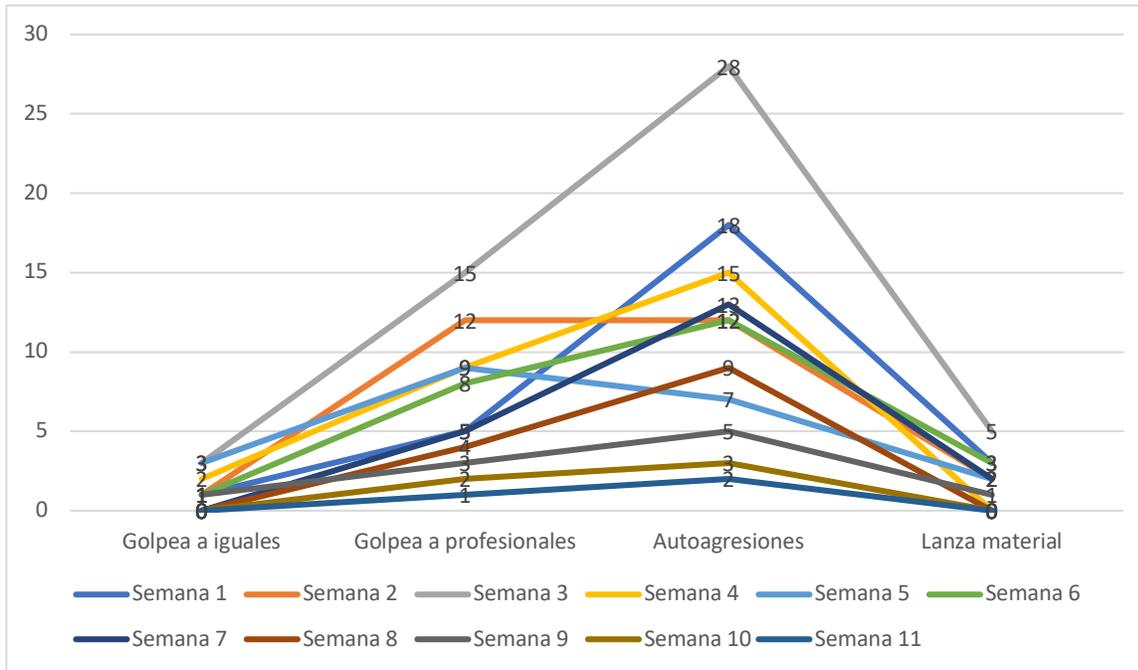


Imagen 4. Resultados II. Fuente: Elaboración Propia

Gracias a los registros de conductas hemos podido observar que tanto la intensidad como la duración de estas crisis de agitación también se han visto disminuidos. En la etapa de observación pudimos comprobar que la media de duración de estas crisis era de entre 30-40 min, y en el periodo de intervención ronda los 8-10 min. De la misma manera que la intensidad de las agresiones en la fase inicial rondaba los 3-4 puntos, durante la segunda fase nunca sobrepasó los 2 puntos.

También debido a la herramienta de recogida de información anteriormente mencionada, podemos afirmar que la técnica empleada de tiempo fuera, en situaciones en las que nos era imposible acceder a la caja de la calma, ha tenido un efecto positivo en nuestro alumno, al inicio

costaba trabajar que Pablo accediese a tumbarse en la colchoneta, pero tras la intervención se ha conseguido que el alumno se tumbe solo sin tener que insistirle.

Además, Pablo a día hoy ha conseguido anticiparse a estas crisis de agitación y solicita de forma autónoma el uso de su caja de la calma entregando al profesional el pictograma correspondiente. Tras varias reuniones de carácter informal con los profesionales que trabajan con Pablo, se ha llegado a la conclusión de que el alumno muestra una actitud positiva en el momento de realizar las actividades, que no se observa en él tanta ansiedad e irritabilidad a los cambios y que tanto la agenda visual como el uso de la caja de la calma han sido unas herramientas fundamentales en este cambio en la conducta de Pablo.

Para finalizar, la tutora de Pablo también tuvo una reunión con la familia de Pablo, en primer lugar para agradecerles su participación activa en la puesta en marcha de este proyecto y para proponerles la creación de un espacio de la calma en su casa, para comprobar si al igual que en el centro este tipo de recursos también funcionaría allí.

## **8. CONCLUSIONES**

Como conclusión después de esta intervención debo destacar que trabajar con Pablo ha sido una experiencia muy positiva para mí, desde el inicio de este proyecto se creó un vínculo de confianza entre los dos que junto a su buena aceptación a los métodos planteados fueron los artífices de tan buenos resultados. Pese a la dificultad que supone el reconocimiento de las emociones y la auto-gestión de las mismas Pablo ha superado todos los objetivos propuestos con creces, ahora colabora de forma más activa en actividades grupales, asumiendo su papel en el grupo de aula.

Valoro de forma positiva la confianza depositada en mí por todos los profesionales del centro que trabajan con Pablo y en especial la de su familia y su implicación en cada actividad

propuesta. Se ha acordado continuar con esta intervención el año que viene tanto en el centro como en casa.

Después de esta intervención y como reflexión final y personal, creo que Pablo es un alumno trabajador, curioso, con muchas ganas de aprender y de superar los obstáculos que se le presenten y debido a ese empeño y esfuerzo que pone en cada actividad que se le propone, los profesionales que trabajen junto a él deben recompensar cada esfuerzo y cada uno de sus logros trabajando duramente para conseguir que su evolución y su lugar en la vida esté completo y responda a sus necesidades.

## 9. BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Washington: American Psychiatric Publishing

Arnaiz, J. y Zamora, M. (2013). Detección y evaluación Diagnóstica en TEA. En Martínez, M.A., Cuesta, J.L. y colaboradores (Comps.). Todo sobre el autismo. (89-126) Tarragona: Publicaciones Altaria S.L.

Cortés, M.A. (2010). El autismo: concepto, detección e intervención educativa. Revista digital innovación y experiencias educativas nº 27. Recuperado de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_27/MARIA\\_CR ISTINA\\_CORTES\\_ARIZA\\_01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/MARIA_CR ISTINA_CORTES_ARIZA_01.pdf)

Jiménez, L., González, F.J., Serna, R. y Fernández, M. (2009). Expresión y comunicación. Madrid: Editex

Montero, D. (2003). Conducta adaptativa y discapacidad aquí y ahora: algunas propuestas para la mejora de la práctica profesional. Revista Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, nº 206, pp 68-77

Montero, L. (2008). Claves visuales para la estructuración temporal. Recuperado de <http://www.aulautista.com/2008/12/28/claves-visualespara-la-estructuracion-temporal/>

Murillo, E. (2013). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA)  
En Martínez, M.A., Cuesta, J.L. y colaboradores (Comps.). Todo sobre el autismo. (23-57)  
Tarragona: Publicaciones Altaria S.L.

Rodríguez, E. (2011). Sistemas alternativos y/o complementarios de comunicación (SAC).  
Revista digital reflexiones y experiencias innovadoras en el aula, nº 20, pp. 3-4

Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y  
resultados personales. Revista Siglo Cero, nº 229, pp. 22-39

Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos  
para personas con discapacidad intelectual. Revista Siglo Cero, nº 38, pp. 22.

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. (2ª Edición es español). Madrid: Morata.

Velasco C.C. (2007). Estructuración espacio-temporal de un aula específica de autismo. Revista  
digital Práctica Docente, nº 8, pp.1-13

Verdugo, M.A. (2000). P.V. D. Programa de habilidades de la vida diaria. Salamanca: Amarú.

Yin, R. K. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. (2ª Edición).

Londres: SAGE publications.

## **Legislación**

Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE núm, 295, de 10/12/2013

## **Webgrafía**

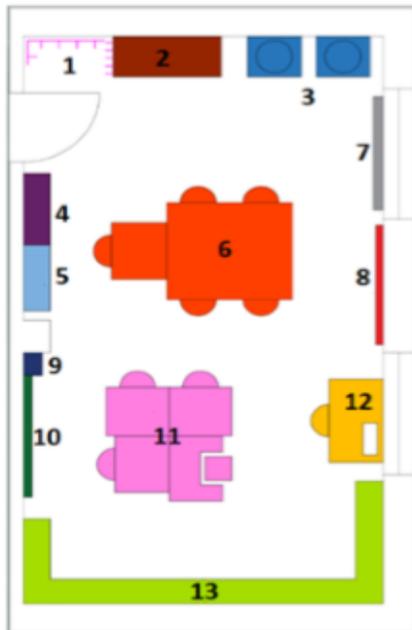
ARASAAC (2013). ¿Qué son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)? ARASAAC, Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Recuperado de <http://www.catedu.es/arasaac/aac.php>

## 10. ANEXOS

### ANEXO I

Plano del aula



1. Perchero
2. Armario
3. Zona de aseo:
4. Estanterías
5. Biblioteca
6. Zona de trabajos cooperativos, saludos, asamblea y almuerzo
7. Radiador
8. Tablón
9. Cajonera
10. Pizarra
11. Zona de trabajo individual o pequeño grupo
12. Mesa del ordenador
13. Mueble-estantería



### ANEXO III

#### Caja de las herramientas emocional



## ANEXO IV

### Tira frase



## ANEXO V

### Registros de conducta

Registro de conducta

Fecha	12/03/21
Hora de inicio y duración	11:30h (7 min)
Lugar en que ocurrió el episodio	Aula
¿Quién estaba con él en el momento en que ocurrió el episodio?	Muestra de AYL
Ambiente general (nivel de ruido, otras rabinetas...) en la situación en la que ocurrió el episodio	Normal
¿Qué ocurrió inmediatamente antes del episodio? Describir las demandas, cambio de actividad, transición entre actividades, interacciones con los profesionales, peticiones...	Cambio de actividad
¿Qué estaba haciendo la persona en el momento en que ocurrió el episodio?	Sesión de AYL
Tipo de conducta observada: Gritar, llorar, romper y/o lanzar material, heteroagresiones, autoagresiones.. En las dos últimas describir de qué tipo.	Autoagresiones: se suelta el brazo Heteroagresiones: golpes a profesora
A quién o contra quién va dirigido el episodio	Contra sí mismo y profesora
Qué se hace para reducir o dirigir la conducta	Tiempo fuera con integración verbal
Intensidad de la conducta observada (Del 1 al 5, siendo 1 poca intensidad y 5 mucha intensidad)	3

Registro de conducta

Fecha	9 Abril 2021
Hora de inicio y duración	13:50h (2min)
Lugar en que ocurrió el episodio	Aula
¿Quién estaba con él en el momento en que ocurrió el episodio?	Profesora
Ambiente general (nivel de ruido, otras rabietas...) en la situación en la que ocurrió el episodio	Tranquilo
¿Qué ocurrió inmediatamente antes del episodio? Describir las demandas, cambio de actividad, transición entre actividades, interacciones con los profesionales, peticiones...	Cambio de actividad
¿Qué estaba haciendo la persona en el momento en que ocurrió el episodio?	Guardar material
Tipo de conducta observada: Gritar, llorar, romper y/o lanzar material, heteroagresiones, autoagresiones.. En las dos últimas describir de qué tipo.	Lanza material
A quién o contra quién va dirigido el episodio	Material
Qué se hace para reducir o dirigir la conducta	Solicita que evencie
Intensidad de la conducta observada (Del 1 al 5, siendo 1 poca intensidad y 5 mucha intensidad)	1

Registro de conducta

Fecha	13 - Mayo - 2021
Hora de inicio y duración	16:30 (30 seg)
Lugar en que ocurrió el episodio	Aula
¿Quién estaba con él en el momento en que ocurrió el episodio?	Tutor y auxiliar
Ambiente general (nivel de ruido, otras rabietas...) en la situación en la que ocurrió el episodio	Ruidoso
¿Qué ocurrió inmediatamente antes del episodio? Describir las demandas, cambio de actividad, transición entre actividades, interacciones con los profesionales, peticiones...	Demanda un juego
¿Qué estaba haciendo la persona en el momento en que ocurrió el episodio?	Esperando a turno
Tipo de conducta observada: Gritar, llorar, romper y/o lanzar material, heteroagresiones, autoagresiones.. En las dos últimas describir de qué tipo.	Alzando la mano
A quién o contra quién va dirigido el episodio	Contra sí mismo
Qué se hace para reducir o dirigir la conducta	Sollicito con el profesor
Intensidad de la conducta observada (Del 1 al 5, siendo 1 poca intensidad y 5 mucha intensidad)	1