



Trabajo de Fin de Grado curso 2016/17

*“INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL MÉTODO
TEACCH EN UN ALUMNO CON TRASTORNO
DEL ESPECTRO DEL AUTISMO”.*

Facultad de Educación y
Trabajo Social

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PROMOCIÓN 2013/2017

Autora: Alba Pérez Moro

Tutora: María Jiménez

“Necesito más orden del que tú necesitas,
más predictibilidad en el medio que la que tú requieres.
Tenemos que negociar más rituales para convivir” (Ángel Rivière)

ÍNDICE

RESUMEN.....	Pág.5
AGRADECIMIENTOS.....	Pág.6
INTRODUCCIÓN.....	Pág.7
OBJETIVOS.....	Pág.9
COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS.....	Pág.10
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	Pág.15
MARCO TEÓRICO.....	Pág.16
Definición.....	Pág.16
Etiología.....	Pág.18
Criterios diagnósticos.....	Pág.19
Prevalencia.....	Pág.22
Evaluación.....	Pág.24
Comorbilidad.....	Pág.27
Modelos de intervención.....	Pág.29
Sistema TEACCH.....	Pág.31
1. Metodología TEACCH.....	Pág.31
1.1 División TEACCH.....	Pág.32
1.2 ¿En qué se centra en método?.....	Pág.33
1.3 Objetivos y principios.....	Pág.34
1.4 Pautas generales de intervención.....	Pág.35
2. Componentes del método.....	Pág.36
2.1 enseñanza estructurada.....	Pág.36
2.2 Tareas en caja de zapatos.....	Pág.40

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN A UN ALUMNO TEA A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA TEACCH	Pág.41
Introducción.....	Pág.41
Objetivos.....	Pág.41
Descripción del caso.....	Pág.42
Metodología.....	Pág.44
Análisis y discusión de los resultados.....	Pág.52
CONCLUSIONES.....	Pág.55
BIBLIOGRAFÍA.....	Pág.58
ANEXOS.....	Pág.64

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado, en adelante TFG, se ha basado en la aplicación de la metodología TEACCH (abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados) a un alumno diagnóstico TEA y que se encuentra escolarizado en un centro de educación especial. Dicha metodología se caracteriza por el fomento de la independencia del niño a la hora de trabajar.

Gracias a la oportunidad que me brinda el centro en que realizo las prácticas, vamos a llevar cabo una intervención de caso único, haciendo uso del método TEACCH, a través de distintas actividades y materiales que se van a realizar en diferentes sesiones y que utilizaremos para fomentar en el alumno una serie de pautas de trabajo independiente.

Palabras clave: autismo, TEA (trastorno del espectro autista) método TEACCH (Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados), intervención.

ABSTRACT

This end-of-grade work, hereinafter TFG, has been based on the application of the TEACCH methodology to a student diagnosed with ASD and who is enrolled in A special education center. This methodology is characterized by the promotion of the independence of the child when working.

Thanks to the opportunity offered by the center where I carry out the practices, we will carry out a single case intervention, using the TEACCH method, through different activities and materials that will be carried out in different sessions and that we will use to promote in the student a series of patterns of independent work.

Keywords: Autism, TEA (autistic spectrum disorder) TEACCH method (Treatment and Education of children with Autism and related Communication Problems), intervention.

AGRADECIMIENTOS

Dentro de este apartado quiero agradecer a todas aquellas personas que han colaborado en que yo haya podido llevar a cabo este trabajo de fin de grado.

En primer lugar agradecerle a mi tutora del centro donde he realizado las prácticas, Mónica Gómez-Cruzado, por todo lo que me ha enseñado en esta gran labor y por su gran dedicación a la educación especial. De forma general, agradecer a todo el equipo profesional del centro Obregón por la oportunidad que me han brindado para llevar a cabo la intervención de este TFG en dicho centro y por la ayuda y cariño constante que me han dado.

En segunda lugar agradecer de igual forma a mi tutora de este TFG, María Jiménez, la oportunidad que me ha brindado para conocer este gran tema que es el autismo y que tanto siempre me ha llamado la atención. También la he de agradecer la información que me ha proporcionado y toda la ayuda que me ha proporcionado siempre que así lo he requerido.

Por último, quiero dar las gracias a mi familia que han sido los que me han proporcionado todos los medios disponibles para poder estudiar aquello que me ha gustado siempre y porque sin ellos no hubiera llegado hasta aquí. Del mismo modo agradezco haber conocido a grandes amigas a lo largo de la carrera que han supuesto un pilar muy importante en estos años.

Por estos motivos, y muchos más, gracias a todos.

INTRODUCCIÓN

Según La Confederación Española de Autismo, en 2014, se constata que el número de alumnos con autismo aumentan de manera considerable. Esto es debido en parte a la mejora de los instrumentos de evaluación, al mayor conocimiento sobre dicho tema y la formación de los profesionales. Por este hecho, el autismo no puede pasar por alto por los profesionales que están en contacto con ellos (psicólogos, logopedas, orientadores, maestros de pedagogía terapéutica, etc.). Todos ellos coinciden en la necesidad de la puesta en práctica de una intervención temprana y de metodologías que promuevan la independencia del alumno y su bienestar físico y social.

A la hora de decidir cuál es el método de intervención más adecuado es necesario analizar las características y necesidades individuales del alumnado. En la actualidad, y gracias a los grandes avances que se han producido en este campo, en la mayoría de las intervenciones que se llevan a cabo están incluidas las tecnologías de la información y de la comunicación. Estos medios se caracterizan por facilitar la práctica educativa.

En este trabajo vamos a poner en práctica la metodología TEACCH, citada ya con anterioridad y que explicaremos más detalladamente, aplicada durante la realización del Practicum II en el centro de educación especial Obregón, ubicado en la ciudad de Valladolid.

La metodología que vamos a llevar cabo va ser una intervención de caso único con un alumno de nueve años diagnosticado de TEA. En esta intervención hemos desarrollado una serie de actividades, todas ellas a través de imágenes, debido a que es la mejor forma que tiene el alumno de entender el entorno. Esto nos va a permitir trabajar con el alumno, el inicio, desarrollo y finalización de las actividades de forma autónoma. Hemos empezado con actividades conocidas por el alumno para pasar posteriormente a plantearle actividades novedosas. Esto nos ha permitido asegurarnos de que la metodología servía de apoyo para la realización de tareas cada vez más complejas, además de conseguir que el alumno se encuentre más tiempo centrado en la tarea.

Con este trabajo se pretende dar a conocer cuál es la mejor forma para trabajar con un alumno que tiene TEA y está escolarizado en un centro específico. Además se busca el desarrollo de la autonomía del alumno y la mejoría en todos los aspectos relacionados con la comunicación con su entorno más cercano.

Por último, añadir que hemos procurado hacer un “uso no sexista del lenguaje”, sin embargo, en algunas ocasiones para agilizar la lectura se ha optado por el uso del masculino en aquellos términos y expresiones que admiten ambos géneros

OBJETIVOS

A lo largo de este TFG nos proponemos llevar a cabo estos objetivos:

GENERALES

- Iniciar la utilización de la metodología TEACCH con un modelo de caso único dirigido a un alumno con TEA en un centro de educación especial generalista.

ESPECÍFICOS

- Profundizar en el conocimiento de la metodología TEACCH
- Elaborar una intervención adecuada a la metodología.
- Estructurar el espacio del alumno siguiendo las pautas del método TEACCH.
- Proporcionar al alumno TEA una serie de pautas para mejorar su autonomía de trabajo una vez llevada a cabo la intervención TEACCH.

COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL GRADO DE PRIMARIA

COMPETENCIAS GENERALES

A continuación se van a mostrar las competencias establecidas por el R. Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, necesarias de adquirir en la formación de un maestro/a, debido al grado de exigencias que supone ponerse al frente de una gran diversidad de alumnado que se encuentran en las aulas:

1. Que los alumnos hayan demostrado poseer una serie de conocimientos para su posible aplicación práctica:
 - Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas del sistema educativo.
 - Aspectos fundamentales de terminología educativa.
 - Objetivo, contenidos curriculares y criterios de evaluación que conforman el currículo de educación primaria.
 - Procedimientos empleados en la práctica educativa.
 - Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
2. Saber aplicar los conocimientos a su trabajo, de forma que esta competencia se concreta en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - Ser capaz de planificar y llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
 - Integrar los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos.
 - Analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

- 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. Que los estudiantes tengan la capacidad de interpretar datos esenciales para así emitir juicios de índole científica, social y ética. Esta competencia se concreta en el desarrollo de habilidades para:
 - Interpretar datos procedentes de las observaciones derivados de contextos educativos.
 - Reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
 - Ser capaz de procedimientos útiles de búsqueda de información, acudiendo tanto a fuentes primarias como secundarias.
 4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
 5. Que los estudiantes hayan desarrollado las habilidades de aprendizaje suficientes para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Esta competencia se concreta en el desarrollo de:
 - Capacidad de actualización de los conocimientos.
 - La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo.
 - Capacidad de iniciación en actividades de investigación.
 - Dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje.
 - Fomento de una actitud de innovación y creatividad del ejercicio de su profesión.
 6. El desarrollo por parte de los estudiantes de un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

La ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, agrupando los conocimientos, habilidades y competencias que en esta se recogen en torno a grandes competencias y organizándolas según los módulos y materias que aparecen en la misma. En ella aparecen recogidas las siguientes competencias que se van a desarrollar durante todo el trabajo, haciendo referencia a la materia de Educación Especial:

1. Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y a las relaciones humanas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - Acometer, de forma directa o en colaboración del profesorado, la planificación, desarrollo y evaluación de una respuesta educativa adecuada al alumno con necesidades educativas especiales.
 - Colaborar en la evaluación rigurosa de los niveles de competencia personal del alumnado en aquellos ámbitos de su desarrollo psicosocial que puedan estar en el origen de sus necesidades especiales.
 - Describir, comprender y explicar los principales trastornos de la infancia y la adolescencia, a la luz de un desarrollo saludable.
 - Detectar, discriminar e identificar los problemas emocionales, cognitivos, comunicativos, conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta diferencias individuales.
 - Fundamentar los principales sistemas de intervención de los trastornos infanto-juveniles, teniendo como referencia principal la prevención y promoción de la salud.
 - Conocer los fundamentos psiconeurológicos del comportamiento del ser humano, para poder comprender la base de cada patología.
 - Entender que el estado biológico en general y el neurobiológico en particular del alumno afecta al aprendizaje.

- Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.
 - Diseñar planes de trabajo individualizados, en el marco de las programaciones didácticas establecidas para el conjunto del alumnado del centro.
 - Determinar las necesidades educativas de los alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.
2. Crear entornos de aprendizaje que hagan asequibles procesos globales de integración escolar y trabajo cooperativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos. Esta competencia se concreta en:
- Colaborar eficazmente con los equipos de apoyo del centro y con los Departamentos y equipos de orientación.
 - Participar en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.
 - Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales específicas en el entorno del centro y sus instalaciones, así como en su contexto.
 - Desarrollar la capacidad para intervenir y asesorar a otros en el trabajo educativo ante la atención a la diversidad.
 - Diseñar procesos de adaptación de enseñanza para situaciones particulares aplicando distintos modelos, principios y enfoques de intervención.

- Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.
- Asumir la respuesta a la diversidad como proceso global de todo el centro.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Hemos elegido este tema ya que nos parece importante que como futura maestra hay que saber cómo se puede trabajar con niños diagnosticados de TEA en las primeras etapas de su escolarización, como es en las etapas de infantil y de educación básica obligatoria (EBO). Además, se ha observado cómo en los últimos 30 años los casos de niños con este trastorno han aumentado considerablemente, como indica un estudio de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades en Atlanta (revisado en 2016). Aunque no se sabe con certeza a qué se debe este aumento, todo apunta a un mayor conocimiento de este trastorno por parte de los profesionales, y a la ampliación de la definición de autismo como Trastornos del Espectro Autista. Por todo ello, creo que como futura maestra de pedagogía terapéutica es conveniente conocer más a fondo este trastorno y saber cuál es la mejor intervención desde la escuela, ya que con estos datos es bastante probable que a lo largo de mi vida tenga que enfrentarme a ello.

Por otro lado, hemos decidido hacer una propuesta de intervención centrada en el método TEACCH, eligiendo esta metodología para facilitar a un alumno con TEA la autonomía suficiente para trabajar por sí mismo y permanecer más tiempo centrado en la tarea. Para ello nos hemos documentado a fondo con la bibliografía consultada sobre dicho método y hemos de aplicarlo teniendo en cuenta las características individuales del alumno. Para desarrollar dicha metodología de forma satisfactoria, hemos tenido que elaborar ciertos materiales que nos permitiesen trabajar hacia los objetivos propuestos en nuestra intervención: mejorar el trabajo autónomo del alumno y adquirir nuevos conocimientos.

MARCO TEÓRICO

DEFINICIÓN

Etimológicamente, la palabra “autismo” tiene origen en el griego. La raíz es la palabra griega “autos” que significa “uno mismo”. El significado, por tanto, sería el de meterse en uno mismo.

El concepto de autismo fue acuñado e introducido en la literatura especializada por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en 1911 (citado por Wing, 1982). Como características concomitantes de las patologías esquizoides describió el retraimiento autista, el rechazo de contacto con otras personas y trastorno de en su relación con la realidad.

30 años más tarde, los autores pioneros en este gran tema fueron, sin duda alguna, Leo Kanner y Hans Asperger que, con independencia el uno del otro, fueron los primeros en publicar descripciones de este trastorno. Según cita Frith (1991), la publicación de Kanner se realizó en 1943, la de Asperger en 1944. Las dos contenían detalladas descripciones de casos y presentaban los primeros esfuerzos teóricos por explicar la alteración. Tanto Kanner, que trabajaba en Baltimore, como Asperger, que lo hacía en Viena, vieron ciertos casos extraños de niños que tenían en común algunas fascinantes peculiaridades. Sobre todo, esos niños parecían incapaces de mantener relaciones afectivas normales con las personas.

Kanner (1943), intento definir el autismo a través de una clasificación sistemática del comportamiento de los niños autistas. Extrajo un número de características identificadas en cinco áreas diferentes:

1. Una profunda falta de contacto afectivo con otras personas. Los niños muestran poco o ningún interés por otras personas, tendiendo a no mirarlos y a no mostrar ningún tipo de respuesta emocional hacia ellos. Están socialmente aislados.
2. Un deseo obsesivo por mantener todo igual. Esta característica también se observa en diferentes rituales que realizan y que retiran una y otra vez sin variación.
3. Una afición extraordinaria por los objetos

4. Dificultades comunicativas.
5. Un potencial cognoscitivo muy alto. Tienen un aspecto inteligible y reflexivo.

De esta manera definió Kanner a los niños con trastorno autista. Estas características aquí enunciadas son tan discutibles como la de cualquier definición, ya que incluye a unos sujetos y excluye a otros. Además, no todos los niños que son diagnosticados como autistas muestran todos esos comportamientos ni en el mismo grado (Uta Frith, 1991).

Hans Asperger, en 1944, los definiría como “psicópatas autistas”. Para este autor estos sujetos solían tener una inteligencia normal o superior y adquirirían el lenguaje a su tiempo, pero, por lo contrario, pueden presentar retraso neuromotor así como trastornos a nivel motor y manual. La mayor dificultad del autista aspergeriano se sitúa a nivel de las relaciones que se establecen con el mundo que le rodea. En este sentido presentan una mayor dificultad de contacto que les conduce a tomar distancia y refugiarse en una abstracción conceptual o en artefactos maquínicos (Uta Frith, 1991).

No obstante, a pesar de la relevancia del trabajo realizado por Asperger, este murió en 1980 sin que se reconociera su trabajo, fue la psiquiatra social Lorna Wing en 1981 quien se dio cuenta del síndrome descrito por Asperger considerándolo así una variante del autismo que se daba en niños con un mayor cociente intelectual (Varga y Navas, 2012).

Riviére formulo entre los años 80 y 90 una definición que nos ayuda a entender el autismo y el propio desarrollo humano (Riviére y Martos, 2001, Pág.26):

Es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausentes- mental- mente ausentes- a las personas presentes y que, por todo ello, se siente incompetente para predecir, regular y controlar su conducta por medio de la comunicación

En 1985, Baron-Cohen, Leslie y Frith, citado por Riviére (1997) tres investigadores del Medical Research Council de Londres, descubrieron una incapacidad específica de los autistas para "atribuir mente" y formularon un modelo que ha sido muy fértil, según el cual el autismo consistiría en un trastorno específico de una capacidad humana muy importante a la que se denomina "Teoría de la Mente". Y en el plano neurobiológico,

los estudios de genética, investigación neuroquímica, exploración citológica, neuroimagen, electrofisiología, etc., han permitido descubrir alteraciones que cada vez nos acercan más al desvelamiento de las posibles causas del autismo (Riviére, 1997).

En el momento actual, con la publicación del DSM-V, el trastorno autista se convierte en el único diagnóstico posible de la categoría diagnóstica TGD y pasa a llamarse Trastorno del Espectro de Autismo. Por tanto, la propuesta supone eliminar el resto de categorías diagnósticas (Síndrome de Asperger y TGD-NE, entre otras) como entidades independientes, además de excluir explícitamente el Síndrome de Rett de los actuales TGD. El cambio de nombre trata de enfatizar la dimensionalidad del trastorno en las diferentes áreas que se ven afectadas y la dificultad para establecer límites precisos entre los subgrupos.

En resumen, la concepción del autismo ha evolucionado desde un enfoque neuropsicológico, donde las causas se centraban en el propio niño, pasando por un enfoque más conductual, donde el interés se centra en las conductas del individuo y en el entorno en el que se desarrolla, hasta llegar a un enfoque cognitivo, centrado tanto en las necesidades como en los puntos fuertes de los procesos mentales que el individuo lleva a cabo.

ETIOLOGÍA

La Revista de Neurología, en 2013, revela que en las personas TEA hay pérdida de las células de Purkinje y, en menor grado, de los gránulos, especialmente en el cerebelo, donde se encuentran, además, anomalías de los núcleos globoso, fastigial y emboliforme. Además, en el cerebro se han descrito áreas con aumento de la densidad celular, reducción del tamaño de células del hipocampo, el subículo, porciones de la amígdala, los cuerpos mamilares y el núcleo septal medio.

Según la Confederación de Autismo de España (2014), afirma que en la actualidad no es posible determinar una causa única que explique la aparición de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), pero sí la fuerte implicación genética en su origen. La gran variabilidad presente en este tipo de trastornos apunta también a la relevancia que

puede tener la interacción entre los distintos genes y diferentes factores ambientales en el desarrollo de los TEA, pero por el momento, estos elementos no se encuentran claramente identificados, y aún es necesaria mucha investigación al respecto.

La Asociación Española de Profesionales del Autismo (2017) aporta que los investigadores han profundizado aún más en las causas multifactoriales de los TEA, específicamente en el papel de la interacción entre genética y medio ambiente. El medio ambiente incluye, en términos generales, desde sustancias químicas tóxicas hasta la edad de los padres. Incluye factores sociológicos, así como exposiciones farmacológicas, toxicológicas y médicas.

Quedan por lo tanto, totalmente descartadas, las antiguas teorías que sostenían que el autismo era favorecido por una relación fría y poco empática de los padres en relación al bebé (teoría de la mamá nevera). Teoría que ha provocado un sentimiento de culpa en algunos padres y madres de niños con TEA.

CRITERIOS DIAGNOSTICOS

Según Rutter y Schopler (1987), el diagnóstico del Autismo se basa en la conducta. La interpretación de la significación de una conducta alterada, ausente o retrasada depende de una sólida base de conocimiento clínico.

A continuación, se presentan los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA) según el **DSM-5** (APA, 2013).

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringido y repetitivo (véase la Tabla 2).

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (ver Tabla 2). Incorporando actualmente en el DSM-5.

Ejemplo: los niños pueden estar sin camiseta y hace frío y no lo manifiestan. O un sonido muy débil le puede molestar, o quizás un sonido muy fuerte se muestra inmóvil.

CRITERIOS DIFERENCIALES:

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidad de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Nota: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

Especificar si:

- Con o sin déficit intelectual acompañante
- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante

- Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos (Nota de codificación: Utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada.) Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento (Nota de codificación: Utilizar un código(s) adicional(es) para identificar el trastorno(s) del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento asociado(s)).
- Si está asociado con otro trastorno del neurodesarrollo, trastorno mental o trastorno de conducta (comorbilidad)
Solo se diagnostica con el criterio A y B.

PREVALENCIA

Autismo Diario, en 2011, publica que el número de casos diagnosticados de un Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) se ha incrementado de forma importante. Así a mediados de los 70 la prevalencia se estimaban en 1/5000, a mediados de los 80 en 1/2500, a mediados de los 90 en 1/200 y en los comienzos del 2000 varía entre 1/150 a 1/110, en función de las fuentes.

Según La Confederación Española De Autismo (2014), manejan las cifras de estudios epidemiológicos realizados en Europa, que apuntan a una prevalencia de aproximadamente **1 caso de TEA por cada 100 nacimientos** (Autism-Europe, aisbl 2015). En estudios recientes realizados en EEUU- CDC, en 2012, los datos son de 1 por cada 88.

En ellos se confirma que se presentan de manera más frecuente en los hombres que en las mujeres (en una proporción de 4:1), y que no existen diferencias en cuanto a su aparición en las distintas culturas o clases sociales.

La Federación Autismo Castilla y León (2009), afirma que el número de personas con autismo diagnosticadas es mayor en aquellas provincias en las que existe una potente asociación de padres en la que se prestan eficaces programas de detección y diagnóstico y se desarrollan iniciativas de sensibilización y formación de los

profesionales implicados en dicha detección. De hecho el número de casos detectados y/o atendidos, que presentamos en la tabla 1, no está directamente relacionado con la población de cada provincia, sino con la existencia de asociaciones con más trayectoria.

Tabla 1. Datos estadísticos de la población TEA en Castilla y León

Provincia	Población total por provincia	Personas con TEA valoradas estadísticas GSSCyL	Personas detectadas/atendidas por asociaciones.
Ávila	168.368	16	21
Burgos	365.972	50	83
León	497.387	13	29
Salamanca	351.326	27	35
Soria	93.593	5	-
Valladolid	521.661	42	106
Zamora	197.237	66	15
Palencia	173.281	64	10
Segovia	159.322	35	7
TOTAL	2.528.417	318	306

La tabla evidencia que en muchas provincias existen más casos detectados por las propias asociaciones que valorados por la Gerencia de Servicios Sociales. Esto confirma la importancia y relevancia del papel del movimiento asociativo en esta Comunidad Autónoma, que cuenta con una larga trayectoria en los procesos de detección y diagnóstico.

EVALUACIÓN

Existe una gran variedad de pruebas diagnósticas utilizadas habitualmente para detectar los casos de TEA. Según el Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista perteneciente al Instituto de Salud Carlos III (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2005,), las pruebas más utilizadas son las que expondremos a continuación. La aplicación de las mismas exige una interdisciplinariedad, siendo recomendada su utilización por diferentes profesionales del ámbito de la psicología, la educación, la logopedia y la terapia ocupacional.

A continuación detallamos alguna de estas pruebas:

1. Pruebas para evaluar la historia personal/evolutiva que tienen en cuenta la información proporcionada por los familiares o educadores con un amplio conocimiento de la persona.
 - ADI-R (Autism Diagnostic Interview Revised). Lord et al. (1994): es un modelo de entrevista para los padres, considerado como preciso. El nivel mental de los niños deber ser superior a los dieciocho años.
 - DISCO (Diagnostic Interview for Social and Communication Disorder). Wing et al. (2002): entrevista semiestructurada que recoge información evolutiva de diversas fuentes para realizar un diagnóstico según DSM-IV Y CIE-10
2. Pruebas para codificar el comportamiento presente en el autismo
 - ADOS-G (Autism Diagnostic Observation Schedule Generic) Lord et al (2000): instrumento estandarizado de observación semiestructurado con situación de juego y/o de dialogo. Se aplica a niños con más de 36 meses de edad mental.
 - CARS (Childhood Autism Rating Scale) DiLalla y Rogers (1994): después de una observación a la persona, el profesional puntúa cada

elemento en una escala de 7 puntos el grado en que sus conductas se desvían del comportamiento de personas de la misma edad mental.

- GARS Gilliam y Janes (1995): se aplica al tramo de edad entre los 3 y 22 años para estimar la gravedad de los síntomas del autismo. Los ítems se agrupan en cuatro categorías: estereotipias, comunicación, interacción social y alteraciones evolutivas.

3. Prueba para la evaluación cognitiva

- Uzgiris/ Hunt's Scales for Infant Development Dunts (1980): se utiliza para la evaluación del desarrollo cognitivo de niños con menos de 24 meses y proporciona información sobre habilidades cognitivas tempranas que se relacionan con el desarrollo de la comunicación.
- Merrill-Palmer Scale of Mental Tests Stutsman (1931): es aplicable a niños entre 18 y 78 meses. Utiliza unos materiales muy atractivos para las personas que padecen TEA, y logra así evaluar el nivel cognitivo cuando otros instrumentos no lo consiguen.
- Leiter International Performance Scale Leiter (1948): aplicable cuando la persona con TEA no tiene lenguaje oral. Se aplica de los 2 a los 18 años y a veces les suele costar entender que es el tipo de tareas que se les propone.
- Escalas de inteligencia Wechsler (WPPSI-R, 1989; WISC-III, 1991; WAIS-III, 1997): proporciona datos de inteligencia en términos psicométricos (cociente intelectual). Son muy útiles cuando la persona tiene más de 5 años y tiene lenguaje oral.
- Test de matrices progresivas de Raven color Rave (1938): es de gran utilidad para conocer el nivel intelectual, especialmente en los individuos de bajo nivel de funcionamiento cognitivo.
- Escalas Bayley de desarrollo infantil Bayley (1938): se usa para personas con gran afectación o para niños con edad mental inferior a los 3,5 años. Proporciona información para conocer el nivel de desarrollo y para elaborar programas de apoyo.

- PEP-R (perfil psicoeducacional. Revisado). Schopler et al (1990): es un instrumento de observación semiestructurado que se usa principalmente para niños no verbales con una edad mental de 2 a 5 años. Esta poco estandarizado. Existe una versión para adolescentes (APEP).
- Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad. McCharthy (1972): batería de tareas organizadas en seis escalas para niños de 2,5 a 8 años. Muy utilizada en campo educativo.
- K-ABC. Kaufman (1983): es una batería para el diagnóstico de la inteligencia en un rango de edad comprendido entre los 2,5 y 12,5 años. Aporta resultados con trascendencia educativa, y es fácil de aplicar.

4. Pruebas para la evaluación comunicativa, adaptativa y simbólica.

- CSBS (*communication and Symbolic Behaviur Scales*). Wetherby y Prizant. (1993): proporciona un perfil estandarizado de los puntos fuertes y débiles en las habilidades comunicativas que se distribuyen en seis áreas agrupadas en funciones, medios comunicativos, sensibilidad socioemocional y desarrollo simbólico. Se aplica a sujetos no verbales.
- ACACIA. Tamarit (1994): evalúa la competencia comunicativa del niño con bajo nivel de funcionamiento y sin lenguaje oral a través de un guion estructurado de interacción. Ofrece datos para poder diferenciar el diagnóstico del autismo con discapacidad intelectual y discapacidad intelectual sin autismo.
- Reynell Developmental Language Scale (*3ed.*). Edwards et al (1997): proporciona información tanto a nivel cuantitativo como cualitativo del lenguaje comprensivo y expresivo. Se les aplicas a niños de 1 a 7 años y dispone de datos formativos.
- VINELAND (*Vineland Adaptive Behaviur Scales*). Sparrow et al (1984): proporciona puntuaciones de edad de desarrollo en áreas de la vida diaria, la socialización, la comunicación, etc. Se aplica a niños desde el nacimiento hasta los 18 años.
- Costello Symbolic Lowe y Costello (1988): es un test de juego, que establece el nivel funcional de juego del niño, y lo sitúa entre los 12 y 36

meses de edad. Es de fácil administración y da una orientación sobre las pruebas de inteligencia que la persona va a ser capaz de realizar.

COMORBILIDAD

Según Mesibov y Howley (2010), uno de los grandes retos se basa en identificar a las personas con TEA y determinar dónde están situadas en el continuo o espectro. Igualmente resulta difícil distinguir los TEA de otros trastornos relacionados porque a veces existen áreas significativas que se superponen. Los diagnósticos con mayor solapamiento y que se suelen confundir más frecuentemente con los TEA son:

1. **Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC):** se caracteriza por conductas o pensamientos repetitivos. Se suelen hacer distinciones entre las obsesiones, que son pensamientos recurrentes y persistentes, y compulsiones, que son conductas repetitivas no funcionales. Algunas de las diferencias que ayudan a los profesionales a discriminar entre ambos trastornos: las personas con TOC llevan en secreto sus conductas repetitivas ya que saben que otras personas no las consideran normales, las personas con TOC desean que las rutinas desaparezcan y sienten mucha ansiedad cuando realizan esas acciones, por lo contrario que sucede en las personas con TEA que se sienten aliviadas cuando piensan en sus rituales y cuando los llevan a cabo.
2. **Trastorno Semántico-Pragmático (TSP)** (Bishop, 2000): es un trastorno del desarrollo del lenguaje que se caracteriza por problemas en el contenido y en la comprensión del lenguaje (semántica), así como en su función (pragmática). Las personas con esta patología tienen algunas similitudes con las personas TEA: tienen problemas con aspectos de la comunicación interpersonal, incluyendo dificultades para iniciar y mantener una conversación, seguir con un tema, , utilizar las palabras correctas dentro de un contexto y comprender sutilezas. En sus estudios, Gagnon y sus colaboradores descubrieron que una gran mayoría de personas diagnosticadas con TSP en el Reino Unido también encaja con un

diagnóstico de autista, con muy pocas excepciones. A pesar de la controversia, existen algunas diferencias entre el TSP y los TEA.

Resulta improbable que los niños con TSP tengan problemas de interacción más allá de los ya comentados en el ámbito de comunicación social, y tampoco han demostrado otras dificultades de comunicación, problemas con el juego imaginativo o intereses restringidos.

3. **Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH):** este trastorno se utiliza para describir a personas que tienen dificultad para prestar atención y controlar sus conductas y niveles de ansiedad. Las personas que pertenecen a este grupo diagnóstico tienen en común con las personas con TEA que parecen no escuchar cuando se les habla, tienen serias dificultades para seguir instrucciones verbales, problemas de concentración, reticencia a realizar determinadas tareas, problemas con el control de impulsos y verborrea. A pesar de que existen tantas similitudes, en el caso de los niños con TDAH parece existir un problema neurológico que limita su capacidad de atención y que puede implicar dificultades sociales y de comunicación. En el caso de las personas con autismo, su problema no es necesariamente una capacidad de atención limitada, sino más bien que tienen una forma diferente de centrar su atención.

4. **Trastorno Esquizoide de la Personalidad:** este trastorno se caracteriza por “un patrón general de distanciamiento de las relaciones sociales y de restricción de la expresión emocional en el plano interpersonal” (DSM-IV, American Psychiatric Association, 1994:638). Los problemas con las habilidades sociales y la amistad, el retraimiento, una aparente falta de sensibilidad hacia el resto y los pensamientos restringidos son características que las personas de este grupo comparten con las personas que tiene TEA. No obstante, las diferencias consisten en que las personas con Trastorno Esquizoide de la Personalidad los problemas con las relaciones interpersonales son menos graves, y su alteración se presenta más tarde, en los años escolares o en la adolescencia/principio de la edad adulta, en lugar de en los años preescolares y primeros años de la escuela, como sucede en las personas con TEA. Así mismo las personas con Trastorno

Esquizoide muestran capacidad para la imaginación y la fantasía y no tiene, tampoco, intereses especiales y restringidos que caracteriza a las personas con TEA.

MODELOS DE INTERVENCIÓN

Según el grupo de estudio los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III, dentro de la Revista de Neurología, en 2006, apoyándose en su experiencia profesional y una vez valorada la evidencia científica disponible, exponen sus recomendaciones sobre cada intervención, encontrándose varios tipos, que son: tratamientos sensoriomotrices, Tratamientos psicoeducativos y psicológicos, sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, tratamientos biomédicos, terapias asistidas con animales y otras terapias no descritas.

Teniendo en cuenta las características de las personas con TEA, consideramos interesante centrarnos con más detenimiento los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación (SAAC).

Sistemas alternativos o aumentativos de comunicación

Los SAAC son sistemas no verbales de comunicación que son empleados para complementar o sustituir al lenguaje oral. Estos sistemas utilizan objetos, fotos, dibujos, símbolos o signos (incluyendo letras o palabras) apoyándose en sistemas simples o en aparatos reproductores de sonido. El sistema comunicativo de intercambio de imágenes, conocido como PECS (Picture Exchange Communication System), es un tipo de SAAC ampliamente utilizado en el campo de los TEA. Dado que el 50 %-70% de las personas con TEA no tiene adquirido un lenguaje oral útil, el interés por estas herramientas resulta evidente. PECS fue desarrollado por Bondy y Fost en 1994 con el propósito de ayudar a las personas con autismo en la adquisición de destrezas para la comunicación funcional. Según Belloch (2014), se basa en el intercambio de imágenes entre el sujeto autista y las personas de su entorno. El PECS es un sistema que no requiere de un sistema costoso ni complejo, ni tampoco de una capacitación costosa por parte del

profesorado o de los padres. Se puede usar de forma individual, en una gran variedad de ambientes que incluye el hogar, el colegio y la comunidad.

PECS empieza por enseñar a una persona a entregar una imagen de un elemento deseado a un “receptor comunicativo”, el cual recibe el intercambio como una petición. El sistema continúa enseñando discriminación de imágenes y como ponerlas juntas en una oración. En las fases más avanzadas, se enseña a responder a preguntas y a comentar, como se verá a continuación.

El Grupo de Estudio recomienda estas técnicas para fomentar la comunicación: en especial hincapié, en las personas no verbales con TEA. El hecho de que algunas de estas personas tengan una buena capacidad para recibir la información visual facilita un aprendizaje basado en claves visuales, que debe ser considerado como complemento fundamental de otros programas educativos.

Comunicación facilitada

La comunicación facilitada (CF) es una metodología que está diseñada para ayudar a las personas con TEA y otras discapacidades a comunicarse a través de un teclado o algún mecanismo similar. Necesita la ayuda, progresivamente decreciente, de un facilitador entrenado que sujeta la mano el brazo de la persona, mientras esta, normalmente de manera independiente, genera un mensaje.

Sistema TEACCH

El sistema TEACCH (tratamiento y educación de alumnado discapacitado por autismo y problemas de comunicación) tiene como objetivo el desarrollar una red comprensiva y descentralizada de servicios comunitarios para pacientes con TEA. Estos servicios incluyen: actividades individuales de apoyo, escolarización, formación e inserción laboral, ayuda a las familias, programas de ocio, etc. Los componentes que llevan a cabo este sistema son entre otros: la colaboración entre familiares y profesionales, la utilización de diferentes técnicas y métodos combinados de manera flexible, en función de las necesidades individuales de la persona y de sus habilidades emergentes. Además, cabe mencionar, que TEACCH considera fundamental adaptar de forma simultánea el entorno, para que la persona encuentre sus condiciones óptimas de desarrollo personal. Más adelante se detallara en profundidad este método.

Terapia cognitivo-conductual

La terapia cognitivo-conductual (TCC) es un enfoque psicoterapéutico que combina el papel que desempeñan los pensamientos y las actitudes en las motivaciones y en la conducta, con los principios de modificación de conducta. En primer lugar, se identifican las distorsiones de pensamiento, las conductas y emociones no adaptativas, para aplicar así después principios de modificación de conducta y técnicas de reestructuración cognitiva.

Terapia psicodinámica (psicoterapia)

Esta terapia se utiliza para ayudar a un paciente a afrontar o expresar conflictos conscientes o inconscientes que subyace a un trastorno mental. Paciente y terapeuta mantienen una relación prolongada e intensa, en la que se analizan los supuestos conflictos y se buscan maneras de superar las perjudiciales “defensas” psicológica presentes en la persona.

Psicoterapias expresivas

De manera general, estas técnicas se proponen como una terapia que aporta un marco de relación entre el paciente y el terapeuta, lo que implica la expresión de emociones y la apertura de canales de comunicación. Entre otras, se destacan la musicoterapia o la utilización psicoterapéutica del arte.

SISTEMA TEACCH

1. METODOLOGÍA TEACCH

Pasamos a explicar detalladamente la metodología TEACCH debido a su importancia y relación con la intervención de las personas TEA. Es una metodología extendida en los contextos educativos específicos del alumnado con TEA por su demostrada eficacia.

1.1 División TEACCH

La división TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children), es un programa surgido en Carolina del norte a disposición de las personas que padecen de autismo y de sus familias. El programa fue fundado por el gobierno federal en 1966. En ese momento, el autismo se veía como un trastorno emocional cuyo origen principal eran los padres.

Eric Schopler, cofundador y primer director de la división TEACCH, fue de los primeros en definir el autismo como trastorno del desarrollo y demostró que los padres no eran la causa, sino, que podían comportarse como buenos profesores para sus hijos. Este fue el objetivo de la inicial subvención federal concedida a Schopler como precursor de la división TEACCH en 1966. El proyecto fue todo un éxito y tuvo un impacto positivo muy inmediato en las personas con TEA y familias que participaron.

A lo largo de las últimas décadas, la división TEACCH ha ayudado a reformular las teorías sobre el autismo y ha puesto en funcionamiento un enfoque de intervención muy efectivo y ampliamente utilizado. Las principales prioridades del programa incluyen:

- Permitir que las personas con TEA se desenvuelvan de la forma productiva e independiente posible en sus comunidades.
- Ofrecer servicios ejemplares a personas con TEA, a sus familiares y todas aquellas personas que trabajan con ellos.
- Integrar la teoría con la práctica clínica y distribuir la información teórica y práctica por todo el mundo.

Esta división tiene una política de “rechazo cero” y por ello, está al servicio de las personas con TEA de todas las edades y diferentes niveles de funcionalidad. Desde que se produce el diagnóstico clínico, entre los dos y cuatro años, normalmente, las familias tienen el primer contacto con el trastorno autista a través del personal del programa TEACCH.

Las familias de las personas con TEA observan las sesiones de tratamiento, y luego desarrollan este trabajo en sus casas, comentándolo después con el equipo de profesionales. Los programas escolares ofrecen instrucciones individualizadas,

remarcando las habilidades adecuadas para la edad y el nivel evolutivo de cada estudiante en un ambiente de aprendizaje estructurado. Para todas las edades, el énfasis se pone en las habilidades de comunicación, socialización y también en fomentar la independencia y preparación para la vida adulta. Las clases están formadas por seis alumnos, aproximadamente, con un maestro y un auxiliar.

A través de las experiencias desarrolladas en este programa a lo largo de los últimos treinta años y con la ayuda de su base en la universidad, la división TEACCH ha desarrollado su propia estrategia de tratamiento y propuesta de trabajo para personas con TEA y sus familias. Esta propuesta es llamada enseñanza estructurada y garantiza la continuidad y consistencia de todos los servicios a lo largo del estado para personas autistas y sus familias.

1.2 ¿En qué se centra este método?

Según Egge (2008), neuropsiquiatra infantil, la teoría de referencia es de tipo cognitivo-comportamental y prevé en los niños TEA una modificación de los comportamientos anómalos con el fin de mejorar la autonomía, las habilidades comunicativas sociales y la adaptación al propio ambiente, y también modificar los comportamientos inadaptados, con particular cuidado en la estructuración del ambiente a partir de la hipótesis de que el niño autista tiene necesidades específicas para la adaptación a estímulos diferentes y para seleccionar las informaciones que derivan del mundo exterior.

Para llevar a cabo este método hay que realizar un diagnóstico temprano para que la intervención resulte eficaz. Lo que se pretende conseguir con todo esto es la independencia del niño a la hora de trabajar, empleando las estrategias de arriba-abajo y de izquierda a derecha, el concepto de terminado, rutinas con flexibilidad incorporada, la individualización y un autocontrol conductual, todo esto presentado de manera visual, ya que es su forma de comprender el entorno.

1.3 Objetivos y principios del TEACCH

El objetivo principal del programa es preparar a las personas con TEA a vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad.

Los objetivos de intervención son individualizados, es decir, no viene dados de antemano, fruto de la observación de esa persona en diferentes ambientes.

De manera más específica, los objetivos del tratamiento TEACCH incluyen:

- Desarrollar formas específicas en las cuales el alumnado pueda comprender a otras personas y vivir más armoniosamente en casa.
- Incrementar la motivación y la habilidad de explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo disarmónico de las habilidades intelectuales.
- Superar las dificultades en las áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades que promuevan la integración.
- Reducir el estrés de vivir con una persona con TEA en casa a otros miembros de la familia.
- Superar diferentes problemas de adaptación escolar del alumno.

El objetivo principal de TEACCH, como ya comentábamos, es ayudarles a crecer hasta un máximo de autonomía en la edad adulta. Esto incluye ayudar a entender el mundo que les rodea, la adquisición de habilidades de comunicación que les permitan relacionarse con otras personas y darles tanto como sea posible la competencia necesaria para ser capaz de tomar decisiones relativas a su propia vida (Schopler, 1982).

Las investigaciones y prioridades educacionales de TEACCH se centran en siete principios (Schopler, 2001):

- Principio 1. *Adaptación óptima.* Se refiere a enseñar nuevas habilidades y acomodar el ambiente a las características del individuo.
- Principio 2. *Colaboración entre padres y profesionales.*
- Principio 3. *Intervención eficaz.* Aceptando y reconociendo de habilidades
- Principio 4. *Énfasis en la teoría cognitiva y conductual.*
- Principio 5. *Asesoramiento y diagnóstico temprano.*

- Principio 6. *Enseñanza estructurada*. Utilizar medios visuales como en el caso del espacio físico, el horario, sistemas de trabajo y organización de tareas.
- Principio 7. *Entrenamiento multidisciplinar*. Dentro del modelo generalista, en el que se incluye las características del autismo, diagnóstico y evaluación formal e informal, enseñanza estructurada, colaboración entre padres y profesionales, comunicación, habilidades sociales y de ocio, trabajo independiente y control conductual.

1.4 Pautas generales de intervención.

Una respuesta educativa ajustada a las necesidades de las personas con TEA que incida de forma satisfactoria en sus procesos de aprendizaje deberá tener en cuenta:

- Procurar ambientes muy estructurados, predecibles y fijas, evitando así los contextos poco definidos y caóticos, para facilitar sus posibilidades de anticipación.
- Conviene usar el aprendizaje sin error. Entendiendo esto significa no atender a los errores, adaptar los objetivos al nivel del alumno, asegurar la adquisición previa de los objetivos de conducta que se pretenden enseñar, descomponer al máximo los objetivos educativos, neutralizar los estímulos irrelevantes, evitar factores de distracción, usar códigos sencillos y mantener motivado al niño.
- Otra técnica metodológica fundamental es el encadenamiento hacia atrás, es decir, descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos de conducta muy delimitados, proporcionar ayuda para la realización de la conducta e ir desvaneciendo las ayudas desde el final hacia delante.
- Utilizar la enseñanza incidental, es decir, cuando los episodios de enseñanza son iniciados por el alumno en lugar y en contenido.
- Es importante responder a conductas comunicativas verbales o gestuales y aunque no tengan ninguna intención comunicativa, se deben hacer funcionales.
- Para promover la aparición de la función comunicativa de petición es fundamental manipular algunas situaciones que favorecen con mayor probabilidad estas conductuales, tales como: colocar los objetos que más le

gustan fuera de su alcance y esperar a que realice algún tipo de petición de dicho objeto.

- Hacer uso de todo tipo de apoyos visuales: imágenes, videos, pictogramas, televisión, tarjetas, etc.
- Evitar hacer preguntas indefinidas, sarcasmo, bromas, dobles significados, etc.

2 COMPONENTES DEL MÉTODO

2.1 Enseñanza estructurada

Según Mesibov y Howley (2010), la enseñanza estructurada evolucionó como una forma de relacionar las prácticas educativas con las diferentes maneras en que las personas con TEA piensan, comprenden y aprenden. Este tipo de enseñanza está programada para abordar las principales diferencias neurológicas que se dan en el autismo.

Las dificultades de la comprensión del lenguaje es una de las características de los TEA que la enseñanza estructurada aborda. Estas dificultades se traducen en limitaciones a la hora de comprender ciertas demandas, aunque puedan considerarse sencillas.

La comunicación expresiva también puede resultar difícil, ya que las personas con TEA, el lenguaje suele ir por detrás de otras habilidades, por lo que sus respuestas pueden estar limitadas.

En el caso de la memoria de trabajo, es decir, la capacidad de procesar varios tipos de información al mismo tiempo, a menudo suele presentar alteraciones. La organización es otro de sus problemas, tanto en la organización de materiales, como organizar actividades en el espacio y el tiempo. El objeto que resulta familiar parece que se procesa mejor que el nuevo, y parece existir preferencia hacia actividades y rutinas familiares y habituales.

Otras dificultades que encuentran las personas con TEA son el hecho de tratar con los demás y en adaptarse a la estimulación sensorial del entorno.

La enseñanza estructurada es un sistema para organizar el aula y hacer que los estilos de enseñanza estén orientados al autismo. Las expectativas son concretas y claras. Se trata de un sistema de programas educativos estructurados que tiene en cuenta las habilidades, las dificultades y los intereses de las personas con TEA, poniendo el mayor énfasis en la satisfacción de las necesidades individuales.

Existen cuatro componentes de la Enseñanza Estructurada que deben estar presentes en cualquier programa educativo: estructuración física, horarios, sistemas de trabajo y estructura e información visual.

Estructuración física

La estructuración física y la organización espacial hacen que el aula sea interesante, clara y accesible para los alumnos con TEA. La disposición física del aula se llevará a cabo en función de los estilos de aprendizaje y de las necesidades individuales de los alumnos. La cuestión de donde colocar el mobiliario en el aula puede afectar a la capacidad de cada alumno de cómo adaptarse al entorno, comprender a lo que se espera de él y actuar con autonomía. Una estructuración del aula clara puede reducir las distracciones, la ansiedad y fomentar el trabajo coherente y efectivo.

En los alumnos con TEA que necesitan las aulas divididas en zonas, el desarrollo de las actividades de aprendizaje tienen un límites marcados, unos materiales que están a su alcance y que permite a ellos mismos guardarlos cuando hayan acabado. Las zonas llamadas de trabajo deben estar preparadas para que no haya distracciones y proporcionar oportunidades de trabajo individual o en grupo, en función de la actividad propuesta.

Las edades de los alumnos tienen mucho que ver en esta organización del espacio, ya que para edades inferiores habrá zonas para el juego, zonas de baño y de desarrollo de habilidades de autocontrol, mientras que para edades más mayores necesitan lugares donde se lleven a cabo sus intereses de ocio, áreas preparatorias para la vida laboral o para habilidades domésticas, entre otras.

La estructuración física del aula suele ser un aspecto que puede pasar inadvertido, pero puede ser una variable que condicione el éxito o fracaso de los alumnos con TEA. Si se toma en cuenta las necesidades individuales del alumno puede convertirse en un entorno que fomente la autonomía y el aprendizaje.

Horarios:

El programa TEACCH incorpora horarios individualizados como forma de satisfacer las necesidades que padecen las personas con TEA, como son la predictibilidad y claridad. Además de satisfacer sus necesidades, estos horarios ofrecen la oportunidad de independencia del alumno por el centro, sin necesidad de que un adulto les dirija.

La comprobación de sus horarios con regularidad puede facilitar las transiciones, que puede resultarles difícil. Los horarios proporcionan una rutina cómoda, predecible y coherente para los alumnos, cuando están pasando de una actividad a la siguiente. Para los alumnos que no comprendan la palabra, el horario puede constar de imágenes o dibujos que representen las actividades o puede entenderlo mejor usando diferentes objetos.

Sistemas de trabajo:

Otra de las formas de organizar a los alumnos con TEA en el aula es el sistema de trabajo, que los ayuda a organizar cada actividad específica en la que están involucrados. Estos sistemas se llevan a cabo para que los alumnos puedan trabajar sin supervisión de los adultos.

Los sistemas de trabajo individuales comunican cuatro tipos de información a los alumnos:

- Qué trabajo es el que tienen que hacer.
- Cuánto trabajo haría falta en ese momento concreto.
- Cómo saben que están avanzando, y cuando han terminado.
- Qué sucederá una vez acabado el trabajo.

Como ocurre con los horarios, los sistemas de trabajo pueden estar estructurados mediante el uso de imágenes para facilitar su comprensión. El maestro debe enseñar al

alumno su utilización hasta lograr que sea independiente. El sistema consiste en dar la vuelta a la imagen una vez finalizada la tarea. De esta manera, el alumno tiene un control de las tareas realizadas y las que le faltan por ejecutar hasta la finalización de todo el trabajo propuesto por el docente.

Los sistemas de trabajo hacen que el concepto de “terminado” sea algo concreto y lleno de significado para cada alumno por separado. Comprender esto hace que el pasar de una actividad a otra sea algo habitual, aspecto muy difícil de identificar en los alumnos con autismo.

Estructura e información visuales:

La enseñanza estructurada también es importante a la hora crear las tareas académicas, de forma que deben estar organizadas y estructuradas visualmente, para presentarse clara y reducir la ansiedad en estos alumnos. Hay tres componentes de las actividades que resultan vitales para obtener estos resultados positivos:

- claridad visual: clarificar los componentes importantes de una actividad y las expectativas esenciales para los alumnos con TEA puede mejorar su capacidad para completar de manera satisfactoria esas tareas, con la mínima ansiedad.
- Organización visual: este aspecto hace referencia a la distribución y estabilidad de los materiales que los alumnos utilizan para completar con éxito sus tareas. Para ello es necesario el trabajo de profesores y profesionales para preparar sus materiales de una forma atractiva, ordenada y poco estimulante. De igual manera ocurre con los espacios amplios, por lo que es útil dividirlos en otros más pequeños.
- Instrucciones visuales: estas instrucciones proporcionan a los alumnos con TEA una información visual que explica, a su nivel de comprensión, exactamente lo que hace falta para realizar una tarea concreta.

2.2 Tareas en cajas de zapatos / bandejas autocontenidas

Son utilizadas como actividades de trabajo para aquellas personas con TEA que tengan asociadas una discapacidad intelectual severa/profunda. Cada caja contiene todo el material necesario para realizar la tarea (de ahí que se llamen autocontenidas), y suelen realizarse con cartón (por eso se llaman caja de zapatos). Si se unifican las diversas partes de una actividad y se destacan visualmente los detalles relevantes, la capacidad del alumno de centrarse en el propósito de la tarea aumentará. El uso de cajas de zapatos, utilizados en el contexto de trabajo, reducen el número de distracciones.

El objetivo de cualquier actividad es que se termine de manera exitosa y con la máxima independencia y esto requiere que la persona comprenda perfectamente cuál es el propósito que se persigue. Una vez que se logra completar la tarea con éxito y de forma independiente, ésta sirve de base para el desarrollo de distintas habilidades.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CASO ALUMNO TEA A TRAVÉS DE METODOLOGÍA TEACCH

INTRODUCCIÓN

La intervención que vamos a llevar a cabo está dirigida a un alumno de nueve años escolarizado en centro de educación especial no específico de TEA. Hemos elegido la metodología TEACCH porque nos proporciona aquellos recursos y estrategias que necesitamos, teniendo en cuenta las características y necesidades de nuestro alumno. Como primer paso, hemos estructurado su zona de trabajo individual siguiendo las propuestas del método

Vamos a desarrollar cinco sesiones siguiendo la metodología TEACCH. Para poder anticipar las actividades que queremos que nuestro alumno lleve a cabo, hemos tenido que elaborar una agenda en la que, utilizando los pictogramas del portal de ARASAAC (portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa), le presentamos todas las tareas que debe ejecutar. Cada una de estas tareas está enfocada al aprendizaje de diferentes contenidos. El grado de dificultad de los mismos, ha sido tenido en cuenta en su organización. Hemos presentado inicialmente actividades más sencillas para ir progresivamente aumentando su dificultad según han ido avanzando las sesiones.

OBJETIVOS

Con la intervención que vamos a realizar pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

- Lograr que el alumno con TEA tenga una zona estructurada para el trabajo individual.
- Dotar al alumno de una agenda con información diaria de las actividades que debe realizar.
- Mejorar la autonomía en la realización de actividades propuestas por el docente.

- Incrementar la constancia y la concentración en la realización de las tareas administradas

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Las técnicas de observación, la entrevista a la tutora del aula y el análisis de documentos, que se muestran más adelante, nos han permitido obtener datos del alumno objeto de intervención. A continuación procedemos a exponer los resultados obtenidos en cuanto a características del alumno, entorno educativo y contexto familiar y socioeconómico.

Características del alumno

El sujeto es un alumno de nueve años, escolarizado en el centro de educación especial Obregón, ubicado en Valladolid. Es su primer año en dicho centro, ya que antes estaba escolarizado en un centro ordinario, hasta que el equipo psicopedagógico decidió derivarlo a dicho centro. Al finalizar su jornada escolar el alumno acude a las viviendas que dispone la Asociación Fundación Personas, titular del centro educativo debido a ciertos problemas en el ámbito socio-familiar.

Se caracteriza por su continua movilidad, se estimula quitándose los zapatos, mordiéndoles y golpeando constantemente diferentes objetos. Su nivel cognitivo permite trabajar diferentes fichas, como por ejemplo, de ordenar por tamaños y por colores, continuar series dadas unas pautas iniciales y le gusta realizar puzzles y construcciones. Actualmente ha empezado a trabajar más vocabulario y ya discrimina entre ciertos objetos que se le dan.

Dicho alumno no tiene lenguaje oral, solo emite alguna palabra o vocalizaciones cuando quiere demandar algo. A la hora de comunicarse usa su cuaderno de comunicación con pictogramas, los cuales están ordenados por momentos, personas, lugares, objetos o las tareas que tiene que realizar.

Una de las dificultades que tiene este alumno es su bajo nivel de atención y la permanencia en la tarea, ya que para que no se levante de su silla o coja cualquier otra cosa para distraerse hay que estar una persona con él siempre.

Para garantizar su bienestar físico es importante colocar el entorno, de forma que no haya objetos (tijeras, reglas, pegamento, sacapuntas...) con los que se pueda hacer daño cuando se golpea las manos u otras partes del cuerpo, ya que esta es otra estereotipia que lleva a cabo muy a menudo.

La información que recibe es por vía del lenguaje oral y uso de imágenes, principalmente. Es fundamental para esto usar una información clara y un lenguaje sencillo. Con este alumno se evitan los mensajes negativos y siempre se incide en la conducta adecuada, es decir, en lo que queremos que haga.

Características del entorno

El aula de referencia en el que se encuentra nuestro alumno con TEA sigue algunos de los principios de estructuración física del método TEACCH. En dicho aula se encuentran zonas muy diferenciadas en función de la utilidad o de los materiales de los que se dispone. Así, se encuentra una zona de espejo para actividades en las que se emplea la mímica, una zona donde está el ordenador, tanto de uso del profesor como de los alumnos, una zona más limitada donde se encuentran los juguetes y juegos para la hora del juego, una zona de lavabo donde están al alcance de los niños los vasos de agua y por último, la zona de trabajo, en la cual nuestro alumno con TEA va a necesitar que se eliminen todos los estímulos innecesarios con el objetivo de ayudarlo a centrar la atención en lo verdaderamente importante.

Las áreas de trabajo están claramente marcadas para que el alumno pueda encontrar su camino de forma independiente a diferentes lugares dentro del aula y los límites dentro de esos campos deben estar claramente marcados

El aula y los materiales están ordenados, empleando claves visuales que ayudan al alumnado a ubicarse en el espacio y también a conocer dónde están los objetos y materiales más utilizados. También, se suele emplear fotografías del alumno que

indiquen su mesa, silla, percha y cajón, además de Imágenes o dibujos en las puertas de los armarios y en los cajones indicando su contenido. Todo esto contribuye a que el alumno se sienta seguro y controle el entorno con más facilidad. Por lo general los materiales suelen estar guardados en cajas o armarios para que no distraigan la atención.

En los anexos se encuentra representada el aula en forma de imagen para que sea más fácil su representación en el anexo 5

Contexto familiar y socio-económico

En lo referido al contexto familiar añadir que dicho alumno se encuentra tutelado por la Junta de Castilla y León y tienen un convenio con las viviendas de la Asociación Fundación Personas a las que acude diariamente para las cuestiones referidas al cuidado, a aspectos económicos, a médicos, etc.

En dichas viviendas se encuentran una serie de cuidadores con los cuales realiza actividades como las siguientes: coger el autobús o ir al supermercado para el desarrollo de la autonomía personal, acudir a diferentes parques, ir a la biblioteca infantil, ver una película en el cine, realizar diferentes deportes en zonas deportivas, excursiones al pinar o ir al zoo, entre otras. Durante los fines de semanas, ocasionalmente, recibe alguna visita de familiares, aunque estas suelen ser mínimas.

METODOLOGÍA

De los diferentes modelos de intervención que se han expuesto con anterioridad, en nuestro caso y en función de las características individuales de nuestro sujeto, se va a llevar a cabo una intervención de caso único basada en el método de trabajo TEACCH.

Para poder planificar y desarrollar la intervención hemos tenido que poner en práctica las siguientes **técnicas de recogida de datos**:

- Observación directa: es uno de los métodos más usados por su eficacia para obtener datos del alumno. Se trata de una técnica que consiste en observar

atentamente el objeto de estudio, recoger información y registrarla para su posterior análisis. Nuestra observación ha sido cualitativa registrado diferentes patrones de comportamientos, actuaciones voluntarias, formas de trabajo, etc. que nos han servido para efectuar una intervención efectiva y adecuada.

- Entrevista: se basa en una serie de preguntas que realiza el entrevistador y sobre las que la persona entrevistada da su respuesta u opinión. En nuestro caso hemos llevado a cabo nueve preguntas no estructuradas (totalmente abiertas) dirigidas a la tutora del aula para poder obtener información acerca de su experiencia con el alumno. La entrevista está reflejada en el anexo 1.
- Análisis de documentos: es el método que nos permite examinar datos con el propósito de sacar conclusiones sobre la información. Nuestro análisis se ha centrado en la ACI (adaptación curricular individual) del alumno TEA, ya que no hemos tenido la posibilidad de revisar su informe debido a la privacidad que le rodea por estar tutelado por la Asociación Personas. Además de esto, hemos hecho un gran recorrido por la bibliografía acerca de la metodología TEACCH, para ponerla en práctica de la mejor manera.

A lo largo del desarrollo de todo el trabajo se pueden identificar tres fases, que son las siguientes:

1º fase: análisis

En esta primera fase lo que pretendemos es conocer al alumno, y saber cuáles son sus necesidades individuales. Para ello tenemos que determinar aquellos aspectos que son susceptibles de intervención, así como sus puntos fuertes. Estos datos han sido obtenidos mediante la utilización de las técnicas de recogida de datos expuestas con anterioridad.

2º fase: planificación

Una vez identificada las claves acerca de cuáles son las características individuales del alumno, procedimos a pensar en qué se iba a centrar nuestra intervención. En este caso, y según las necesidades de este alumno, optamos por la metodología TEACCH. Profundizamos en este modelo de intervención, centrándonos en los principios en los

que se sostiene. Nos planteamos los objetivos que queríamos conseguir y con todo ello procedimos a reflexionar la forma de llevarlo a cabo. Tuvimos, así mismo que determinar los materiales que íbamos a precisar.

La primera necesidad fue elaborar una agenda individual que nos permitiese estructurar la jornada escolar de nuestro alumno, detallando cual iba a ser su trabajo diario. Para su realización, convenimos utilizar los pictogramas de ARASAAC. Con ella, Conseguimos facilitarle la comprensión del entorno mediante la anticipación de todas las actividades que tenía que llevar a cabo.

También fue necesario estructurar su zona de trabajo. Para ello empleamos dos estanterías que se colocaron a ambos lados de su mesa. Esta estructura, tal y como propone la metodología TEACCH, facilitó a nuestro alumno la realización del trabajo de forma autónoma. Colocamos las actividades que tenía que realizar a su izquierda, permitiendo que las cogiera él solo, y una vez finalizada, las dejara a su derecha en un espacio preparado para ello. Por último, hemos empleado una serie de fichas que se han realizado a través de pictogramas sacados de la página de ARASAAC, las cuales vamos a trabajar de forma progresiva, de menor a mayor dificultad.

El espacio que dispusimos para llevar a cabo la intervención es de un aula de educación infantil, dividida por zonas en función de su utilidad, como es el espacio de espejo, mesas de trabajo, zona de juego, la pizarra, la zona donde se bebe agua y los percheros. Para llevar a cabo nuestra intervención, hicimos uso de la zona de trabajo individual. De esta manera evitaríamos posibles distracciones que nos permitirán centrar al alumno en su tarea.

El número de sesiones que realizamos fueron cinco con una duración de treinta minutos cada una de ellas.

A la hora de programar las sesiones de la intervención nos propusimos una serie de objetivos, así como una serie de tareas a desarrollar, con unos materiales específicos para ellas. También fue necesario precisar el tiempo de intervención en cada una de ellas. La programación de cada una de las sesiones se adjunta en el anexo 2.

3º fase: intervención

Como ya se ha comentado, la intervención ha constado de cinco sesiones, con una duración de treinta minutos cada una de ellas, de modo que en las dos primeras sesiones hemos realizado fichas con contenidos muy similares a las que realiza con su tutora de aula y a partir de la tercera se van a incluir aspectos que le van a resultar más novedosos para él, aunque algunos de estos últimos contenidos se han empezado a anticipar en las últimas semanas.

Hemos iniciado el desarrollo del método TEACCH, implantando una estructura secuencial del trabajo así como una organización espacio temporal del trabajo que tiene que realizar el alumno. Para ello utilizamos pictogramas ya que es la mejor manera que tiene de comprender su entorno.

Para esta intervención hemos fabricado una agenda visual en la que aparece la secuencia de actividades que tiene que llevar a cabo en toda la mañana, facilitando así la anticipación de las mismas. Dentro de esta agenda se encuentra un aparatado específico a cerca de las tareas que tiene que hacer dentro de la hora de trabajo, siendo el mismo quien va dando la vuelta a los pictogramas de esas tareas una vez las va acabando. Dicha agenda puede verse en el anexo 3

Qué hemos trabajado

El objetivo que hemos querido conseguir con dicha intervención es implantar en el alumno hábitos para que trabaje de forma independiente, permaneciendo más tiempo centrado en la tarea, identificando así cuando empieza la tarea, que debe hacer y cuando ha finalizado. Esto lo vamos a lograr de forma progresiva, comenzando en un principio dando pautas al alumno, hasta que él, por sí mismo, pueda hacerlo sin ninguna ayuda.

Cómo lo hemos utilizado.

El material que hemos utilizado en la intervención es un archivador, el cual consta con una serie de fichas que están fabricadas, todas ellas, como ya se ha comentado, con pictogramas sacados de la página ARASAAC, ya que nuestro alumno requiere siempre

de apoyos visuales para comunicarse y entender a los demás. Dichas fichas disponen de velcro, para facilitar al niño trabajar por sí mismo y que sea más fácil su ejecución. Al comenzar cada intervención hemos tenido que explicar al niño, a través de su agenda, como hay que realizar la ficha, que se le pide y cuando ha terminado. En las siguientes sesiones será el propio alumno el que trabaje de forma autónoma, siguiendo el panel de las actividades que tiene que hacer en su agenda, sabiendo también cuando ha finalizado. Estas fichas pueden encontrarse en los anexo 4

También hemos estructurado su zona de trabajo a través de dos estanterías hemos colocado a ambos lados de sus pupitre. Estas estanterías van a permitir implantar en el alumno el principio de trabajo de izquierda a derecha, cogiendo así el trabajo de la estantería izquierda, llevarlo a cabo y cuando acaba, lo recoge y lo deja en la estantería de derecha. Esta implantación le va a permitir al alumno el trabajo autónomo y prescindir de la constante supervisión de su profesora. Esta limitación del espacio de trabajo del alumno puede verse en el anexo 5

Por último precisamos de la agenda visual del alumno que nos va a servir para anticipar las tareas que tiene que ir realizando el alumno, siendo esta de uso propio del alumno.

Desarrollo de las sesiones

Todas las sesiones tendrán una duración de treinta minutos, tiempo en el cual se van a llevar a cabo tres actividades, trabajando contenidos de manera progresiva, adecuado siempre a su nivel cognitivo. La zona donde se van a realizar estas sesiones es en el espacio de trabajo individual, el cual hemos limitado y estructurado mediante unas estanterías que le van a permitir trabajar de forma autónoma.

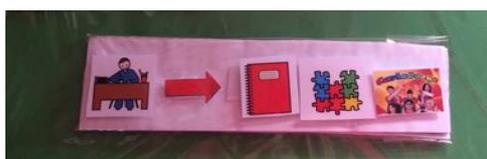
A continuación vamos a relatar el desarrollo de cada sesión de forma detallada:

SESIÓN 1:

La sesión comienza presentando al alumno la nueva agenda, mostrándole, a través de los pictogramas que contiene, las tareas que ya ha realizado y las que le quedan por hacer. Le enseñamos que tiene que dar la vuelta a los pictogramas que representan las

actividades ya realizadas, quedando a la vista aquellas que faltan por realizar. Para empezar a fijar este hábito le ayudamos a ir haciéndolo cada vez que finaliza una tarea.

Dentro de esta agenda le mostramos al alumno la tableta de pictogramas con la secuencia de tareas que tiene que hacer durante el tiempo de trabajo individual. El alumno se muestra receptivo y comprende correctamente la dinámica de trabajo ya que así lo hace de forma habitual con su profesora. Esta tableta de pictogramas es la siguiente:



Una vez que vemos que ha comprendido bien la dinámica de la agenda, pasamos a la explicación del espacio TEACCH: este espacio está formado por una mesa de trabajo individual con una estantería a cada lado, de manera que en cada una de las baldas, colocamos según el orden de ejecución, las fichas que debe realizar; en esta primera sesión son: en primer lugar ordenar por tamaños y seguir la serie; después dibujar unas formas geométricas y recortarlas con el punzón; y, por último, usar la tablet con la aplicación de “Cantajuegos. Esta actividad se programó por ser muy motivante para el niño, información que nos proporcionó la entrevista a su tutora (anexo 1), sirviéndole de estímulo para la realización de las anteriores.

El alumno, con mi apoyo, coge la ficha colocada en la primera balda, la ejecuta y una vez finalizada, la coloca en la misma balda de la estantería que tiene colocada a la derecha de su mesa de trabajo. En esta primera sesión el alumno necesita ayuda para comprender la estructura de trabajo con cada una de las tareas encomendadas: cojo tarea de la estantería de la izquierda, la ejecuto y la coloco en la estantería de la derecha. En cuanto a la autonomía en la ejecución de cada actividad, la primera la realiza el solo, la segunda, al ser una tarea de mayor dificultad, necesita ayuda para lograr que finalice la tarea y la tercera es una actividad muy motivante para el alumno y la realiza con total autonomía.

SESIÓN 2:

En esta ocasión comenzamos colocando el trabajo que debe hacer en cada balda de la estantería izquierda, para la implantación del método que se empezamos en la sesión anterior. Además, colocamos los pictogramas de las actividades a realizar en la tableta de trabajo, como medio anticipador y de referencia para seguir todo su trabajo.

El alumno empieza cogiendo, de la balda correspondiente, el trabajo manipulativo, que son los pinchos, teniendo que realizar series por colores, luego lleva a cabo unas series, dando una pauta inicial, teniendo que completarlas mediante pinturas de colores. Por último, y como recompensa, hace uso de la tablet con la aplicación “Cantajuegos”. En esta sesión el alumno empieza bien cogiendo y dejando el trabajo en la balda correspondiente, hasta que llega a la segunda actividad donde intervenimos para reforzar lo aprendido en la primera sesión, debido a que al acabar esta actividad no la coloca en la estantería derecha. En el caso de la tablet es él quien la coge, quien acciona el “Cantajuegos” y posteriormente, recoge y lo pone en su lugar adecuado (estantería derecha). En función de los pictogramas, cada vez que finaliza cada actividad los va dando la vuelta por sí mismo sin necesidad de intervención.

SESIÓN 3:

Como ocurre en las anteriores sesiones, colocamos el trabajo que tiene que realizar en la estantería izquierda, la balda correspondiente, y le explicamos, mediante los pictogramas de su agenda, que actividades vamos a desarrollar.

Una vez que tenemos tanto las actividades, como los pictogramas pertinentes colocados en su lugar, el alumno comienza cogiendo de la primera balda una ficha en la que debe asociar las profesiones con los elementos que pertenecen a esos trabajos, usando las profesiones de enfermero/a, de ganadero/a y de agricultor/ra.. Posteriormente, tenía que colocar las piezas correspondientes en una serie de láminas (bloques lógicos) atendiendo a formas y a colores. Por último, coge las piezas para hacer construcciones, algo que según nos comento su profesora en la entrevista (anexo 1) le gusta especialmente. En la primar actividad tenia caro cual eran los elementos que pertenecían a enfermero, mientras que en ganadero y en agricultor mezclo dos de sus

elementos interviniendo para afianzar dichos conceptos. La segunda actividad la realiza sin problema, recogiendo todas las piezas al acabar, lo mismo que sucede con las construcciones. En esta sesión el alumno coge todo el trabajo de la balda adecuada, dejándolo, una vez llevado acabo, en su lugar correspondiente y de manera autónoma.

SESIÓN 4:

Empezamos esta sesión colocando cada tarea en su sitio, al igual que ocurre con los pictogramas adecuados de dichas tareas en la tableta de trabajo individual de su agenda.

En esta ocasión empezamos con un domino de animales. Después, realiza un puzle con treinta piezas. Por último, coge la tableta de su lugar, accionando él mismo la aplicación del “Cantajuegos”. En la primera actividad tenemos que intervenir al inicio, marcando el camino que debía seguir el domino para que pueda seguir el solo. Respecto a la segunda actividad el alumno comienza bien pero después se bloquea, aspecto que nos comentó ya su profesora en la entrevista (anexo 1), y es ahí donde tenemos que intervenir, para proporcionarle una pequeña ayuda juntando piezas que él no lograba asociar, acabando después por sí solo. Una vez que deja el puzle en su lugar adecuado, coge con efusividad la tableta, ya que disfruta escuchando el “Cantajuego”. Como sucede en la anterior sesión, el alumno coge cada actividad de la balda correcta (estantería izquierda), dejándolo una vez finalizado, en su lugar adecuado (estantería derecha).

SESIÓN 5:

En esta última sesión, explicamos que es lo que vamos hacer, se pone el trabajo a realizar en la estantería izquierda y colocamos los pictogramas adecuados en la tableta de trabajo individual.

Comenzamos con una actividad de clasificar atendiendo al color, utilizando una bandeja, llamada bandeja autocontenidas, donde se colocan todas las piezas necesarias, evitando así posibles distracciones y equivocaciones. Se continúa con una actividad en la que tiene que colocar los números (del 1 al 5) al lado de las imágenes correspondientes en función de los objetos que haya. Para poder llevar a cabo esta

actividad, su profesora a lo largo de la semana explica esos números atendiendo a su forma y a la cantidad que representa cada número. Para acabar, el alumno colorea un dibujo de sus personajes Disney favorito. En el transcurso de esta sesión mi intervención ha sido necesaria para corregir ciertos errores en la actividad de los números, equivocando el cuatro con el cinco, realizando autónomamente él las restantes tareas. En relación a la estructuración TEACCH, el alumno lo lleva a cabo de forma adecuada.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez que hemos llevado a cabo las pertinentes técnicas de recogida de datos y la intervención poniendo en práctica el método TEACCH, pasamos a analizar los resultados de las sesiones llevadas a cabo.

SESIÓN 1:

En esta primera sesión se produjo la implantación del método TEACCH mediante una breve explicación por mi parte y ejemplificación para que él por sí solo lo hiciera después. Cabe mencionar la buena disposición para la adquisición del método de trabajo de izquierda a derecha por parte del alumno, aunque en esta primera sesión ha sido guiado por mí. Además, añadir el buen uso que hizo de su agenda, de modo que cuando acabo la primera actividad le ayudé a dar la vuelta al pictograma de la actividad que ya había acabado, haciéndolo él solo después de finalizar la segunda tarea.

De acuerdo a las actividades que realizó añadir que en la ejecución de series no muestra problema alguno, cosa que no pasa a la hora de recortar con el punzón, ya que intenta levantarse de la silla, teniendo que intervenir reconduciendo al alumno a sentarse y a seguir sus tareas.

SESIÓN 2:

En esta ocasión quisimos comprobar si el alumno había entendido la metodología que se puso en marcha en la sesión anterior. Por sí mismo coge la actividad de la primera balda, la realiza y la guarda en la balda correspondiente de la estantería derecha.

Por el contrario, a la hora de acabar la segunda actividad no lo coloca en su sitio, interviniendo en ese momento para indicar al alumno cuál era su lugar adecuado.

Las actividades que realizó el alumno fueron llevadas a cabo sin problemas y sin necesidad de nuestra intervención, destacando por su rapidez en esta ocasión.

SESIÓN 3:

En esta tercera sesión, después de colocar en su agenda el trabajo que tiene que llevar a cabo, no es necesaria mi intervención en ningún otro momento, mostrándose el alumno autónomo a la hora de coger el trabajo, de recogerlo y ponerlo en su lugar adecuado.

En el caso de las actividades que tenía que realizar tuvo algunos problemas, más específicamente en la primera actividad que era de clasificar los objetos típicos de un oficio con la profesión correcta. En este caso confundió aspectos que pertenecían a la agricultura a la ganadería, mostrando así dificultades de identificación en aspectos con similitud. Las restantes actividades las realiza de forma correcta y siguiendo los principios establecidos en la primera sesión.

SESIÓN 4:

Durante esta sesión decidimos dar a elegir al alumno entre varias actividades, lo que se ha traducido en mayor motivación para llevarlo a cabo. De acuerdo a la estructuración de su zona de trabajo destacar que el alumno cogía, realizaba y recogía todas las actividades de manera autónoma.

Aun habiendo elegido él mismo el trabajo que iba hacer, el domino de animales no pudo acabarlo por sí mismo y el puzzle se bloqueó y pidió ayuda, teniendo que intervenir para que pudiera acabar. Puede que la elección se basara en las imágenes que contenían esas actividades sin fijarse en lo que en verdad tenía que hacer.

SESIÓN 5:

En esta última sesión colocamos el trabajo que debía hacer en su agenda y no dimos ninguna pauta de la metodología que debía seguir, para así comprobar si había resultado eficaz. Los resultados fueron positivos, ya que cogió el trabajo de la estantería

izquierda, lo llevo a cabo, recogió y lo colocó en la estantería derecha. Lo mismo pasó con todas las actividades restantes.

En base a las actividades que se pusieron en práctica, la que no supo hacer por sí mismo fue la de los números, pudiéndose deber a que está empezando a verlos con su profesora hace relativamente poco tiempo, y este alumno necesita mucho tiempo y repeticiones varias para conseguir adquirir ciertos contenidos.

De forma general podemos decir, que una vez llevado a cabo la intervención con un alumno TEA, la implantación del método TEACCH, para conseguir el trabajo autónomo de dicho alumno, nos ha resultado muy efectiva y gratificante, ya que se ha implantado de forma muy rápida y sin muchas complicaciones, mostrando el alumno mucho interés cuando se le daba las pautas para ello. También, podemos afirmar, que una vez que se ha limitado su zona de trabajo y el tiempo, la permanencia del alumno en la tarea es más duradera y eficaz, consiguiendo así, hacer más actividades que antes de implantar dicho método en el mismo tiempo.

Debemos añadir que el uso de la agenda por parte del alumno ha sido beneficioso para él, ya que gracias a esta puede anticipar que tiene que hacer a lo largo de la mañana, haciendo él mismo empleo de ella.

CONCLUSIONES DE LA INTERVENCIÓN

Una vez llevada a cabo la intervención con un alumno con TEA, y después de nuestra experiencia en las cinco sesiones que hemos realizado, podemos decir que la metodología TEACCH ha fomentado la autonomía en el trabajo y hemos conseguido que el alumno se encuentre mayor tiempo centrado en la tarea. También consideramos, una vez que hemos puesto en práctica dicha metodología, que es necesario dar una estructuración espacial y temporal a este alumnado, ya que así les ayudamos a comprender su entorno y anticipar que es lo que tienen que hacer.

Con el desarrollo de este trabajo nos hemos dado cuenta de lo importante que es conocer a este alumnado y las ventajas de involucrarnos en su proceso educativo para obtener mejores resultados. Además, para llevar a cabo la intervención educativa, nos hemos tenido que documentar a fondo sobre los diferentes métodos que existen en la actualidad, adquiriendo así grandes conocimientos al respecto. Igual de importante consideramos que es la formación continua del profesorado sobre los nuevos métodos de intervención educativa para ofrecer a sus alumnos la respuesta más adecuada a sus características.

Añadir en este apartado las limitaciones que nos hemos encontrado a la hora de llevar a cabo esta intervención, y que han sido:

1. La profesora del alumno con TEA no aplica el método TEACCH de forma consistente, como nos hizo saber en la entrevista (anexo 1) debido a:
 - Falta de conocimiento suficiente de este método para poderlo llevar a cabo.
 - La variedad de alumnado con la comparte clase el alumno con TEA, teniendo la profesora que repartirse para involucrarse en el desarrollo de cada uno.
 - La rigidez y tiempo que necesita este método para que pueda dar buenos resultados.

2. Pensamos que una vez que la intervención ha finalizado, la profesora del alumno TEA no va a continuar con el método TEACCH, debido a las razones aportadas en el punto anterior.
3. La poca información que hemos tenido del alumno, consecuencia de:
 - Los datos del alumno se encuentran muy protegidos al encontrarse tutelado por la Junta de Castilla y León.
 - Por el motivo anterior, no hemos podido realizar una entrevista a los padres, como teníamos pensado hacer en un principio.
 - La ACI que nos hicieron llegar contiene información escasa del alumno.
4. Sí la escolarización de este alumno hubiera sido en un centro específico de TEA, los materiales y recursos de los que hubiéramos hecho uso nos habrían permitido alcanzar aún mejores resultados.
5. Al implantar el método TEACCH en solo cinco sesiones no podemos obtener conclusiones rotundas y certeras.

De cara a futuras intervenciones educativas, y en función de nuestra experiencia después de poner en práctica la metodología TEACCH, aumentaríamos el número de sesiones para poder implantar en los alumnos los objetivos que nos pretendíamos en un principio. Además, sería conveniente contar con mayor información del alumno y de diferentes fuentes para que la intervención se ajuste más a sus necesidades y características personales.

También queremos señalar lo gratificante que ha sido para nosotras poder trabajar con este alumno con TEA y observar que, sesión tras sesión, las mejorías eran notables. Este hecho, además de muchos otros, ha provocado el aumento de nuestras expectativas sobre este trastorno y que, intentado que comprenda el mundo que le rodea, son capaces de hacer todo lo que se propongan. Añadir, que la idea confusa que existe acerca de que los TEA son distantes no resulta cierta, ya que solo es necesario una comprensión mutua entre ellos y el entorno. En nuestro caso, a medida que pasaba el tiempo en que

estábamos con este alumno TEA, se mostraba más cercano, y de vez en cuando, nos deleitaba con muestras de afecto y cariño.

Por ultimo queríamos añadir algunas limitaciones que me han surgido a lo largo del desarrollo de este trabajo, como por ejemplo la bibliografía y las citas mediante normas APA, la redacción del mismo, la planificación de la intervención, la selección de materiales para el desarrollo de las sesiones, etc., pero gracias a las continuas revisiones y correcciones realizadas, hemos conseguido realizar este trabajo y de forma satisfactoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AETAPI - *Asociación Española de Profesionales del Autismo*. (2017). *DESCUBRIMIENTOS SOBRE EL AUTISMO EN 2016* . Consultado el 3 de mayo de 2017, en: <http://aetapi.org/resumen-los-descubrimientos-autismo-2016/>

American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona. Masson.

Aparicio, B. (2016). *Trastorno del espectro autista: programas de intervención comunicativa* (trabajo de fin de grado). Cantabria, Universidad de Cantabria.

ARASAAC: *Aragonese Portal of Augmentative and Alternative Communication*. (2017). *Arasaac.org*. Consultado el 27 de Abril 2017, en: <http://www.arasaac.org/>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (5ta. Ed)*. Arlington: Autor, en: <http://www.alansaludmental.com/dsm-5/>

Asociación Autismo Sevilla. (2017). *Autismosevilla.org*. Consultado el 9 de mayo de 2017, en: http://www.autismosevilla.org/as_boletin.html

Autismo Diario (2017). *Entendiendo la prevalencia, incidencia y causas del autismo*. Consultado el 3 de Mayo 2017, en: <https://autismodiario.org/2011/11/06/entendiendo-la-prevalencia-incidencia-y-causas-del-autismo/>

Autism Program. (2017). *Welcome — UNC TEACCH*. *Teacch.com*. Consultado el 18 Abril de 2017, en: <http://www.teacch.com>.

- Bayley, N. (1977). *Escalas Bayley de desarrollo infantil*. Madrid: TEA.
- Becker, B. (2017). *¡Bienvenidos a pecs-spain.com! Pecs-spain.com*. Consultado el 21 de Abril 2017, en: <http://www.pecs-spain.com>
- Confederación Autismo España (2017). *Etiología*. Consultado el 28 de Abril 2017, en: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/etimologia>
- Confederación Autismo España (2017). *Trastorno del Espectro del Autismo*. Consultado el 1 de Junio de 2017, en: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo>
- DiLalla, DL., Rogers, SJ. (1994). Domains of the childhood autism rating scale: relevance for diagnosis and treatment. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 24,115-28.
- Dunst, C.J. (1980). *Clinical and educational manual for use with the Uzgiris-Hunt scale*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Egge, M. (2008). *El tratamiento del niño autista*. Madrid: Editorial Gredos.
- Equipo Eridia (2017) *los trastornos generalizados del desarrollo en el DSM-V*. España: Madrid.
- FESPAU. (2017). *Fespau.es*. Consultado el 27 de abril de 2017, en: <http://www.fespau.es/autismo-tea.html#def>.
- González, M.J. (2015). *Trastorno del espectro autista: una perspectiva pedagógica dirigida al profesor* (trabajo de fin de grado). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Gilliam, J.E. (1995). *Gilliam autism rating scale*. Austin, TX: Pro-Ed.

- Kaufman, AS., Kaufman, N.L. (1997). *K-ABC Batería de Evaluación de Kaufman para niños*. Madrid: TEA.
- Leiter, R.G. (1948). *Leiter international performance scale*. Chicago: Stoelting.
- Lori A. Frost y Andrew S. Bondy (1994). *El sistema de comunicación por intercambio de figuras. Manual de entrenamiento*. Perú: Edición Piramyd Educational Consultants, Inc.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, EH Jr., Leventhal, B.L., DiLavore, P.C., et al (2000). The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30,205-23.
- Lord, C., Rutter, M., Le Couteur, A (1994). Autism diagnostic interview-revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659-85.
- Lowe, M., Costello, A. (1988). *Symbolic Play Test*. London: NFER-Nelson.
- McCarthy, D. (1977). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010) *El acceso al Currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. España: Universidad de Valencia.
- Montero, L. (2017). *Estructuración del aula. Tu rincón en la web para mantenerte informado sobre los Trastornos del Espectro del Autismo*. Consultado el 30 de abril, en: <http://www.aulautista.com/2009/01/11/estructuracion-del-aula/>

Monsen, J. (Coord.), Arasanz, D., Cruz, M., Dantí, F., Fernández, A., Marín, Y. (2013). *El autismo, un reto para la colaboración entre clínicos y pedagogos*. Barcelona: Horsori Editorial.

Real Decreto 1393/2007, modificado por el artículo veintiuno del Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, como requisitos a verificar por los títulos oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas.

Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, Ministerio de Educación y Ciencia establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Pérez, J. (2015). *Experiencias con PECS: instrumentos para facilitar la intencionalidad comunicativa en niños con trastorno del espectro autista* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.

Procurador del Común de Castilla y León (2009). *Situación del autismo en Castilla y León*.

Raven, J.C. (1976). *Test de matrices progresivas (escala coloreada, series A, B, C, D y F)*. Buenos Aires: Paidós.

Riviére, A. y Martos, J. (2001). *El tratamiento del autismo, nuevas perspectivas*. Madrid: edita Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria General de Asuntos Sociales y el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Riviére, A. y Núñez Bernardos, M. (1991) *Autismo hacia una explicación del enigma*. España: Alianza Editorial.

- Rutter, M. y Schopler, E. (1987). *Autism and pervasive developmental disorders: concepts and diagnostic issues*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 159-186.
- Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, A., Lansing, M.D., Marcus, L.M. (1990). *Individualized assessment of autistic and developmentally disabled children: Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Sparrow, S., Balla, D., Cicchetti, D. (1984). *Vineland adaptive behavior scales: interview edition*; Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Stutsman, R (1931). *Guide for administering the Merrill-Palmer scale of mental tests*. In Terman LM, ed. *Mental measurement of preschool children*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tamarit, J. (1994). *Prueba ACACIA*. Madrid: Alcei.
- TEACCH – *Aula para el Trastorno del Espectro Autista*. (2017). *Aulaautista.es*. Consultado el 4 de Mayo 2017, en: <https://aulaautista.es/tag/teacch/>
- TEACCH, M. (2017). *Método TEACCH*. *Mimundoautista.blogspot.com.es*. Consultado el 4 de mayo de 2017, en: <http://mimundoautista.blogspot.com.es/2012/02/metodo-teacch.html>
- Vargas, M.J y Navas, W. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula*, 26 (2), 44-58.
- Wetherby, A., Prizant, BM. (1993). *Communication and Symbolic Behavior Scales (CSBS) –normed edition*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Wechsler, D. (1992). *WAIS-III. Test de inteligencia para adultos 16-89*. Buenos Aires: Paidós.

Wechsler, D. (1997). *WISC-III. Test de inteligencia para niños*. Buenos Aires: Paidós.

Wechsler, D. (1993). *WPPSI-R (Manual). Test de inteligencia para preescolares*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Wing, L., Leekam, SR., Libby, SJ., Gould, J., Larcombe, M (2002). *The diagnostic interview for social and communication disorders: background, interrater reliability and clinical use*. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 43,307-25

ANEXOS

Dentro de este apartado vamos a reflejar la entrevista que hemos realizado a la tutora del alumno objeto de la intervención, la programación que hemos hecho de las sesiones e imágenes, tanto de la agenda que hemos proporcionado al alumno TEA, de las intervenciones que hemos llevado a cabo y de la estructuración de su zona de trabajo

ANEXO 1: ENTREVISTA TUTORA DE AULA

La siguiente entrevista que vamos a mostrar fue redactada como instrumento de investigación para obtener la información necesaria del alumno TEA en el que se va a centrar la intervención. Antes de esta entrevista, se llevó a cabo un proceso de observación directa a dicho alumno y a su entorno.

1. ¿Cuál son las cosas que más motivan a X a la hora de ponerse a trabajar?

“Antes de empezar la hora trabajar, le indico con sus pictogramas que es lo que vamos hacer, y para que no se levante de forma recurrente, le indico lo que tendrá después de haber acabado todo su trabajo. Estas recompensas siempre suele ser el almuerzo, si es antes del recreo, o salir al patio o a la calle, si el trabajo es antes de la hora de comer. También en algunas ocasiones es él quien me pide la Tablet para poder escuchar el cantajuegos o realizar construcciones usando esto como motivación para que acabe su trabajo”.

2. ¿Qué tipo de actividades le resultan menos gratificantes?

“las actividades que le agobian o con las que más se bloquea, y por tanto abandona su zona de trabajo, son las que requieren de una gran explicación o aquellas que requieren que use la lógica durante un tiempo prolongado. Un ejemplo de esto es cuando hemos empezado con los números o cuando realiza puzles de más piezas de las que se le ha acostumbrado”.

3. ¿Qué método de trabajo sigue cada día?

“cuando toca ponerse a trabajar el método que seguimos es que de su cuaderno de comunicación seleccionamos los pictogramas de las actividades que vamos a llevar a cabo, los colocamos en su primera hoja y le damos a elegir que va hacer después de haber acabado. A la hora de empezar a trabajar seguimos un método uno a uno (profesor- alumno) ya que abandona rápidamente la tarea y necesita continua supervisión. Según vamos finalizando las tareas, es él mismo el que da la vuelta a los pictogramas que se asocian con esas actividades.”

4. ¿Su situación familiar ha influido a nivel educativo?

“Desde que X ingreso en el centro no paraba de repetir el nombre de mamá y de papá y de vez en cuando, sin motivo aparente, se ponía a llorar desconsoladamente. Después de estos meses que llevo al lado de X me he dado cuenta que si hubiera tenido una atención adecuada, además de una estructura familiar normal, hubiera tenido más avances en todo este tiempo, incluso podría haber hablado, algo que estamos consiguiendo desde que llego en Enero al centro.”

5. ¿Se muestra poco flexible hacia los cambios?

“Aunque X este diagnosticado de TEA, las características comunes que asocian a estos alumnos no se reflejan en X, ya que en el aula hemos probado a cambiar algunas de sus rutinas mostrándose indiferente ante ellos. En otras ocasiones sí que se molesta cuando se le quitan cosas que son placenteras para él y que lo asocia a algún momento del día o alguna recompensa.”

6. ¿Le gusta compartir juegos o actividades con sus compañeros?

“Por las tardes, de vez en cuando, solemos hacer actividades o juegos colectivos, como jugar a la pelota, hacer murales o juegos manipulativos, mostrándose X reacio hacer actividades en compañía de sus iguales. Cuando se hace lo mismo, pero de forma individual, responde mejor y lo lleva a cabo sin problema.”

En la hora del recreo siempre esta solo jugando con sus juguetes o con objetos con los que otros niños no suelen jugar, negándose a jugar con otros niños cuando se acercan.”

7. Sabiendo que en clase se sigue el método TEACCH, ¿se siguen todos sus principios o se opta por la flexibilización de diferentes métodos?

“Cuando X llegó al centro nosotros teníamos muy poca información sobre él debido a la situación que padece, por lo que busque mucha bibliografía sobre autismo, encontrándome así con el método TEACCH. De este método me gustaron mucho sus principios para conseguir trabajar teniendo una estructura, pero no quise tampoco hacer de su hora de trabajo un proceso mecánico cerrado a modificaciones. Después de haber leído bastante sobre ello, hicimos una reordenación del aula, para hacer de cada hueco zonas diferentes destinadas cada una a una labor distinta.”

8. ¿Qué objetivos te has marcado con X para este curso escolar?

“Tras un período de observación previa al inicio del curso, decidí que X debía mejorar en el uso de la pinza, en los tiempos de espera, en la permanencia y atención a la hora ponerse a trabajar, en todos los aspectos relacionados con la comunicación social, como saludos, dar las gracias, o identificar a las personas con las que pasa su día a día. Además de esto, me propuse que X se relacionara con sus compañeros de aula, que por la mañana los saludara a todos, que pidiera las cosas por favor y que se produjera el juego de manera autónoma entre ellos.”

9. ¿Qué nos aconsejas a la hora de intervenir con X?

“Desde mi experiencia con este alumno, te podría aconsejar que a la hora de darle las pautas para trabajar seas clara y concisa, ya que el alumno se bloquea ante explicaciones abstractas o muy largas. También decirte que le des un margen de espacio ya que cuando nosotras nos colocamos demasiado cerca tiende a irse más lejos o se bloquea y se niega a seguir con lo que estaba haciendo.”

Por ultimo me gustaría que a lo largo de tu intervención intentaras que el alumno te mirara a los ojos lo máximo posible mientras que le explicas algo o le das alguna pauta, ya que es uno de los objetivos que nos hemos propuesto con X en su adaptación curricular de este curso.”

ANEXO 2: PROGRAMACIÓN DE LAS SESIONES

A continuación mostramos la programación de cada sesión:

SESION 1:

Objetivos:

- Presentar la agenda al alumno TEA.
- Lograr que nuestro alumno comprenda las tareas que tiene que hacer mediante la colocación de una tableta con pictogramas.
- Enseñar al alumno cómo está estructurada su zona de trabajo individual.

Tareas:

1. Realizar una seriación en la que debe colocar objetos según su tamaño
2. Dibujar una serie de formas geométricas para posteriormente recortarlas con el punzón.
3. Usar la Tablet utilizando la aplicación del “Cantajuegos” como premio para el alumno.

Materiales:

- Agenda del alumno.
- Espacio TEACCH.
- Fichas de trabajo individual.
- Folios.
- Punzón.
- Tablet.

El tiempo de duración de la sesión es de treinta minutos.

SESIÓN 2

Objetivos:

- Comenzar a trabajar de forma autónoma.
- Trabajar de forma manipulativa, fomentando el uso de la pinza.
- Profundizar en el uso del trabajo autónomo de izquierda a derecha.

Tareas:

1. Se comienza realizando series de colores haciendo uso de los pinchos.
2. Completar series, ya empezadas, coloreando con pinturas de colores.
3. Por último, y como recompensa, uso de la tablet con el cantajuegos.

Materiales:

- Agenda del alumno.
- Espacio TEACCH.
- Trabajo manipulativo (pinchos).
- Fichas de trabajo individual del alumno.
- Pinturas de colores.
- Tablet.

El tiempo de duración de la sesión es de treinta minutos.

SESIÓN 3

Objetivos:

- Incluir contenidos con mayor dificultad para el alumno.
- Usar la lógica para la ejecución de las tareas.
- Reforzar el uso de la agenda y de la estructura de su zona de trabajo.

Tareas:

1. Ficha para asociar profesiones con los materiales que se usan en esos trabajos.

2. Uso los bloques lógicos, colocando cada pieza en su lugar correspondiente.
3. Realizar construcciones de manera libre.

Materiales:

- Agenda del alumno.
- Espacio TEACCH.
- Fichas para el trabajo individual.
- Construcciones.

El tiempo de duración de la sesión es de treinta minutos.

SESIÓN 4

Objetivos:

- Afianzar las pautas de trabajo de anteriores sesiones.
- Conseguir que el alumno se encuentre más tiempo centrado en la tarea.

Tareas:

1. Domino con animales.
2. Puzle de más de treinta piezas.
3. Uso de la Tablet con la aplicación de “Cantajuegos”, como ya hemos mencionado, para premiar su trabajo realizado.

Materiales:

- Agenda del alumno.
- Espacio TEACCH.
- Domino.
- Puzle.
- Tablet.

El tiempo de duración de la sesión es de treinta minutos.

SESIÓN 5

Objetivos:

- Conseguir que el alumno trabaje cada actividad por sí mismo.
- Hacer un uso adecuado de su agenda de trabajo.
- Comprender ciertos contenidos matemáticos.

Tareas:

1. Actividad de clasificación atendiendo al color.
2. Asociación de los números a las imágenes que hacen referencia.
3. Colorear un dibujo dado de forma libre.

Materiales:

- Agenda del alumno.
- Espacio TEACCH.
- Bandejas autocontenidas.
- Fichas para el trabajo individual.
- Pinturas de colores.

El tiempo de duración de la sesión es de treinta minutos.

ANEXO 3: AGENDA DIARIA

A continuación vamos a mostrar la agenda que hemos preparado para el alumno TEA, que le va a permitir estructurar la mañana mediante todas las tareas y actividades que tiene que llevar a cabo:



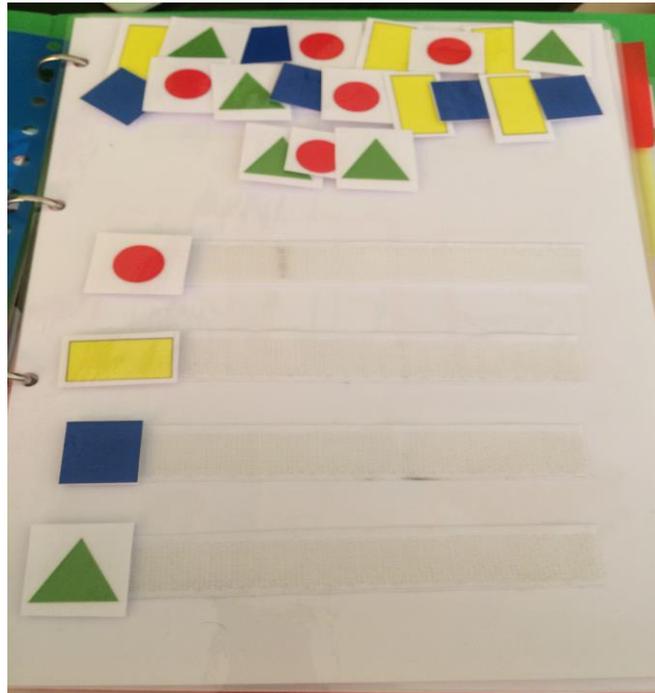
ANEXO 4: ACTIVIDADES INTERVENCIÓN

Dentro de este apartado vamos a mostrar algunas imágenes de las fichas y de las actividades que se han llevado a cabo en esta intervención, siendo la mayoría de ellas de elaboración propia:

1. En esta ficha el alumno tiene que colocar en cada ficha las piezas correspondientes que estarán a su disposición en una caja que entregaré al alumno. Una vez que haya completado todas las fichas, el alumno recogerá todas las piezas y las guardara de nuevo en su correspondiente caja.



2. En esa ocasión el alumno deberá completar las series a través a las piezas que tiene en la parte superior. Como en el caso anterior, al acabar pondrá las piezas en la parte superior.



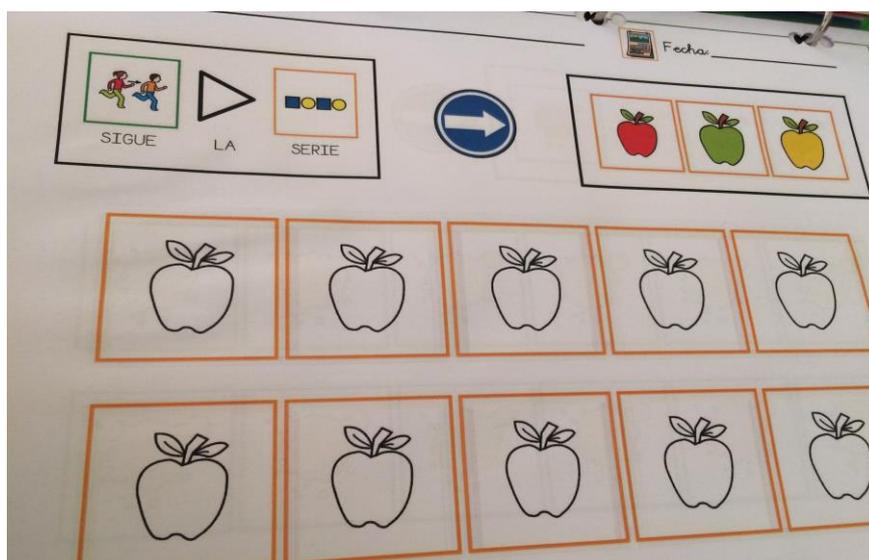
3. En la siguiente actividad mostramos un domino con animales, el cual tendrá que realizar y para ello antes hay que darle unas pautas para que así él pueda seguirlo:



4. En esta ficha se van a trabajar los números. Antes de empezar con esta ficha, repasamos los números del 1 al 5 e identificamos su forma y la cantidad que representa cada uno. El alumno tendrá que colocar el número de arriba en el lugar correspondiente. De la misma forma, una vez acabado vuelve a dejar todo como estaba en un principio.



5. Con esta ficha pretendemos que el alumno realice series, pero en este caso coloreando, y así poner en práctica el uso de la pinza, que en nuestro alumno a veces le cuesta coger ciertas cosas.



6. En la siguiente imagen se puede ver una actividad típica dentro de las tareas con cajas de zapatos que está incluida dentro de la metodología TEACCH. La base de estas actividades está en mostrar al alumno, únicamente, lo que necesita para llevar a cabo la actividad, evitando así distracciones continuas. Esta misma es la que hemos desarrollado en la intervención.

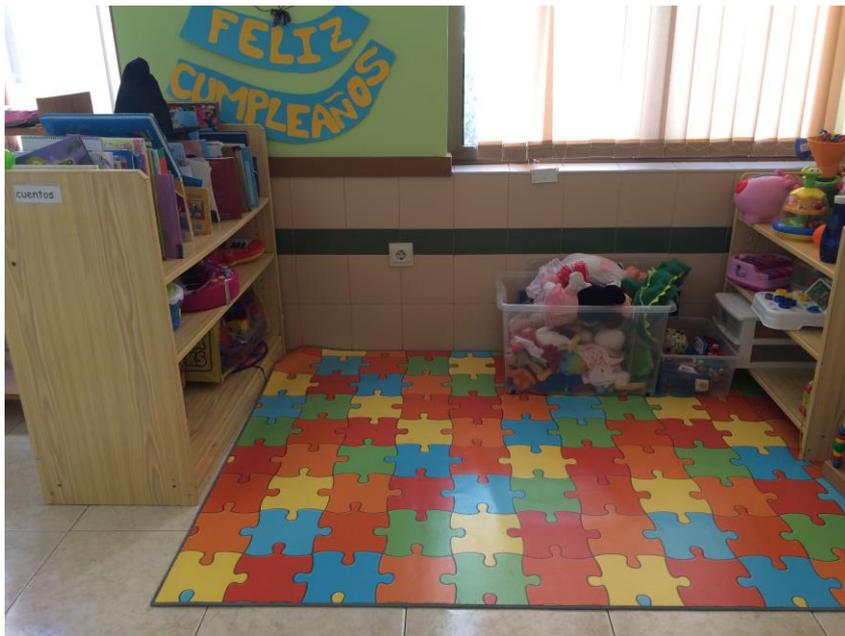


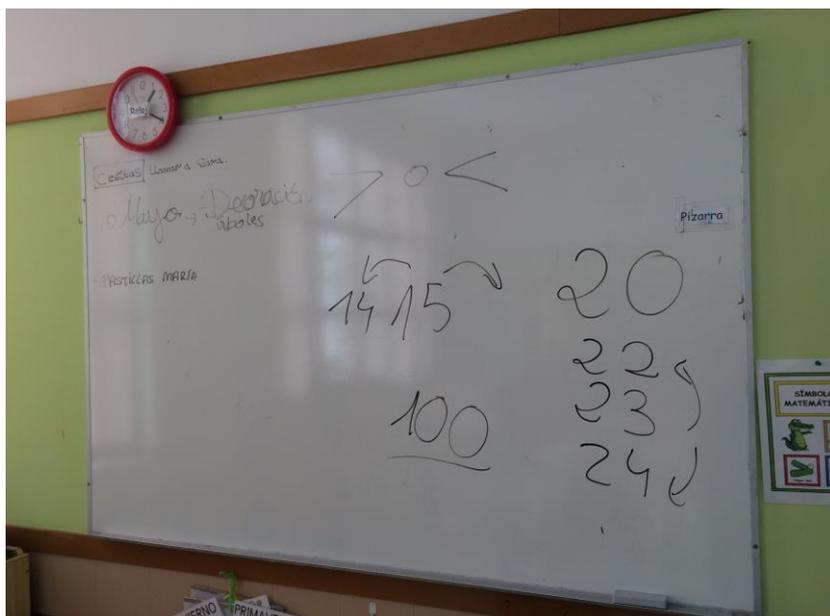
ANEXO 5: ESTRUCTURACIÓN FÍSICA DEL AULA

También queremos añadir algunas imágenes acerca del método TEACCH, para representar más gráficamente a lo que hemos aludido anteriormente:

En estas imágenes vamos a mostrar la representación del aula del alumno TEA en el que se ha centrado la intervención. El aula en cuestión sigue algunos de los principios de estructuración física del método TEACCH. En dichas imágenes se pueden identificar el aula dividido en distintas zonas (como el espejo, la zona de trabajo, la zona de juego, la pizarra, el armario, la zona de lavabo y los percheros con sus fotos), cada una de ellas con una utilidad diferente. Las siguientes imágenes es el aula real de nuestro alumno TEA:







La zona que queda de mostrar sería la zona del perchero y donde depositan sus mochilas. No hemos podido incorporar esa imagen debida a que en cada percha esta la foto de los alumnos, para que de esta forma sepan por ellos mismos donde colgar sus abrigos y dejar sus mochilas.

