



Universidad
Zaragoza

Autismo Infantil: Propuesta de un programa para la adquisición de rutinas

María Moreno Trillo

TUTORA

Teresa Fernández Turrado

Facultad de Educación de Zaragoza

Grado Magisterio Educación Infantil

Departamento: Psicología y Sociología

INDICE

Página (s)

RESUMEN.....	5
INTRODUCCION/JUSTIFICACION.....	6-8
MARCO TEORICO.....	9
Autismo.....	9
Normativa y Escolarización.....	15
Familias de niños con TEA.....	20
Desarrollo de emociones en los niños con autismo.....	23
Adquisición de rutinas.....	25
La Escuela y las Maestras de Educación Infantil.....	26
PROGRAMAS DE INTERVENCION.....	30-37
PROPUESTA DE PROGRAMA EDUCATIVO.....	38
Esquema general del programa.....	38
A quién va dirigido.....	38
Objetivos.....	38
Temporalización.....	39
Propuesta Metodológica.....	40
Actividades.....	40
Evaluación.....	41
Escuela de Padres y Madres.....	45-46
CONCLUSIONES.....	47-48
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	49-52
ANEXOS.....	53- 66

“Necesito más orden del que tú necesitas,
más predictibilidad en el medio que la que tú requieres.

Tenemos que negociar mis rituales para convivir”

Ángel Riviére

RESUMEN

El presente trabajo tiene como tema principal la atención en la escuela infantil a los niños con Trastorno del Espectro Autista. Ajustando algo más, se centra en el trastorno en la etapa infantil de 0 a 6 años. Una vez analizadas las características que definen el trastorno, se propone un programa de intervención educativa, dirigida a niños de tres años que entran por primera vez en un centro educativo ordinario. A lo largo del programa se proponen diversas actividades que tienen la finalidad de adaptar e inculcar unas rutinas en el niño, a la vez que se trabajan algunas emociones a ellas vinculadas.

Palabras clave: *TEA, autismo infantil, rutinas, emociones, programa educativo.*

This work has as main theme in the nursery care for children with ASD. By adjusting something, focuses on the disorder in the infant stage of 0-6 years. After analyzing the characteristics that define the disorder, an educational intervention program, aimed at children aged three to come first in an ordinary school is proposed. Throughout the program various activities that aim to adapt and instill routines in the child, while some emotions connected with them will work proposed

Keywords: *TEA, infantile autism, routines, emotions, educational program.*

INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

El siguiente Trabajo de Fin de Grado tiene como tema la atención a los niños con TEA en la etapa de cero a seis años. Se pretende plasmar las diferentes conceptualizaciones de los autores más destacados en el tema, así como abarcar otros temas como las familias de los niños con autismo, las emociones, la adquisición de rutinas, etc.

Además como punto principal del trabajo, se pretende realizar una propuesta de un programa educativo dirigido a niños de tres años de edad que acuden a un centro educativo con aula preferente para niños con autismo. En esta propuesta se persigue la adquisición de rutinas realizadas en el aula, que a su vez pueden extenderse a las familias, así como el trabajo en las emociones básicas de alegría y enfado.

Esta idea surge a raíz de mi experiencia en las Prácticas de Mención realizadas en el último año del Grado, dedicadas a la Atención a la Diversidad. Durante mi estancia en el centro educativo donde realizaba las prácticas pude trabajar con siete niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista cuyas edades variaban desde los cuatro a los siete años.

A lo largo de tal período pude observar actividades que se aplicaban en los niños con el fin de conseguir pequeños objetivos en ellos. Por lo general, solían ser tareas que perseguían fines educativos o relacionados con las habilidades sociales. Sin embargo, apenas observé actividades que desarrollasen la autonomía personal.

Tal era mi curiosidad que pregunté al personal del centro que trabajaba conmigo en el aula preferente. Me explicaron pues, que es en primero de Educación Infantil, cuando entran a la escuela, cuando se trabaja la autonomía personal y la adaptación a las rutinas del centro.

Por ello, he querido realizar un programa sencillo con una visión global, que sea aplicable en un centro escolar. Además se pretende que sea de fácil realización, centrado en la adquisición de las rutinas propias de un aula de primero de Infantil, con el objetivo de fomentar la autonomía personal del niño y su adaptación a la vida del

centro. A su vez, esta propuesta se compartirá con las familias para que lo puedan aplicar en sus hogares.

Además he decidido introducir el trabajo de dos emociones básicas como son la alegría y la tristeza, pues he podido comprobar que estos niños les resulta complicado reconocer las emociones y a su vez transmitirlos. Por ello, en el programa, he querido introducir unas pequeñas actividades que introduzcan el trabajo de las emociones.

En cuanto al programa en general, me gustaría resaltar que es una propuesta. Al no haberse llevado a cabo, es difícil saber con certeza si es funcional, aunque he de decir que está pensado y realizado meticulosamente pensado en cada momento en su finalidad.

Considero importante destacar mi interés por las familias. Desde que comencé a estudiar el Grado de Magisterio he tenido mucho interés por la relación entre la escuela y las familias, ya que me parece una relación fundamental e imprescindible para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado y su formación como personas. Además, en este último período de prácticas, donde me encontraba en el aula TEA, me surgió un gran interés por acercarme a las familias de esos niños.

Educar a un hijo no es tarea fácil, pero menos lo es cuando tu hijo tiene Trastorno del Espectro Autista, porque ya solo la convivencia en el hogar resulta más complicada dadas las características del trastorno. Por ello en el programa, he querido dedicar una parte a la atención de las familias, ya que en ocasiones se pueden sentir algo perdidas o desbordadas por la situación, y me parece muy interesante poder ayudarlas desde el centro educativo al que asisten sus hijos.

Dentro de los posibles enfoques de los TFG, este trabajo está enfocado hacia la intervención profesional. En concreto se trata de una propuesta de programa educativo contextualizado en el currículum de Educación Infantil.

Se parte de una revisión teórica que fundamenta y sustenta el tema escogido y por tanto la realización del programa.

La propuesta de los objetivos de este trabajo nos ayudará a su elaboración, y a su vez, a la realización de la propuesta educativa. Los objetivos planteados en este trabajo son los siguientes:

- Introducir las aportaciones teóricas relacionadas con el conocimiento del Trastorno del Espectro Autista, centrando la atención en la afectación del trastorno a la etapa de Infantil, de cero a seis años.
- Analizar diferentes programas educativos con la finalidad de fundamentar mi propia propuesta.
- Realizar una propuesta de programa educativo sencilla y globalizada, centrada en niños con autismo infantil, concretamente en la etapa de tres años.

MARCO TEORICO

AUTISMO

El concepto de autismo ha sufrido varias definiciones a lo largo de su historia desde que Kanner en 1943, citado por Belloch, Sandín y Ramos (2011), lo conceptualizara como una “falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional”. Este autor realizó la primera descripción del autismo infantil, y se le considera un pionero en el estudio de las psicosis infantiles. Hizo hincapié en que la principal alteración de los niños con autismo era la incapacidad de relacionarse con las personas. No solo destacaba la alteración mencionada, sino que agrupaba en tres los grandes rasgos o dimensiones que se veían alteradas por este trastorno:

- Las relaciones sociales
- La comunicación y el lenguaje
- La insistencia en la variabilidad del ambiente, o lo que es lo mismo, una inflexibilidad en cuanto al entorno.

La incapacidad de las personas con autismo de relacionarse de manera normal es uno de los aspectos más llamativos de este trastorno. En esta línea, Murillo (2012) resalta en su revisión conceptual que:

Las dificultades en el ámbito social que muestran las personas con TEA abarcan procesos y habilidades que son adquiridas en el desarrollo típico de forma natural y sin esfuerzo aparente. Sin embargo, en el caso de niños con TEA, las alteraciones en el ámbito social parecen estar presentes desde momentos tempranos, afectando de este modo a la construcción del conocimiento social que se forja en base a la interacción en el desarrollo típico. (p. 38)

En cuanto a la comunicación y lenguaje, la misma autora recoge:

Todas las personas con TEA muestran alteraciones en la comunicación y el lenguaje. (...) Las personas con TEA muestran dificultades en las pautas de

comunicación no verbal, que implican alteraciones, tanto expresivas como comprensivas, en aspectos que regulan la interacción social tales como el uso adecuado de la mirada, el uso de gestos, sonrisa, pautas de atención conjunta, etc. (p.41)

Finalmente, en cuanto a la inflexibilidad de los cambios en el entorno es importante saber que la principal causa se debe a la dificultad de la anticipación que muestran las personas con TEA. Por ello es fundamental dotar a estas personas de los recursos necesarios para estructurar el entorno y anticipar los cambios que se puedan producir.

Desde que Kanner (1943) acuñó tal concepto, otros autores han ido redefiniendo el autismo y aportando nuevas investigaciones hasta llegar a la definición actual. De momento, la Real Academia Española cambiará la definición de “autismo” en su edición de 2014 por “trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados”.

Entre las aportaciones que otros autores han ido realizando, se pueden destacar las de Hans Asperger (1944), que tan sólo un año más tarde que Kanner (1943), definía el concepto de “psicopatía autística”, donde destacaba la falta de habilidades sociales en los casos estudiados por él mismo.

No se puede dejar de nombrar a Rivière (2000), que señalaba que autista es aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles, que además vive como ausente a las personas presentes y que por esto se siente incompetente para regular y controlar su conducta mediante la comunicación.

Es imprescindible destacar una de las aportaciones de los años 80 por las que nos es más fácil comprender a las personas con autismo. Se trata de la llamada “Teoría de la mente”, planteada por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), que explica que los niños con TEA presentan gran dificultad para representarse los estados mentales de las otras personas. Esto implica que tienen serias dificultades para representar tanto los pensamientos, las emociones, creencias, intenciones y deseos de otras personas. Por

tanto la “Teoría de la mente” nos ayuda pues, a interpretar todo aquello que los demás realizan y de este modo podemos ajustar nuestra propia conducta y adaptarnos a nuestro entorno.

Otra de las investigaciones que no se puede dejar de mencionar es la llamada “Triada de Wing”. Resultado de un estudio epidemiológico llevado a cabo por Lorna Wing y Judith Gould en 1979, esta investigación intenta acotar y definir los principales déficits que presentan las personas con TEA. De este modo se facilita la comprensión del trastorno y las posibles intervenciones. Los tres puntos clave que definen esta triada se recogen en la siguiente figura: (ver figura 1)

Figura 1. Triada de Wing. Tomada de Lorna Wing y Judith Gould en 1979



Así pues, desde 1943 hasta hoy son muchas las definiciones y aportaciones que diferentes autores e investigadores han realizado para poder llegar a lo que hoy conocemos como Trastorno del Espectro Autista.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR), de la American Psychiatric Association (APA) (2002), recoge el autismo dentro del apartado de Trastornos Generalizados del Desarrollo, lo cual se refiere a pautas alteradas y

deficiencias en la interacción social, la comunicación y la gama de actividades e intereses. Además del Trastorno del Espectro Autista, se plantean las siguientes categorías diagnósticas dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo: Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Actualmente en el DSM-V (2011), el Trastorno de Espectro del Autismo se engloba en una nueva categoría denominada “Trastornos del Neurodesarrollo”. Se incluyen dentro de este trastorno el Síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y TGD.

En este trabajo me voy a centrar en el autismo infantil, por lo que es necesario hablar de tal concepto y de las características que experimentan los niños con autismo en la etapa infantil, que en este caso se dirige a niños de entre 0 y 6 años.

La Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionadas con la Salud de la Organización Mundial de la Salud (CIE-10)(2013), define el autismo infantil como:

Trastorno generalizado del desarrollo, caracterizado por la presencia de un desarrollo alterado o anormal, que se manifiesta antes de los tres años, y por un tipo característico de comportamiento anormal que afecta a la interacción social, a la comunicación y a la presencia de actividades repetitivas y restrictivas.

La Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastorno Generalizado de Desarrollo (Autismo) de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (2007), recoge, considerando las distintas áreas, las características que pueden identificar el autismo, considerando que éstas pueden ser más intensas o no según cada individuo. Algunas de estas características mencionadas en la Guía son: (características extensas en anexo 1)

- En cuanto al desarrollo motor se puede decir que suelen conseguir los mismo logros motrices que el resto de los niños, aunque puede aparecer un leve retraso. Además es

muy característico las estereotipias, que pueden ser diversas como el aleteo de manos, balanceos, autolesiones...

- En el desarrollo perceptivo muestran poca atención a la estimulación externa, prefieren las experiencias repetitivas, presentan una buena memoria visual...
- El desarrollo cognitivo varía entre los niños autistas, dando lugar en algunos casos a deficiencias mentales o por el contrario capacidades superiores. Es importante destacar la dificultad que tiene para ponerse en el lugar del otro, pues carecen de comprensión empática.
- El desarrollo social se ve afectado por la ausencia en las relaciones sociales. No presentan una buena comunicación social, al igual que tienen dificultad para sonreír, para pedir ayuda, etc.
- En el desarrollo del lenguaje y la comunicación presentan serias dificultades para adquirir un habla funcional. Suelen hablar con dominio sobre el tema que les interesa. Además no desarrollan la comunicación temprana porque no tienen deseos de compartir.
- En la autonomía personal se engloban las dificultades como el control de esfínteres, alteraciones del sueño, alimentación, aseo...
- Por último, los cambios bruscos de humor o las rabietas están relacionadas con las características de la conducta.

La detección y diagnóstico precoz, así como una buena intervención temprana son factores que influyen positivamente en el desarrollo y la evolución completa del niño con autismo. Un buen conocimiento de los signos de alerta puede facilitar la detección de tal trastorno y permitir una actuación lo más temprana posible. La misma Guía de la Junta de Extremadura realiza la siguiente clasificación de los signos de alerta: (ver tabla)

Tabla 1.

Clasificación de los signos de alerta. Tomada de La Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastorno Generalizado de Desarrollo (Autismo) de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (2007)

Área de comunicación	Área social	Área conductual	Área juego y exploración del entorno	Indicaciones absolutas para una derivación inmediata
<p>No mira a la madre a la cara</p> <p>No responde al abrazo</p> <p>Casi nunca atiende cuando se le llama por su nombre, parece sordo.</p> <p>Unas veces parece oír y otras no.</p> <p>No señala para compartir o mostrar su interés.</p> <p>No nos dice lo que quiere, no sigue las consignas.</p> <p>No señala ni saluda.</p> <p>No ha desarrollado el lenguaje oral o lo ha perdido.</p> <p>Cuando tiene el lenguaje, lo usa de manera peculiar y repetitivo.</p> <p>Se ríe o llora sin motivo aparente.</p> <p>No emplea el lenguaje para pedir.</p>	<p>No presenta sonrisa social.</p> <p>Prefiere jugar solo/a.</p> <p>Busca las cosas por sí mismo/a.</p> <p>Es muy independiente.</p> <p>No reacciona casi nunca a lo que ocurre a su alrededor.</p> <p>Tiene poco contacto ocular, apenas mira a la cara y sonríe a la vez.</p> <p>No suele mirar hacia donde se le señala.</p> <p>Está en su mundo.</p> <p>No nos presta atención.</p> <p>Parece no interesarse por los demás.</p> <p>Generalmente no se relaciona con los demás niños, no les imita.</p>	<p>Suele tener berrinches sin causa aparente, o ante frustraciones mínimas.</p> <p>Es hiperactivo/a, oposicional y no colabora.</p> <p>No sabe cómo jugar con los juguetes.</p> <p>Repite las actividades una y otra vez.</p> <p>Camina en punta de pies.</p> <p>Está muy unido/a a ciertos objetos.</p> <p>Pone las cosas en fila.</p> <p>Es hipersensible a ciertas texturas o sonidos</p> <p>Tiene movimientos raros.</p>	<p>Es muy sensible a ciertas texturas, sonidos, olores, y sabores.</p> <p>Busca siempre los mismos objetos.</p> <p>Tiene movimientos extraños y repetitivos.</p> <p>Presenta o resistencia ante cambios ambientales.</p> <p>Tiene apego inusual a algunos objetos o a estímulos concretos.</p> <p>Usa los juguetes de manera peculiar (girarlos, tirarlos, alinearlos).</p> <p>Sus juegos suelen ser repetitivos.</p>	<p>No balbucea a los 12 meses.</p> <p>No realiza gestos (señalar, saludar con la mano, etc.) a los 12 meses.</p> <p>No emite palabras sueltas a los 16 meses.</p> <p>Cualquier pérdida de cualquier habilidad social o lingüística ya adquirida.</p>

Por otro lado, la Organización Autismo Europa acorta la lista de signos de alerta reúne como principales los siguientes síntomas: (ver tabla)

Tabla 2.

Signos de alerta. Tomada por la Organización Autismo Europa.

Área de la comunicación	Área social	Intereses repetitivos y estereotipados
Responder al nombre cuando es llamado Comprensión del lenguaje Ausencia de respuesta a la comunicación no verbal Limitación en el uso del contacto ocular Ausencia del uso de gestos como señalar	Limitación en el interés por los otros y respuestas limitadas a otras personas Ausencia de imitación Alteración en la interacción social Falta de interés por compartir sus intereses y alegría Limitación en el desarrollo del juego simbólico Limitación en la expresión y comprensión de emociones	Respuesta inusual a la estimulación sensorial Movimientos motores extraños y repetitivos Juego repetitivo Resistencia al cambio.

NORMATIVA Y ESCOLARIZACION

La atención a los niños con autismo se puede ofrecer a nivel escolar o a nivel individual. Si se centra la atención a nivel escolar, la normativa que regula la educación y la atención a la diversidad en nuestro país viene dada el Ministerio de Educación y Ciencia. El cumplimiento y seguimiento de tal normativa ofrece una educación de Calidad para los alumnos y las familias.

Es importante resaltar que la nueva ley de educación, LOMCE, no añade cambio alguno en cuanto a la educación infantil y su respectiva Atención a la Diversidad.

Por ello, el marco legislativo por el que se rigen los centros educativos es el siguiente:

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-02). Alumnado con necesidades educativas especiales: Título I, capítulo VII, sección 4ª.

Esta Ley Orgánica incluye las medidas a adoptar por los distintos organismos y centros para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, a los que reconoce el derecho a los apoyos necesarios y a la integración educativa.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título II, capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. En esta ley se abordan las diversas consideraciones referidas a personas con discapacidad, tanto en la admisión, atención y evaluación de alumnos/as con discapacidad, así como objetivos educativos relacionados con el respeto a la diversidad.

A continuación se recoge la normativa que regula la Educación Especial en la Comunidad de Aragón:

- Orden del 16 de agosto de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los

Centros Docentes Públicos no universitarios dependientes del Departamento de Educación y Ciencia de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de Atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

El Departamento de Educación y Ciencia adopta un conjunto de medidas al objeto de garantizar que los alumnos y alumnas que a lo largo de toda su escolarización o en algún momento de ella tengan necesidades educativas especiales , puedan alcanzar, en el entorno menos restrictivo posible y con la máxima integración, los objetivos educativos establecidos con carácter general.

- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas en condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.
- Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnado con trastorno del espectro autista, BOA 11 de noviembre de 2013.

Es objeto de esta orden regular las características generales de los centros de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un trastorno del espectro autista.

Es importante destacar algunos aspectos que regula esta normativa, en cuanto a las características generales más relevantes de los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista:

Los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista se conciben como un recurso educativo normalizado especializado en la promoción del desarrollo, aprendizaje y participación de estos alumnos.

Los centros de atención preferente para este alumnado podrán proporcionar atención educativa en las etapas correspondientes al segundo ciclo de la educación infantil (...)

El centro educativo establecerá los elementos espaciales, organizativos, sistemas de anticipación, contingencia y de información que considere precisos, con objeto de responder a las necesidades del desarrollo que presentan los alumnos a los que hace referencia presente orden, quedando todo ello reflejado en el plan de atención a la diversidad del centro. Asimismo dispondrán como recurso de las aulas con las características de estructura organizativa y metodológica precisa que complementen y apoyen la atención educativa proporcionada a estos alumnos.

Los centros planificarán y organizarán la actuación específica con estos alumnos a partir de las programaciones didácticas recogidas en el proyecto curricular de cada una de las etapas. Los principios de normalización e inclusión regirán las adaptaciones a realizar con este alumnado.

En cuanto a la atención del niño a nivel individual es necesario mencionar el papel de la Atención Temprana. En Aragón, la Atención Temprana tiene una regulación específica. Se concibe como el conjunto de acciones, desarrolladas por los diferentes servicios sanitarios, sociales y educativos, para prevenir y compensar las deficiencias permanentes o transitorias de niños de 0-6 años con discapacidad o riesgo de padecerla (IASS, 2014).

La normativa que regula la Atención Temprana en Aragón viene dada por la Orden de 20 de enero de 2003, del Departamento de Salud, Consumo y Servicios Sociales, por la que se regula el Programa de Atención Temprana en la Comunidad Autónoma de Aragón. Mediante esta Orden, los niños y niñas de 0-6 años y a sus familias con residencia en la Comunidad Autónoma de Aragón, que precisen orientación o intervención en los trastornos detectados, serán atendidos en este servicio.

Esta Atención se ofrece mediante recursos y dispositivos que, al ser solicitado por una familia, valoran al niño y, en aquellos casos que lo precise, emite un Dictamen de

Necesidad de Atención Temprana y diseña un programa de atención individualizada para el niño y su familia.

En cuanto a la escolarización de los niños con autismo podemos decir que es una decisión que en ocasiones los padres no saben cómo abordar. Para poder tomar una decisión hay que tener en cuenta las características del niño y el contexto. Algunos de estas pueden ser el cociente intelectual, nivel de comunicación y lenguaje, tipo de conducta, desarrollo social, etc.

Además es importante a su vez, tener en cuenta las características del centro educativo, ya que debe reunir algunas características necesarias para ofrecer una educación de calidad que permita al niño avanzar en su desarrollo de la manera más óptima posible. Según la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista (citada anteriormente) se establecen las siguientes condiciones para la escolarización de alumnos con trastorno del espectro autista en centros de educación infantil y educación primaria:

- a) Independientemente del número total de líneas de los centros, para la escolarización en modalidad preferente los centros podrán ser considerados de una o de dos líneas reservadas.
- b) El número máximo de alumnos con trastorno del espectro autista con resolución de escolarización en centro preferente será de 7 en centros de una línea reservada y de 14 en centros de dos líneas reservadas.
- c) Sólo se reservarán plazas para alumnos con necesidades educativas especiales en las líneas de atención preferente y sólo pueden ser cubiertas por alumnos con resolución de escolarización en centro de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

- d) En el proceso de admisión, inicialmente los centros ofertarán para estos alumnos la totalidad de plazas que con carácter general corresponden a la reserva de alumnos con necesidades educativas especiales, las cuales serán ocupadas atendiendo a las condiciones anteriormente citadas.
- e) Las vacantes reservadas para estos alumnos que no se cubran en el proceso ordinario de admisión quedarán en reserva.
- f) Durante la escolarización inicial de estos alumnos, el centro podrá adoptar medidas de flexibilización de la jornada escolar durante un tiempo limitado con objeto de facilitar la adaptación e incorporación armónica a la dinámica de funcionamiento del centro.

FAMILIAS DE NIÑOS CON TEA

Las familias de niños con TEA viven una realidad que en ningún momento pensaron ni desearon. Cuando una familia decide tener hijos no se plantean que su vida vaya a ser tan distinta y a la vez especial. Cuando se les comunica que su hijo tiene un trastorno denominado autista, o cualquier otro trastorno, empizan a surgir temores e incertidumbre de lo que ocurrirá a partir de ese momento.

Según el portal Autismo Diario, tras el diagnóstico, la familia pasa por un proceso de duelo, que suele ser complejo y de duración de terminada. Distinguen cinco fases o grandes bloques que estas familias atraviesan hasta llegar a la aceptación del problema: negación, rebelión, culpa, depresión y aceptación.

Si bien es cierto que algunas familias pueden saltarse alguna de las fases expuestas anteriormente o, incluso, tener duelos muy cortos, al final, todas pasan por este doloroso proceso.

Además del proceso del duelo, el hecho de la llegada de un niño TEA, o con cualquier otro trastorno, a una familia implica un nivel de estrés y ansiedad elevado que afecta a

los padres en mayor o menor medida, dependiendo de las características del niño y de la familia en sí.

Según el documento Estrés y Familias de personas con Autismo, coordinado por la Federación de Autismo de Castilla y León (2012), se proponen cuatro categorías a tener en cuenta:

Categoría 1: Situaciones vitales particularmente estresantes.

Categoría 2: Afectación de la dinámica familiar

Categoría 3: Vida social

Categoría 4: Necesidades futuras de apoyo a las familias.

Dentro de las situaciones que más estrés y ansiedad provocan a las familias se encuentra, como ya se ha mencionado antes, la comunicación del diagnóstico. Se aconseja que la comunicación de tal noticia se realice de la forma más cercana y cuidadosamente posible. Además se destaca también como situación altamente estresante la búsqueda de recursos y apoyos externos.

En cuanto a la afectación de la dinámica familiar existen varias situaciones. Una de ellas es la relación con los hermanos, si los hubiera. Las familias se preocupan por atender de la misma manera a todos los hijos aunque en muchas ocasiones es difícil dadas las características del autismo en los niños. En mi opinión es muy importante no dejar de lado a los hermanos, ya que en muchas ocasiones las intervenciones realizadas se centran en el niño con TEA y en los padres, y no podemos dejar que éstos se llenen de rabia y frustración y acabe todo en una negativa relación familiar.

La relación de pareja se ve afectada por lo que sucede en el seno familiar, ya que el tener un hijo con TEA cambia la forma de vida. Estas relaciones pueden verse afectadas de dos maneras: de forma positiva fortaleciendo la relación, o por otro lado de forma negativa acabando la relación en una separación.

En cuanto a la vida social, muchas familias consideran que la calidad de las relaciones sociales disminuye, en ocasiones por incompreensión y otras por el miedo al rechazo. Por otro lado se crean nuevas relaciones derivadas de los grupos de ayuda y asociaciones específicas, puesto que las familias se ven compenetradas unas con otras dado que las características son muy parecidas.

Además de todo lo anteriormente expuesto, es importante considerar el contexto que rodea a la familia y al niño. En este sentido se debe citar el Modelo Ecológico de Bronfrenbrenner (1979), en el que se explica que la persona, la familia, la comunidad no son entidades aisladas; diversos factores influyen directamente sobre ellas, los individuos no deben ser valorados fuera del entorno.

Uno de los momentos más importantes y decisivos en los que ha de participar la familia es en el proceso diagnóstico. Según Arnáiz, J. y Zamora, M. (2012), la familia son actores activos del proceso de valoración, y además constituyen la fuente de información más exhaustiva sobre el desarrollo del niño. Por otro lado, no sólo son fuente de información, sino que son a su vez demandantes y receptores del proceso, es decir, son las que solicitan y reciben el diagnóstico.

Por otro lado, como bien señalan Martínez, M.A., y Cuesta, J.L. (2012), el tiempo y la experiencia son factores que influyen en la recuperación del sentimiento de control sobre las circunstancias. Además, los padres aprenden también a cambiar prioridades, reconocer los puntos fuertes de sus hijos y no centrarse en su discapacidad.

Por último, he de destacar la importancia de trabajar la educación emocional con la familia y la persona con TEA. Según Bisquerra (2009):

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarte para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social en uno mismo.

Es precisamente el bienestar personal y social, el que se debe buscar para la familia como conjunto y para el niño.

DESARROLLO DE EMOCIONES EN LOS NIÑOS CON AUTISMO

Como es bien conocido, las personas con autismo presentan dificultades en lo que se refiere a la percepción de emociones. Según el monográfico dedicado a las emociones, Ana María Miguel Miguel (2006), en su revisión acerca del autismo, “Las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental, definen quienes somos desde el punto de vista de nuestra propia mente como desde el punto de vista de otros. Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso.”

Del Barrio (2005) define la emoción como:

Reacción que da lugar a un determinado estado de ánimo de corta duración, elicited por estimulación relevante y acompañado de alteraciones orgánicas. En esta reacción es esencial una relación entre lo Biológico, lo Cognitivo, lo Conductual y lo Experiencial y la secuencia precisa de esa relación todavía está en vías de solución.

Es importante resaltar, las hipótesis que se barajan en cuanto a las neuronas espejo y su relación con las personas que padecen autismo. Fue a principios de los años 90 cuando se descubrieron este tipo de neuronas, que forman parte de un sistema de redes neuronales que posibilita la percepción ejecución-intención-emoción. A través de varias investigaciones se ha llegado a la conclusión de que las personas con autismo tienen menor número de neuronas espejo que el resto, y que, por lo tanto, ésta puede ser una de las razones por las que tengan dificultades para reconocer en los demás las emociones y aprender su expresión.

Ana María Miguel Miguel (2006), distingue las siguientes teorías sobre el autismo que atienden desarrollo afectivo-emocional:

- Teoría del déficit afectivo-social, que sostiene que la incapacidad de los niños con TEA de mantener relaciones socio-emocionales es innata.
- Teoría de la función ejecutiva, la cual se centra en la incapacidad de los niños autistas de desprenderse de un objeto, por lo que sugiere que el fracaso de estos niños en los test de la teoría de la mente, ya que no refleja un déficit de mentalización, sino más bien una dificultad específica para superar la ubicación del objeto en el mundo real.
- Teoría de la hiperselectividad, por la cual se explica la dificultad que presentan los niños con TEA en mantener la atención en una determinada tarea. Su concentración se centra en un aspecto poco significativo y su discriminación se hace mucho menor, presentando incapacidad para discriminar categorías.
- Teoría de la coherencia central, la cual predice que los autistas deberían presentar déficit en algunas, pero no en todas las funciones ejecutivas, puesto que sólo algunas de esas funciones ejecutivas requieren la integración de estímulos en un contexto.
- Teorías neuropsicológicas y emoción: Actualmente se piensa, que la emoción no es un concepto unívoco, sino que hace referencia a diversos componentes. Además el conocimiento sobre los mecanismos cerebrales que intervienen en la emoción han cambiado radicalmente en los últimos cien años. Así en la actualidad, se considera que la amígdala y los lóbulos frontales juegan un papel determinante en el gobierno de la emoción. Este hecho explica que los sujetos que presentan lesiones en el córtex frontal sean incapaces de reconocer las emociones expresadas por los demás, lo que les conduce a graves alteraciones emocionales.

Según Fernández-Abascal (2003), las emociones se pueden clasificar en primarias o secundarias. Las primarias están ligadas a la maduración de los mecanismos y estructuras neurales, que son las bases del proceso emocional y que, a lo largo del

desarrollo, facilitan la formación de patrones de evaluación y de respuesta a las emociones. Ejemplo de ellas son la alegría, la tristeza y la sorpresa. Estas emociones se van desarrollando entre los 2 y los 6 años, por lo que, como se verá más adelante en el presente trabajo, serán las que se trabajarán en la propuesta de programa educativo.

Por otra parte, las emociones secundarias son producto de la socialización y del desarrollo de capacidades cognitivas, como por ejemplo la culpa, la vergüenza, el orgullo y los celos. En este tipo de emociones influye la cultura en la que se desarrolla la persona y su propia historia personal.

En cuanto a las rabietas, es importante saber que, a pesar de la posible incompreensión que producen, es la forma que estos niños tienen de expresar la frustración que sienten en el momento, dada su falta de capacidad de expresión lingüística que les impide expresarse adecuadamente. En esta misma línea, las autolesiones y las agresiones que pueden llegar a realizar, son también formas de expresar un desbordamiento, o por otro lado una llamada de atención.

ADQUISICION DE RUTINAS

Como ya se ha comentado anteriormente, la vida tal y como la percibe un niño con Trastorno del Espectro Autista puede llegar a ser caótica y desestructurada si no se le dan las herramientas necesarias para afrontarla y organizarla.

Una de esas herramientas es la estructuración de su vida diaria, para lo que existen diferentes programas, como el Método TEACCH, fundado por Eric Schopler, entre otros, en 1966, del que se hablará más adelante.

Otra herramienta por la cual los niños pueden estructurar su entorno diario es la adquisición de rutinas. Sin embargo se debe tener un cuidado especial, ya que estos

niños, dadas sus características suelen adquirir rutinas que pueden llegar a ser conductas obsesivas. En este caso se está hablando de rutinas de vida básicas, que ayuden al niño tanto a estructurar su tiempo como a avanzar en su desarrollo y conseguir que vayan siendo más autosuficientes e integrarse ajustándose al entorno.

Este tipo de rutinas pueden estar relacionadas con el aseo personal, ingesta de alimentos, tiempo de juego, tiempo de sueño, etc.

LA ESCUELA Y LAS MAESTRAS DE EDUCACION INFANTIL.

Como futura docente considero importante este papel junto al de la escuela ya que ambos influyen en el desarrollo de los alumnos en general, y por su puesto en el de los niños con TEA. Si nos centramos en el niño con TEA, el profesorado debe conocer algunos de los componentes principales de los métodos educativos que se deben llevar a cabo con estos niños. Riviere (2001), nos habla de la necesidad de proporcionar a los niños/as con autismo ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje.

Además es función del maestro, y a su vez de la escuela de establecer una estrecha relación con la familia, tal como muestra la normativa de Aragón en la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. De este modo se facilita producir intercambios de información entre familia y escuela (incluyendo al maestro en la escuela). La familia puede aportar información relevante sobre las características del niño y conductas, y por otro lado la escuela puede ofrecer información sobre el trastorno e introducir a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tan importante es la relación con la familia como la relación entre los distintos profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye el

equipo de orientación, el resto de profesorado e incluso los profesionales externos que lleven a cabo cualquier intervención con el niño.

Al trabajar con estos niños, el equipo docente debe adaptarse a él, según su momento evolutivo, y a su vez a sus características personales. No se pretende cambiar su persona, sino que se debe intentar formar una persona, dentro del trastorno autista, que llegue a ser lo más independiente posible para que pueda afrontar su vida real. Riviére (2001), explica a la perfección aquello que el maestro debe tener en cuenta a la hora de trabajar con un niño con autismo:

- Conseguir crear ambientes estructurados.
- La utilización como norma de señales visuales claras.
- El uso de una comunicación clara y concisa.
- No desechar cualquier tipo de comunicación alternativa.
- Puesta en contacto de todos los implicados en el proceso de enseñanza.
- Potencial especialmente aquello en lo que tienen mayor facilidad, o incluso poseen alguna habilidad especial.
- Cumplir horarios de forma rigurosa.
- Explicarles de antemano todo su programa de actividades y tareas a lo largo del día, si es preciso, proveerles de una agenda o calendario, esencialmente visual en el que puedan ver, tocar, tachar, lo que va a ocurrir y lo que está ocurriendo.
- Tenerles ocupados, atareados, respetando los tiempos que ellos necesiten para descansar.
- Ser motivantes y atractivos a la hora de dirigirnos a ellos. Hablarles con voz clara, gesticular, usar las manos y poner todos los medios que sean precisos para señalarles e indicarles las cosas.
- Sonreírles con frecuencia. Conviene saber cuál es la distancia adecuada para acercarnos a establecer cualquier tipo de comunicación con ellos.
- Hay que permitirles, de vez en cuando, y en según qué situaciones, que realicen sus peculiares movimientos, que tengan algún tipo de descarga motora que les tranquilice, o que permanezcan a ratitos aislados si así lo desean. Consentir estos

comportamientos no va en contra de la integración, sino que la favorece, pues educamos en la diferencia, en la singularidad de cada uno de nosotros.

Por otro lado, la inclusión es un principio que cualquier maestro no debe olvidar en los casos de niños con autismo o con cualquier otro trastorno. Así pues Cuesta y Vidriales (2012) concluyen:

La intervención en contextos naturales, potenciando la verdadera participación social de la persona con TEA en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos, es un aspecto fundamental de la intervención y de los apoyos que pueda disfrutar. Se considera necesario fomentar los enfoques funcionales e inclusivos frente a otras metodologías que reducen los aprendizajes a contextos artificiales y repetitivos, en los que no se fomenta la iniciativa y participación de la propia persona con TEA.

Como maestros, es importante saber que, dadas las características de los niños con TEA, es necesario, en la mayoría de los casos, el uso de claves visuales. Según Martos, Llorente, González, Ayuda y Freire (2009), “todas las personas diagnosticadas tienen algunos rasgos comunes como son las dificultades para: anticipar acontecimientos y actividades cotidianas, atender a aquello que les muestra otro niño u otro adulto, abstraer conceptos generales y manejar el código lingüístico.”

Para superar estas dificultades es recomendable el uso de claves visuales que junto con la notable capacidad viso-espacial de los niños con autismo resulta un apoyo óptimo para su desarrollo. Dicho autor, explica que es importante adaptar y ajustar la dificultad de las claves visuales a la capacidad de abstracción del niño, de tal modo que lleguen a ser comprensibles para él.

Por otro lado, la estructuración de las tareas por parte del maestro es fundamental para el desarrollo de los alumnos con TEA. TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children), es un programa estatal de

Carolina del Norte al servicio de las personas con TEA y sus familias. Frontera (2012) resalta que una de las estrategias recomendadas para ayudar a estos niños a trabajar de forma sistemática e independiente es el enfoque TEACCH, que se caracteriza por:

- Sistemas de organización del trabajo, por la que “se trata de hacer explícito el objetivo final y la secuencia de pasos a seguir hasta llegar a la meta final”. Es importante ajustar la tarea al nivel evolutivo del niño. El uso de bandejas es recomendable para estos niños, ya que permite organizar y secuenciar las tareas.
- Apoyos visuales: “orientaciones pictóricas o escritas para la realización de tareas”
- Apoyo del ordenador, que puede resultar una tarea motivante para el alumno y que además requiere menos pistas contextuales para entender la información.

Además, afirma al respecto:

La Enseñanza Estructurada postula cuatro mecanismos esenciales:

- Estructurar el ambiente y las actividades de modo que sean comprensibles al sujeto
- Utilizar los puntos fuertes relativos en habilidades visuales del sujeto y su interés en los detalles visuales para complementar habilidades relativamente débiles
- Utilizar los intereses espaciales para implicarlos en el aprendizaje
- Apoyar la iniciativa en la comunicación significativa.

Esta metodología es actualmente muy usada en los centros de integración preferente con aulas dedicadas al trastorno del autismo, por lo que se tendrá en cuenta a la hora de realizar la propuesta del programa.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

A continuación se procede a analizar algunos programas que servirán de ayuda para realizar la propuesta de programa educativo que se llevará a cabo más adelante.

Estos programas han sido escogidos con la intención de observar las pautas a tener en cuenta a la hora de realizar un programa para, posteriormente, tener unas bases a la hora de construir mi propuesta de programa.

Antes de pasar a realizar los análisis, me gustaría destacar algunos de los principios básicos que debe tener una intervención que recoge Frontera (2012), y que me parecen que pueden ser una guía para la realización de mi programa. Algunos de estos principios son:

- Establecer una relación positiva: este punto me parece fundamental, y ya no sólo por el hecho de intervenir con un niño con autismo, sino porque considero que el docente debe sentir felicidad y satisfacción por su trabajo y transmitirlo a sus alumnos. Una relación positiva con los alumnos ayuda al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.
- Estructurar el entorno: es básico para trabajar con niños con TEA. La autora se basa de diversos autores para fundamentar este principio, y menciona además el uso del programa TEACHH para estructurar el entorno en las aulas.
- Asegurar la comprensión
- Estructurar las tareas: para lo cual menciona de nuevo el programa TEACHH y las recomendaciones de este:
Sistemas de organización del trabajo
Apoyos visuales
Apoyo del ordenador
- Aprendizaje sin error: según la autora, los errores aumentan mucho el desconcierto, el negativismo y las alteraciones de conducta.

- Conseguir una buena coordinación con la familia: como ya he mencionado anteriormente, la coordinación con la familia es imprescindible para un buen desarrollo del niño.
- Promover la inclusión social: como bien dice la autora, la intervención en un contexto natural, es un aspecto fundamental de la intervención educativa. Se ha de conseguir que las personas con TEA, no sólo estén en la sociedad, sino que formen parte de la comunidad.

Para el análisis del primer programa he querido centrarme en la guía práctica elaborada por Juan Martos en 2005 llamada “Los padres también educan”. A través de esta guía didáctica es posible conocer las diferentes estrategias que se pueden llevar a cabo con niños TEA. Esta guía va dirigida principalmente a los padres que tienen hijos con autismo.

En uno de sus capítulos propone siete pasos fundamentales para la construcción de un programa de enseñanza. Estos son los siguientes:

1. Consultar las áreas educativas: según el autor, las áreas educativas a tener en cuenta para la elaboración son las conductas básicas, conductas de autoayuda, conducta motora, conducta verbal, conducta social, habilidades cognitivas y habilidades de cooperación en tareas caseras.
2. Seleccionar el área en la que se va a trabajar
3. Elegir una conducta objetivo: elegir una habilidad o conducta que esté presente en el potencial propio del niño, ya que sería un error intentar enseñar algo para lo que no está preparado. Para ello es necesario saber qué puede hacer y qué no está preparado para hacer el niño.
4. Realizar una línea base: anotar la frecuencia y duración de la conducta antes del proceso de intervención propiamente dicho.
5. Elegir las recompensas: premios o consecuencias positivas que se van a usar cuando el niño consiga realizar la conducta-objetivo.
6. Elaboración del programa propiamente dicho: para ello es necesario:
 - Descomponer la conducta en pasos más pequeños, de lo más fácil a lo más difícil.

- Determinar el nivel de ayuda
 - Elaborar las instrucciones que se darán
 - Determinar el lugar y el momento de enseñanza
7. Realizar un seguimiento gráfico de la evolución del niño.

Una vez determinadas las características de un programa según Martos, se analizará uno de los programas que él mismo propone.

Se observa que más que programa, Martos (2005) propone una serie de actividades para cada área educativa, eso sí, definiendo exhaustivamente la conducta-objetivo a realizar.

Se centra pues, entre otras, en la conducta verbal, en las que entrarían todas las actividades destinadas a mejorar la capacidad lingüística del niño. Ya destaca el autor, que el lector debe fijarse en los procedimientos y pasos establecidos para conseguir el objetivo, y de esa forma adaptarlos a las necesidades de su hijo. Es decir, lo que Martos (2005) pretende es que una vez descritos los pasos a seguir en la elaboración de un programa, se observen las diferentes actividades y pasos que se deben seguir en la práctica con los niños.

Quizás como maestra, echo de menos que el autor muestre un programa completo de enseñanza, aunque es cierto, que el libro no va dirigido a profesionales de la educación sino a las familias de niños con TEA, por lo que propone actividades prácticas que les sirvan de ejemplo y ayuda.

Centrándome pues en las actividades propuestas, me gustaría destacar la organización de las mismas. Martos (2005), diferencia y clasifica las actividades según las áreas que trabaja. Esto me hace reflexionar y llegar a la conclusión de que las actividades que se propongan en cualquier programa tienen que estar elaboradas y organizadas

concienzudamente de forma que ayuden a la puesta en práctica del programa y a la consecución del objetivo.

Las actividades que propone son sencillas y sin margen de error, para proporcionar al niño una enseñanza escalonada, de lo más sencillo a lo más complicado en pequeños pasos, y con aprendizaje sin error. Además todas vienen definidas por el objetivo principal que persiguen, lo cual considero primordial para conocer posteriormente si dicho objetivo ha sido cumplido y si la actividad ha resultado ser funcional y provechosa.

Para finalizar con el análisis de Martos (2005), hablaré de la evaluación que dicho autor propone. Se exponen técnicas de registro de datos que en mi opinión son demasiado exhaustivas (Anexo 1), tanto para las familias como para maestros. Algunas de ellas requieren de demasiada estadística y conocimiento de datos que en mi opinión no son necesarios para poder observar si el niño va adquiriendo las conductas objetivo. Sí creo necesario un recogida de datos observable que nos ayude posteriormente a evaluar la consecución de objetivos, pero considero que se use el instrumento que se use, éste debe ser sencillo, fácil de aplicar y adaptado a las necesidades de la situación.

Como conclusiones sobre el análisis de este programa destaco:

- Las características fundamentales y los pasos a seguir de un programa de enseñanza.
- El orden y la sencillez de las actividades para el programa, así como la definición de los objetivos principales de cada actividad.
- La importancia del aprendizaje sin error.
- La previa organización y definición del programa a desarrollar, de forma que resulte positivo y efectivo a la hora de ponerlo en práctica.

El siguiente programa que he decidido analizar es el Programa Piloto de Psicoeducación para padres de niños de Espectro Autista, de María Aránzazu (2006), publicado en la Revista Internacional On-line. He escogido este programa ya que me

gusta cómo está estructurado y organizado, y creo que puede ser útil para poder organizar mi propuesta.

El programa está destinado a los padres o familiares de niños con TEA desde los 0 a los 10 años de edad. El objetivo principal de tal programa es conseguir disminuir el nivel de estrés que sufre este tipo de familias. Para ello se trabaja con los padres de niños TEA en el ámbito asistencial, dirigido por expertos en psicología.

Este programa destinado a las familias se divide en tres fases:

- Una fase introductoria, en la que se produce un primer contacto entre profesionales y familias con el fin de trabajar temas como experiencias y expectativas.
- Una segunda fase dedicada a la información en la que se transmitirán todos aquellos contenidos relacionados con el programa.
- Una última fase dedicada al intercambio entre las sugerencias e inquietudes de las familias y las respuestas de los profesionales.

El primer punto clave que se encuentra en el programa son los objetivos. Destaca el objetivo principal del programa y a continuación se desglosa en los objetivos específicos. En mi opinión no puede faltar en ningún programa la definición del objetivo, ya que es el punto inicial del cual parte el resto de la propuesta.

El siguiente punto que expone lo llama datos reales, y el cual me parece perfecto para poder definir aún más el camino que va a seguir el programa. En este punto, se describe el tipo de población a la que va dirigido el programa. Si lo traslado a mi propuesta, me parece indispensable dedicar una parte a este apartado, ya que es fundamental describir a qué niños va dirigido el programa y qué características tienen. De esta forma podré afinar las actividades y conseguir que se adapten a las características del alumnado al que va dirigido el programa.

La metodología ocupa el siguiente apartado que se expone en el programa, y es un apartado que no puede faltar en cualquier trabajo que tenga como objetivo realizar cualquier tipo de intervención. Es necesario concretar qué estrategias se van a usar a lo largo de la intervención, así como el lugar, los materiales y la temporalización que se va a llevar a cabo.

En cuanto a la evaluación considero que su definición es un apartado importante tanto para el lector como para la persona que va a realizar la intervención. Existe una estrecha relación entre los objetivos y la evaluación, por lo que considero que cuanto más definidos y concretos sean los objetivos, más sencilla será de realizar la evaluación. En este programa se proponen evaluaciones llevadas a cabo por los diferentes agentes que participan en ella. De este modo, toma más objetividad ya que no sólo se tiene en cuenta la evaluación realizada por el profesional, sino que involucran a los padres en dicho proceso.

En este programa la evaluación la llevan a cabo a través de una encuesta tanto a los padres como a los profesionales que intervienen en el mismo. Sin embargo, para la realización de la encuesta no dejan claro cuáles van a ser las preguntas o los ítems por los cuales realizarán la evaluación, solo que exponen los temas de los cuales va a constar la encuesta. Un instrumento de este tipo debe tener muy definidos los ítems a tratar, y además deben estar en estrecha relación con los objetivos planteados en el programa. De esta forma, sí es posible llevar a cabo una buena y fiable evaluación.

Como conclusión del análisis diré que me parece un acierto la organización del programa. Un programa que esté correctamente ordenado en apartados coherentes permite una mejor realización del mismo y un mejor entendimiento para cualquier lector. Por ello, se tendrá en cuenta dicha estructura para la propuesta que se llevará a cabo más adelante.

Por último me gustaría analizar el programa “Aulas Felices”, realizado por Ricardo Arguís Rey, Ana Pilar Bolsas Valero, Silvia Hernández Paniello y M^a del Mar Salvador Monge (2010). Es un programa basado en la Psicología Positiva aplicada a la educación, que tiene como objetivos potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y además promover la felicidad de los alumnos profesores y familias.

He querido centrarme en él ya que al igual que mi propuesta, Aulas Felices trabaja la autonomía personal del alumno. Además me parece muy interesante la propuesta del trabajo con atención plena, pues dada mi experiencia en el Grado, considero que es una actitud beneficiosa para el cuerpo y la mente de la persona. Creo que trabajar la atención plena con niños con Trastorno Autista puede ser muy útil a la hora de trabajar en el aula.

Los autores de tal programa se postulan a favor del pluralismo metodológico, postura que me parece positiva y favorecedora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Defienden pues, que depende de lo que se quiera enseñar es necesario adoptar la metodología que más se adapte a las características de la enseñanza. Por ello, la flexibilidad metodológica me parece un gran acierto para mi propuesta.

Las actividades que se proponen en este programa son concretas y sencillas, fácilmente llevables al aula. Además la mayoría de ellas se basan en hechos de la vida real y cotidiana. Se clasifican las actividades según la población a las que van dirigidas. En este caso abarcan desde la etapa Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, incluyendo la Educación Primaria.

Si hay algo que cabe destacar de este programa es que, por sus características, resulta ser un programa flexible y de fácil aplicación. Considero que esta debe ser la característica principal de un programa, ya que permite al profesorado adaptarlo a las necesidades y momentos de su aula. A su vez, es un programa que trabaja unos objetivos concretos.

El programa está en concordancia con el currículo, lo que es fundamental para que se pueda solapar con las programaciones que se lleven a cabo en el centro y en el aula. Los elementos del currículo con los que se integra el programa son las Competencias Básicas de autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana y aprender a aprender, además de la Acción Tutorial y la Educación en Valores.

Por otro lado dedican una apartado al trabajo conjunto entre los padres y madres de los alumnos y los centros educativos. Defienden que una buena coordinación entre las familias y la escuela origina buenas propuestas de trabajo conjunto para educar al unísono entre ambas partes, siempre para lograr el beneficio del alumno. Como ya he mencionado anteriormente, la relación entre ambas partes me parece fundamental para una educación íntegra y completa del alumno, por lo que se tendrá en cuenta a la hora de realizar el programa.

PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA

Un programa es una planificación ordenada de las distintas partes o actividades que componen algo que se va a realizar. A continuación, se expone el esquema general de la propuesta que se realiza en el presente trabajo:

A QUIÉN VA DIRIGIDO

Este programa va dirigido a alumnos de tres años, con Trastorno del Espectro Autista, que comienzan curso en un centro educativo que posee un aula preferente para niños con TEA.

OBJETIVOS

El objetivo que se podría considerar como general es el siguiente:

- Involucrar al alumnado de tres años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista a las rutinas de aseo, comer y siesta, así como reconocer las emociones primarias de alegría y tristeza.

Los objetivos específicos relacionados con las rutinas a trabajar son los siguientes:

- Anticipar el menú diario
- Evitar las rabietas ante la comida o ante ciertos alimentos a través del uso de apoyos visuales y recompensas
- Adquirir autonomía para ir al aseo
- Acudir al aseo antes y/o después de comer y almorzar
- Ser capaz de permanecer tumbado en la hora de la siesta
- Ser capaz de conciliar el sueño en el momento de la siesta

La manera de trabajar los objetivos será progresiva, de forma que a través de la observación y la evaluación se podrá conocer la consecución de los mismos.

TEMPORALIZACIÓN:

Es importante resaltar que el siguiente programa está pensado para que resulte ser abierto y flexible para ser llevado a cabo en el aula con facilidad. Al no tener garantía de que los alumnos evolucionen del mismo modo con la aplicación del programa, sería una dificultad exigir una temporalización concreta, y del mismo modo dejaría de ser flexible.

Este programa está pensado para ser llevado a cabo a partir del mes de octubre, una vez pasado el período de adaptación y de observación. La finalización del mismo dependerá de la consecución de objetivos por parte de los alumnos.

El programa debe trabajarse, siempre que sea posible, los cinco días a la semana, alternando actividades y rutinas, intentando intercalar este trabajo con el explícito del aula. Para ello, las actividades propuestas entran en consonancia con el trabajo de aula y son relativamente cortas en duración.

PROPUESTA METODOLOGICA

Para la realización del programa se seguirán los siguientes principios metodológicos:

- Respeto a la individualidad y los derechos de los alumnos
- Aprendizaje significativo a través de las necesidades de los alumnos y teniendo en cuenta a su vez sus intereses
- Estructuración del entorno y las actividades
- Uso de lenguaje sencillo, mediante frases de fácil comprensión

- Aprendizaje sin error, dando los apoyos necesarios para intentar que realice la tarea de forma satisfactoria y basado en los puntos fuertes y en el establecimiento de metas alcanzables y progresivas

Por otro lado, la organización del aula debe ser estructurada, por lo que es conveniente seguir la metodología que propone la división TEACCH. Además, el diseño del espacio del aula, al menos el aula TEA, debe estar dividida por rincones, lo que facilita al alumno su propia organización y la organización de las tareas a realizar.

ACTIVIDADES

Las actividades que a lo largo del programa se proponen no pretenden ser actividades cerradas, sino que más bien pretenden ser puntos de partida y actuaciones a modo de guía, que pueden ser sometidas a cambios o nuevas propuestas.

Son actividades dirigidas a niños de tres años, por lo que se tienen en cuenta las características evolutivas de los niños en esa edad, para que estas resulten ser lo más adaptadas posibles. (Ver anexo 2)

EVALUACION

La evaluación del programa, así como de cualquier elemento educativo, forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es uno de los factores esenciales que optimizan la calidad de la educación. La evaluación como proceso reflexivo permite una obtención de información para finalmente mejorar, si cabe, lo evaluado.

A través de la evaluación es posible tomar decisiones, reflexionar, planificar y reajustar la práctica educativa, lo que nos permite, como ya se ha dicho, mejorar todo el

proceso de enseñanza-aprendizaje que repercute tanto al profesorado como al alumnado.

Teniendo en cuenta pues, la importancia de este proceso, la evaluación se llevará a cabo en este programa de la siguiente manera:

- Evaluación inicial: permite al profesorado establecer un punto de partida y valorar si los objetivos propuestos son factibles o no. Para esta evaluación inicial, en la que es preciso centrarse en el niño, es importante la participación de las familias, ya que pueden aportar información relevante para el proceso y la toma de decisiones. Se puede llevar a cabo a través de la observación directa con el sujeto y a su vez a través de entrevistas con la familia.
- Evaluación formativa o continua: Se incorpora al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo y permite tomar medidas de carácter inmediato. Esta evaluación se puede llevar a cabo a través de la observación directa y sistemática, además de la realización de juegos y actividades que dejen ver la consecución de los objetivos. Para que la evaluación continua sea precisa, es fundamental tener en cuenta tres ámbitos: el alumno, el programa de intervención y la propia práctica educativa del maestro.
- Evaluación final: permite hacer balance del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y tomar las decisiones que sean pertinentes o por el contrario dar dicho proceso por finalizado.

El uso de tablas para evaluar la consecución de los objetivos es un buen instrumento de fácil uso y además concreto. A continuación se exponen dos tablas, una para la evaluación del alumno y otra para la evaluación del programa:

Tabla 3.

Evaluación del alumno.

Criterios de evaluación	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
1. Es capaz de ir al baño solo				
2. Es capaz de lavarse las manos cuando se le dice				
3. Es capaz de bajarse y subirse los pantalones cuando acude al baño				
4. Acude al comedor sin discusión				
5. Come la comida que se le pone, habiéndole anticipado mediante apoyo visual				
6. Es capaz de relajarse en el momento de la siesta				
7. Es capaz de conciliar el sueño durante la siesta				

Tabla 4.

Evaluación del programa.

ELEMENTOS A VALORAR	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Observaciones
Objetivos				
Temporalización				
Actividades				
Metodología				
Evaluación				

En cuanto a la evaluación del profesorado, es el propio maestro el que debe realizar una metaevaluación considerando qué aspectos de su intervención han servido de ayuda al alumno para su aprendizaje y a su vez, qué cambios podría realizar para la mejora de la intervención en ese momento o en futuras intervenciones. Algunos de los aspectos que pueden ser evaluados son:

- El desarrollo del propio programa a través de la intervención del maestro
- La propia intervención e interacción con el alumno
- Resultados obtenidos
- Organización de la temporalización, el espacio y material
- La coordinación con otros actores de la educación, como el resto del profesorado o el equipo de orientación del centro
- La coordinación y relación con las familias de los alumnos a los cuales se les realiza la intervención.

Aunque esta evaluación propuesta puede parecer a priori adecuada para el tipo de intervención que se pretende realizar, está abierta a ser modificada según transcurra y avance el programa, adaptándose a las necesidades del momento.

A continuación se realizan algunas reflexiones que considero que se deben tener en cuenta para poder llevar a cabo el programa.

En cuanto a las actividades, están pensadas para ser llevadas a cabo en un primer momento en el aula específica de TEA, ya que al tener menos alumnos y llevar un ritmo menos ajetreado que en el aula ordinaria, puede resultar más fácil realizarlas. De esta forma, una vez trabajada la rutina en el aula TEA es más sencillo trasladarla al aula ordinaria. Es por ello que debe existir una buena coordinación entre la maestra de Pedagogía Terapéutica del aula TEA y la maestra encargada del aula ordinaria, así como con el resto del profesorado.

Además, es necesario estar en concordancia con el Equipo de Orientación del centro, ya que a través de su colaboración se puede estudiar la evolución del alumno y ofrecer apoyos que resulten beneficiosos para el mismo. Además, el E.O. puede colaborar también en otros asuntos importantes como es la relación e interacción con las familias, de la que se hablará más adelante.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la temporalización del programa está abierta a posibles ajustes y reorganizaciones necesarias para la consecución del mismo. Por eso, quiero recalcar que este es un programa flexible y abierto, que parte de unas actividades o pautas básicas para la adquisición de los objetivos propuestos, y que además permite la posibilidad de introducir nuevas actividades o elementos organizativos según sea necesario. De esta forma el maestro debe poner en funcionamiento todos sus conocimientos y estrategias para realizar e introducir los ajustes necesarios que resulten ser beneficiosos para el alumno y estén en concordancia con la finalidad del propio programa.

Es importante que antes de llevar a cabo el programa y realizar las actividades necesarias, se realice un período de observación con el fin de conocer, a priori, las características de los alumnos con TEA. Este período se realizará a lo largo del primer mes, que a su vez coincide con el período de adaptación del alumnado.

Hay que tener en cuenta que durante el período de adaptación se pueden observar conductas en el alumno que no sean propias de su personalidad, por lo que es conveniente seguir con la observación durante la duración del programa para que, como ya se ha dicho anteriormente, poder modificar o introducir nuevas actividades o elementos en el mismo.

ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Como ya se ha venido mencionando a lo largo del trabajo, un aspecto fundamental del programa es la relación del centro educativo con las familias de los alumnos con TEA. Una buena coordinación con las familias asegura una mejora en la consecución del programa, ya que se pueden trabajar y reforzar en el hogar aspectos del programa que se trabajen en el aula. Además las familias son una fuente de información muy preciada, ya que pueden aportar datos fundamentales sobre sus hijos que ayuden a la organización general del programa.

No sólo debemos estar en contacto con las familias para que nos proporcionen información, sino que debemos ofrecerles un servicio de ayuda y apoyo para el afrontamiento de la situación que causa un trastorno como el que nos acontece.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el diagnóstico del autismo puede ser, en algunas ocasiones, tardío por diferentes causas, como puede ser, entre otras, la falta de recursos de la familia. Sin embargo es importante mencionar que hoy en día nos encontramos en una etapa en la que se ha avanzado mucho, sobre todo científicamente, en el conocimiento del trastorno, lo que ha permitido avances en cuanto a la valoración diagnóstica.

Aunque actualmente es posible reconocer los síntomas en los primeros 12 meses, es probable que acudan al centro educativo familias que han recibido el diagnóstico entre los dos y los tres años, por lo que escolarizan al niño en el centro sin tener demasiados conocimientos sobre el tema. Además, estas familias pasan por una etapa de duelo que en ocasiones puede desencadenar en desajustes familiares negativos para el desarrollo del niño y para la calidad de la convivencia familiar.

Por ello, propongo que, desde el centro educativo y en paralelo a la consecución del programa, crear una Escuela de Padres y Madres, si ésta no está creada, que ayude y acompañe a las familias de los niños con TEA en su proceso de duelo y, además, proporcione la información necesaria para mejorar la convivencia en el hogar y reducir los niveles de estrés que puedan padecer. Además la relación entre varias familias con

hijos con TEA puede ser beneficiosa, ya que conocer personas con las mismas características y en la misma situación puede resultar un alivio y un refuerzo positivo para todas ellas.

A través de esta Escuela se puede realizar un seguimiento del programa, de forma que conozcan las actividades que se están llevando a cabo con sus hijos y así poder trasladar las tareas y las rutinas a sus hogares.

Para la organización y seguimiento de la Escuela de Padres y Madres será necesario la colaboración del Equipo de Orientación del centro, el maestro especialista del aula preferente, así como de los maestros tutores de los alumnos TEA.

Es importante que esta Escuela tenga una continuidad y un seguimiento exhaustivo por parte de los profesionales que participan en ella, pues un abandono podría significar un fracaso en cuanto a la Calidad Educativa y a su vez, un fracaso de cara a las familias, que pueden verse ante una nueva situación de desconcierto y falta de apoyos.

CONCLUSIONES

El autismo es un trastorno que se conoce cada vez más y mejor. Actualmente ha aumentado el porcentaje de niños con Autismo escolarizados en la etapa de Educación Infantil. Como ocurre con otros niños que se incorporan por primera vez al colegio, los niños con autismo tienen dificultades para adaptarse al cambio y ajustarse a las rutinas. En estos niños este problema cobra especial relevancia. Además, en la etapa en la que nos encontramos de Educación Infantil, es un período especialmente importante para el desarrollo global y su interacción social.

Así pues, desde mi experiencia con estos niños y recordando lo aprendido durante el Grado en relación a este trastorno, he querido proponer un pequeño programa, que desde su sencillez, pueda ayudar a avanzar a los alumnos en el propósito fijado, y como consecuencia completar su desarrollo.

Aunque poca ha sido mi experiencia con niños TEA y eran pocos los conocimientos que tenía sobre este trastorno y todo lo que conlleva, me siento satisfecha con la realización de este trabajo, ya que gracias a este, he adquirido nuevos conocimientos. Aun así, he de decir que este trabajo ha supuesto todo un reto para mí.

En cuanto a la familia, he de decir que la considero un papel fundamental dentro de la vida escolar. Como ya se ha mencionado en el trabajo, las familias que acuden a los centros educativos con un niño diagnosticado con TEA, tienen muchas preguntas e inquietudes a las que todavía no han encontrado respuesta.

Según mi experiencia en el centro de prácticas, la mayoría de las familias de los niños con autismo acudían semanalmente al centro para pedir ayuda o consejo sobre algún tema relacionado con el trastorno. Así pues, durante ese período, eché en falta que el centro se ocupase de atender mejor a las necesidades que las familias demandaban.

Por ello, he querido dedicar una propuesta importante al trabajo con ellas. Las Escuelas de Padres y Madres deberían ser un objetivo principal a tener en cuenta en

los centros educativos. A través de sus voces podemos conocer sus inquietudes, sus propuestas y sus preguntas, de tal modo que la escuela pueda responder a todas ellas y proporcionar los apoyos que les resulten necesarios.

Por último me gustaría decir que este programa está pensado para ser llevado a cabo en un centro educativo en un futuro, de modo que se podría comprobar la efectividad del mismo y evaluar su uso en las aulas.

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Barcelona: Panamérica
- Aránzazu, M. (2006). Grupos de psicoeducación destinado a padres de niños de espectro autista. *Revista Internacional On-Line*. (5)
- Arnáiz, J. y Zamora, M. (2012). Detección y Evaluación Diagnóstica en TEA. En Martínez, M.A., y Cuesta, J.L. (Ed), *Todo sobre el autismo* (pp. 89-132). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985) Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2011). *Manual de Psicopatología. Edición revisada*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Castejón, J. L., y Navas, L. (2002). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Editorial Club Universo.
- CIE-10. *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Organización Mundial de la Salud. 2013
- Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. (2007). *Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastorno Generalizado de Desarrollo (Autismo)*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación.

- Cuesta, J.L. y Vidirales, R. (2012). Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con TEA. En Martínez, M.A., y Cuesta, J.L. (Ed), *Todo sobre el autismo* (pp. 464-504). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L.
- Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de Atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Del Barrio, M.V. (2005). *Emociones infantiles: Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide
- Entendiendo el proceso del duelo en el Autismo. (2012, 13 de marzo). Autismo Diario.
- Fecha de consulta: 9:07, septiembre 09, 2014 desde <http://autismodiario.org/2012/03/13/entendiendo-el-proceso-del-duelo-en-el-autismo/>
- Fernández-Abascal, E.G. (2003) *Emoción y motivación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Frontera, M. (2012). Intervención: Principios y programas psicoeducativos. En Martínez, M.A., y Cuesta, J.L. (Ed), *Todo sobre el autismo* (pp. 89-132). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2008). *Comprender el autismo*. Barcelona: RBA libros,S.A.
- Instituto Aragonés de Servicios Sociales (2014). Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Familia: Atención Temprana. Recuperado de http://iass.aragon.es/discapacitados/discapacitados_atencion.htm
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-02).
- Alumnado con necesidades educativas especiales: Título I, capítulo VII, sección 4ª

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título II, capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa

Martínez, M.A. y Cuesta, J.L. (2012) Mejorando la convivencia en las familias de personas con Trastorno del Espectro del Autismo. En Martínez, M.A., y Cuesta, J.L. (Ed), *Todo sobre el autismo* (pp.133-168). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L.

Martos Perez, J. (2005). *Los padres también educan*. Madrid: APNA.

Martos Pérez, J., Llorente Comí, M., González Navarro, A., Ayuda Pascual, R., & Freire, S. (2009). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones para problemas cotidianos*. Madrid: Cepe, S.L.

Merino Martínez, M., Martínez Martín, M.A., Cuesta Gómez, J.L., García Alonso, I., Pérez de la Varga, L. (2012) *Estrés y familias de personas con autismo*. Burgos: Federación Autismo Castilla y León y Fundación ONCE.

Miguel Miguel, Ana María (2006): El mundo de las emociones en los autistas. En GARCÍA CARRASCO, Joaquín (Coord.) Estudio de los comportamientos emocionales en la red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 7, nº 2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 15/05/2014].
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_ana_miguel.pdf> ISSN 1138-9737

Millá, M., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del Espectro Autista. *Revista de Neurol*, 47-52.

Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro Autista. En Martínez, M.A., y Cuesta, J.L. (Ed), *Todo sobre el autismo* (pp.25-63). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L.

Orden del 16 de agosto de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia

Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y

Deporte

Orden de 20 de enero de 2003, del Departamento de Salud, Consumo y Servicios Sociales

Rivière, A. (2000) ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del autismo. En Rivière, A. y Martos, J. (comp) *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta.

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and Associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9, 11-29.

ANEXOS:

Anexo 1.

- DESARROLLO MOTOR
 - ✓ Consiguen los logros motrices a la misma edad que los niños normales, aunque puede haber un ligero retraso.
 - ✓ Algunos aspectos de la conducta motriz son propios del rasgo autista como repetir determinados movimientos una y otra vez.
 - ✓ Manifiestan frecuentes estereotipias, retorcer las manos frente a los ojos, dar vueltas sobre sí mismo, balancearse, autolesionarse.
- DESARROLLO PERCEPTIVO
 - ✓ Prestan poca atención o ninguna hacia la estimulación externa, prefieren su propia estimulación.
 - ✓ No prestan atención a las personas que están a su alrededor.
 - ✓ Presentan una atención selectiva en cuanto a su ambiente.
 - ✓ Las experiencias más repetitivas son las más atractivas para ellos.
 - ✓ Responden mejor a los estímulos visuales que auditivos y tienen una gran memoria visual.
- DESARROLLO COGNITIVO
 - ✓ Las capacidades cognitivas varían desde casos con una deficiencia mental profunda hasta casos con capacidades superiores. Por lo general suelen presentar un retraso intelectual por debajo de la media.
 - ✓ No aprovechan sus experiencias anteriores para comprender la situación actual y prever futuras experiencias.
 - ✓ Presentan dificultades para ponerse en el lugar de la otra persona: imaginar cómo piensan, cómo se sienten sus semejantes..., carecen de comprensión empática.
- DESARROLLO SOCIAL
 - ✓ La mayoría presenta una ausencia en las relaciones sociales con las demás personas.
 - ✓ Tienen dificultades para imitar y hacer amigos.

- ✓ No tienden a señalar los objetos que quieren, saben que sus padres se los darán, pero no se comunican con ellos.
- ✓ No buscan el contacto corporal.
- ✓ No piden ayuda cuando la necesitan.
- ✓ No sonríen fácilmente.
- DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN
 - ✓ Tienen dificultad para adquirir un habla funcional.
 - ✓ No ordenan las palabras de forma significativa. Ignoran el orden de las frases, sólo dicen las palabras relevantes.
 - ✓ Tienden a hablar con voz plana, monótona, hablar sobre cosas concretas.
 - ✓ Suelen hablar sin interrupciones y con dominio del tema que les interesa.
 - ✓ No desarrollan la comunicación temprana pues no tienen deseos de compartir, así como tampoco imitan conductas, ni ejecutan acciones asociadas al juego simbólico.
- AUTONOMÍA PERSONAL
 - ✓ Dificultad para controlar esfínteres
 - ✓ Alteraciones del sueño.
 - ✓ Problemas en la alimentación: dificultad para comer y tragar algunos alimentos, comer de modo obsesivo, querer comer siempre lo mismo.
 - ✓ Retraso en la adquisición de la autonomía del aseo.
- CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA
 - ✓ Cambios bruscos de humor (labilidad emocional).
 - ✓ A veces se muestran hiperactivos, no cooperan y manifiestan conductas de oposición.
 - ✓ Tienen frecuentes rabietas sin causas aparentes.
 - ✓ Son hipersensibles a ciertas texturas.
 - ✓ Gran alteración ante situaciones inesperadas.

Anexo 2.

ACTIVIDADES

La actividad principal que debe repetirse diariamente es el repaso de las rutinas que se van a llevar a cabo durante el día, de forma que el alumno o los alumnos pueda estructurar su día. Todos los cambios que se hagan durante la jornada deben ser anticipados. Para ello, es recomendable crear un panel de información donde se recojan las tareas que se van a realizar a lo largo del día. Debe ser colocado en un lugar visible del aula. Además debe ser claro y conciso. Las tarjetas de las tareas deben ser cambiables, por lo que el uso del velcro facilita esta acción.

Por otro lado se realizará una agenda personal para cada alumno con el fin de ayudarles a comprender y anticipar los acontecimientos y actividades. Además el uso de esta agenda ayudará a la comunicación del alumno y favorecerá la capacidad de elección.

Para que el uso de la agenda sea factible las tareas deben estar secuenciadas en imágenes. Además la agenda debe contener los materiales y objetos de los que el niño puede disponer, así como actividades y juegos que sean de su interés.

En resumen, la agenda debe ser un recurso que permita al niño poder comunicarse con facilidad, además de ayudarle en la anticipación de las actividades diarias.

ACTIVIDADES PARA LA ADQUISICIÓN DE LA RUTINA DEL ASEO

Las actividades que se proponen siguen una secuencia de lo más sencillo a lo más complicado, de forma que el alumno vaya consiguiendo pequeñas metas, hasta llegar a la meta principal.

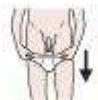
- Lo primero que debe hacerse es colocar los apoyos visuales según los objetivos que se persiguen. En este caso, los objetivos están relacionados con la rutina del aseo, por lo que se colocarán los apoyos visuales en dicho espacio.

Los pictogramas pueden conseguirse a través de ARASAAC, un portal que ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación de aquellas personas con algún tipo de dificultad en esta área.

Así pues los pictogramas que se deberían colocar para la facilitación de la comprensión del alumno son los siguientes:



Aseo



Bajar calzoncillo



Bajar el pantalón



Lavar las manos



Hacer pis



Secar las manos



Subir el calzoncillo



Subir el pantalón

Estos pictogramas colocados en el lugar adecuado y ordenados según la secuencia facilitarán al alumno alcanzar la meta propuesta.

- Para familiarizar al alumno con los pictogramas es necesario trabajar con él el significado de los mismos. Para hacerlo de forma normalizada e inclusiva se trabajará a nivel de aula con todos los alumnos, de forma que a su vez, puede servir de ayuda para resto de niños.

Un buen momento para trabajar los pictogramas puede ser la asamblea, que dada las características de la misma, reúne las condiciones óptimas para trabajar en grupo. Se debe realizar una observación especial a los alumnos con TEA, para poder analizar la adquisición del conocimiento y, en caso de que fuera necesario, realizar refuerzos de forma individual en el aula TEA.

- La anticipación de las rutinas es una tarea fundamental para ayudar a la organización y comprensión, por ello colocaremos en la agenda personal los pictogramas relacionados con el aseo, para que puedan ser utilizados tanto por la maestra como por el niño si fuese necesario. El uso de la agenda debe ser diario.
- El juego es uno de los recursos más usados en la Educación Infantil por sus numerosos beneficios para los alumnos. Realizar un juego por equipos, según el color de las mesas por ejemplo, puede ser un incentivo de aprendizaje para el alumno. Se nombra un representante de cada mesa, en este caso se debe nombrar representante al niño TEA. Durante una semana cada representante deberá ir señalando los pasos a seguir para ir correctamente al baño. En este caso no se realizarán puntuaciones, para no resaltar el papel de ganador o perdedor, pues lo que se intenta es que con la ayuda de todos los alumnos se consiga interiorizar el concepto de ir al aseo.

En el caso de que el alumno TEA no pueda comunicarse de forma oral, por cualquier motivo, podemos ayudarlo a través de su agenda personal.

Otra forma de proporcionarle ayuda es realizar un panel de gran tamaño colocado en el aula, cerca del aseo a poder ser, con los pictogramas relacionados con el aseo. Una tarea interesante puede ser colocar los pictogramas en desorden, por lo que el alumno debe ordenarlos con la secuencia correcta.

En este caso, la intervención de la maestra es importante, ya que debe proporcionar al niño consignas que le ayuden a crear la secuencia correcta, intentado no fomentar el error.

- El uso de recompensas es una buena estrategia para trabajar con estos niños. Por ello es importante que cuando el alumno consiga uno de los objetivos propuestos (como pedir ir al baño, ir solo al aseo, conseguir realizar la secuencia, etc), recompensarle con un juguete o una actividad que sea de su interés. Por ello, se deben conocer sus gustos y sus intereses, de tal forma que verdaderamente se sienta recompensado.
- Se debe acostumbrar al alumno a lavarse las manos después de cada actividad que lo requiera, por ejemplo si se ha jugado con pintura de dedos, plastilina, después del almuerzo, etc.
Se puede ayudar al alumno de la misma manera que cuando queremos que haga pipi, es decir, colocamos la secuencia de actos para el lavado de manos en el lavabo.
- La realización de teatro con marionetas representando situaciones relacionadas con el aseo es un buen recurso para reforzar el proceso de aprendizaje del alumno. Es una actividad muy visual que puede ayudar a la comprensión de la situación. Es importante realizar una representación sencilla, de forma que aseguremos el aprendizaje.

ACTIVIDADES PARA LA ADQUISICION DE LA RUTINA DE COMER

- Debido a las dificultades en la anticipación de acontecimientos y a los problemas de los niños con autismo relacionados con la alimentación es fundamental anticipar diariamente el menú que se les va a servir en la comida. Además puede resultar beneficioso anticipar la recompensa, aunque sólo es recomendable para casos en los que resulte más complicado crear la rutina de comer.

Esta anticipación debe hacerse a través de la agenda personal, cada vez que se revise por la mañana. Para ello se debe crear un espacio exclusivo en la agenda dedicado a esta rutina. En él debemos colocar cada día el menú que va a comer el alumno.

- Hacer partícipe al niño de esta rutina puede disminuir las dificultades relacionadas con la misma. Por ello, realizar juegos representando la situación, ayuda al alumno a comprenderla.

Además, a través de estos juegos se estará ayudando al alumno a adquirir los beneficios del juego simbólico, ya que ellos presentan deficiencias en esta área. Un posible juego puede ser:

Crear un rincón dedicado al juego simbólico simulando una mesa de comedor. Justo al lado de la mesa, colocaremos una pequeña estantería donde colocaremos los materiales necesarios para poner la mesa: mantel, plato, vaso, cubiertos, e incluso algunos alimentos.

Para que pueda jugar e interactuar con sus compañeros, en los momentos de juego por rincones, enviaremos a su mesa a este rincón. El maestro debe estar pendiente de la realización del juego e intervenir en los momentos que sean necesarios.

- Realizar un panel informativo exclusivo con el menú del día, de forma que actúe como refuerzo a la información que se proporciona en la agenda. Una vez que el alumno ha visualizado el menú en la agenda, puede colocar los pictogramas de la comida en el panel informativo. De esta forma se puede asegurar que el alumno es conocedor de la comida que va a tener en ese día.
- En este apartado, los monitores de comedor juegan un papel muy importante. Ellos son los encargados, en gran parte, del cuidado y el aprendizaje de esta rutina. Por ello, debe existir una coordinación y relación estrecha entre monitor y maestro con el fin proporcionar y recibir información.
- Del mismo modo que se utilizan recompensas en la rutina del aseo, se pueden utilizar otro tipo de recompensas en este aspecto. Es importante diferenciar una recompensa de otra, para facilitar la comprensión del alumno.
- Un taller de cocina puede resultar una actividad beneficiosa para el alumno. Este taller es recomendable realizarlo con los padres, ya que nos proporcionan ayuda y de esta forma se crea un vínculo entre familia, escuela y niño. En el taller se pueden cocinar todo tipo de alimentos. Sin embargo, el objetivo de esta actividad es cocinar aquel alimento o alimentos que al alumno TEA le cueste más comer y le cause algún tipo de rabieta. Es probable que entrando en contacto con el alimento y realizando él mismo su elaboración se consiga reducir su negación ante el producto.

Para esta actividad es importante tanto el papel del maestro como de la familia, ya que ambos deben animar al alumno a participar en la actividad y a su vez han de intentar inculcar al alumno la importancia de comer el alimento que se cocina.

- Presentar los alimentos de forma divertida puede ayudar al alumno a comer alimentos que de normal no quiere. Lo importante es hacer del momento de la comida una situación entretenida para el alumno y no una lucha constante.

ACTIVIDADES PARA LA ADQUISICION DE LA RUTINA DE SUEÑO

Los niños con autismo presentan más problemas relacionados con el sueño que el resto de niños. Algunos de los problemas más frecuentes son:

La ayuda de los padres para poder dormir

Rabietas a la hora de ir a la cama

Dificultad para poder conciliar el sueño

Etc...

Es importante mantener una relación con la familia, de forma que nos pueda proporcionar información sobre sus hábitos de sueño. De esta forma podemos saber cómo le gusta dormir, si tiene algún objeto con el que le guste dormir, si le gusta más o menos luz, etc. Es decir, lo que se pretende es conocer las condiciones que regulan el sueño en el niño.

Una vez que se obtiene esta información se pueden adaptar las actividades a las necesidades del alumno.

En esta rutina se intentará trabajar a partir de la modificación de conducta y en la adaptación del entorno y el ambiente para intentar paliar los problemas de sueño y fomentar el establecimiento de la misma.

Por otro lado se ofrecen a continuación unas pautas básicas para actuar, en este caso, en el rato de la siesta.

- En esta rutina se deben establecer y mantener hábitos de sueño. Por ejemplo, para diferenciar la siesta de otra actividad cualquiera es necesario bajar el nivel de luz, y a su vez, si se desea poner una música muy tranquila, del tipo de relajación.

- Antes de dormir, se pueden crear pequeñas rutinas que indiquen que llega el momento de la siesta. Algún ejemplo puede ser:

Lavarse las manos

Colocar la esterilla en el suelo

Caminar por la clase al ritmo de la música

Coger algún objeto con el que se sientan tranquilos para ir a dormir

Etc...

- Es importante evitar realizar actividades demasiado movidas antes de realizar la rutina de la siesta. Los niños deben llegar a este momento, tranquilos y relajados.
- Una buena forma de introducir la rutina puede ser mediante algún elemento asociativo, como puede ser una canción concreta. Si se escoge una canción o una actividad, ésta debe ser permanente y diaria, de forma que el alumno acabe asociando la canción con el momento de dormir.
- Si se observa que el alumno no es capaz de conciliar el sueño no debemos obligarle y crear finalmente una pelea. Se debe intentar que, al menos, el niño se mantenga relajado.

- Se debe evitar la sobre-estimulación, de forma que el alumno pueda concentrarse en el sueño y no en otro tipo de cosas como objetos, juguetes, luces...
- Del mismo modo que se usan apoyos visuales en otras rutinas, es necesario hacerlo para el sueño. Se debe explicar al niño que es el momento de dormir a través de pictogramas. La mejor forma de hacerlo es antes de que se vaya a realizar la rutina, para poder anticipar el acontecimiento. Hay que decir que aunque se anticipe justo antes de ésta suceda, ya se ha tenido que abordar el tema nada más empezar la jornada escolar a través de la agenda personal.

ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO DE LAS EMOCIONES

Dentro de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) he decidido trabajar dos de ellas, ya que considero que la enseñanza de las emociones en estos niños debe ir en sucesión. Las dos emociones a trabajar son la alegría y la tristeza, ya que considero que pueden relacionarse con la adquisición de rutinas que se trabajan. Si el alumno consigue realizar una actividad podemos mostrarle que estamos contentos de su esfuerzo, y por otro lado en caso de que el alumno muestre una rabieta o una actitud negativa podemos mostrar la tristeza que sentimos.

Es cierto que este trabajo es costoso en el tiempo, por lo que se extenderá todo lo que sea necesario.

- El reconocimiento facial:
Para trabajar el reconocimiento facial se dibuja sobre un papel una cara sencilla con los rasgos característicos de cada emoción. Un ejemplo puede ser:



Posteriormente, se entrega el dibujo para que el alumno lo coloree como quiera. En esta actividad el papel del maestro es fundamental, ya que mientras el niño pinta, el maestro debe explicar que una cara está contenta, y señalar, y la otra está triste.

Esta actividad es un primer contacto del alumno con el aprendizaje de las emociones.

- Conforme se vean avances en el reconocimiento de las emociones, se debe completar el dibujo, es decir, dejar de ser dibujos esquemáticos para dar paso a dibujos más complejos y similares a la realidad.
- Una actividad de carácter evaluativo es pedir al alumno que relacione las emociones, relacionando las caras que se han trabajado. Por un lado se colocan las caras esquemáticas y por otro las caras más elaboradas. El alumno debe relacionar las caras equivalentes. A través de esta actividad se puede observar la evolución del alumno y adaptar las posteriores actividades.
- El teatro de marionetas es una actividad visual, que no supone demasiado esfuerzo para el alumno, y que refuerza el aprendizaje que se está llevando a cabo. El teatro debe incluir la participación de los alumnos a través de preguntas en las que se vean involucrados para resolver la historia. Debe ser

una historia sencilla, sin demasiados personajes y con un argumento sencillo con el que se refuerce el trabajo de las emociones. Es una actividad entretenida para realizar con todo el conjunto de la clase y especial y adaptada a las características del alumno TEA.

Si no se dispone de marionetas, se puede realizar con otros alumnos, por ejemplo, de edades más avanzadas. En este caso las emociones deben ser representadas de manera exagerada.

- La creación de un termómetro emocional puede resultar una gran ayuda para el alumno, tanto para el reconocimiento de emociones como para el control de sus propias emociones. Se realiza un panel en el que aparezca un termómetro. La parte superior está pintada de rojo y se relaciona con la emoción de tristeza y la inferior de azul relacionada con la emoción de alegría.

En el termómetro deben aparecer las dos caras, tanto de alegría como de tristeza, colocadas cada una en su lugar. Con la ayuda de velcro, se colocara la foto del alumno TEA y de la maestra.

De este modo, en las situaciones cotidianas que se quieran relacionar con ambas emociones, solo se debe acudir al termómetro y colocar la foto en el lugar adecuado.

Por ejemplo:

- Si el alumno ha realizado correctamente la rutina de comedor, puede colocar su foto al lado de la cara de alegría. Si por el contrario no lo ha realizado correctamente, se puede colocar la foto del maestro en el lado de la cara triste.
- Si en algún momento observamos que el alumno se siente triste, por cualquier motivo, se le acerca al termómetro y se coloca su foto junto a la cara triste.

Ésta es una forma de relacionar situaciones reales a las emociones que se están trabajando.

A su vez, esta es una forma de que el alumno pueda comunicarse con los demás. Conforme pase el tiempo, es probable que el niño adquiera autonomía para colocar su foto o la del maestro en el lugar que corresponda según la situación.

Conforme se avance en la adquisición de estas emociones, se puede introducir nuevas emociones, aunque como ya se ha mencionado, este es un proceso lento que puede llevar mucho tiempo. Por ello estas actividades y pautas se deben realizar a menudo, al menos tres veces a la semana.

A modo de conclusión, es importante mantener informados a los padres de las todas las actividades y objetivos que se pretenden conseguir en el aula con los alumnos, de forma que se puedan transferir las actividades y conocimientos al hogar y de esta forma realizar un aprendizaje más completo. Esta información se puede dar a través de la Escuela de Padres y a través de reuniones o tutorías privadas.

