

Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación

***Propuesta de Intervención
Educativa para niños con
trastorno autista***

Trabajo Fin de Grado

Curso 2013/2014

Autor: Xaqueline Jurado Marín

Tutor: María Luisa Herrero Nivelá

Resumen.

Este trabajo es una propuesta de intervención educativa para trabajar el área de socialización con escolares con trastorno autista. A lo largo del documento, he realizado un recorrido sobre este trastorno para conocerlo mejor. La primera parte es una revisión teórica que abarca desde Leo Kanner a los investigadores actuales. Dentro de este apartado también podemos encontrar las teorías psicológicas que explican las causas del autismo.

Asimismo, he hablado del autismo desde el punto educativo. Haciendo hincapié en la situación actual, es decir, en las modalidades de escolarización y en los planes de intervención.

Por último y como segunda parte, he incluido una propuesta de intervención educativa para estimular a los escolares con trastorno autista a desarrollar habilidades sociales básicas. He diseñado diferentes actividades para ello.

Palabras clave.

Trastorno autista, Teoría de la Mente, Teoría de la débil coherencia central, socialización, propuesta educativa, interacción.

Abstract.

This document is about an educational intervention proposal for work the area of socialization with children with autistic disorder. Over the document, I have made a performance of this disorder to know it better. The first part, is a theoretical basis that include from Leo Kanner until current researchers. We can also find in this section the psychological theories that explain the causes of autism.

Also, I have spoken of autism from the educational point of view. Emphasizing the current situation, ergo, types of education and intervention plans that the teachers are used to do.

In the second part, I have included my proposed educational intervention to stimulate children with autistic disorder to develop basic social skills. I designed several activities about it.

Key words.

Autistic Disorder, Theory of Mind, weak central coherence theory, socialization, educational proposal, interaction.

Índice

Introducción.....	Pág. 7
I. MARCO TEÓRICO	
1. Concepto del Trastorno autista.....	Pág. 11
1.1. Origen del Trastorno autista.....	Pág. 12
1.2. Características.....	Pág. 15
2. Criterios de diagnóstico actuales.....	Pág. 18
3. Teorías de la explicación psicológica.....	Pág. 19
3.1. Déficit en la Teoría de la Mente.....	Pág. 19
3.2. Déficit intersubjetivo.....	Pág. 21
3.3. Débil coherencia central.....	Pág. 22
3.4. Déficit en función ejecutiva.....	Pág. 23
4. Evolución de la atención educativa respecto a los escolares con necesidades educativas especiales.....	Pág. 24
4.1. Segregación.....	Pág. 25
4.2. Integración.....	Pág. 25
4.3. Inclusión.....	Pág. 27
5. Intervenciones educativas actuales para personas con trastorno autista.....	Pág. 28
5.1 Programas de intervención conductual.....	Pág. 28
5.1.1 Método Lovaas	Pág. 28
5.1.2 Discrete trial training (DDT).....	Pág. 29
5.1.3 Pivotal response training(PRT).....	Pág. 29

5.1.4 Applied Verbal Behavior (AVB)	Pág. 30
5.1.5 Relationship Development Intervention (RDI).....	Pág. 30
5.2 Programas de intervención constructivista.....	Pág. 30
5.2.1 Floor-time.....	Pág. 30
5.2.2 Integración Sensorial.....	Pág. 31
5.3 Método TEACHH.....	Pág. 32
5.4 Estrategias educativas empleadas con escolar con trastorno autista en el aula.....	Pág. 32
5.5 Modalidades de escolarización actuales.....	Pág. 34
5.5.1 Escolarización integrada.....	Pág. 35
5.5.2 Aula específica de Educación Especial integrada en el centro ordinario.....	Pág. 35
5.5.3 Centro específico.....	Pág. 35

II. PROPUESTA EDUCATIVA

6. Mi propuesta intervención de educativa.....	Pág. 39
6.1. Criterios metodológicos.....	Pág. 40
6.2. Objetivos generales de la propuesta educativa de intervención.....	Pág. 41
6.3. Contenidos.....	Pág. 42
6.4. Actividades.....	Pág. 43
6.4.1. Primer grupo: escolares que muestran habilidades sociales básica.....	Pág. 43
6.4.2. Segundo grupo: escolares que comienzan a mostrar habilidades sociales.....	Pág. 55

6.4.3. Tercer grupo: escolares que no muestran habilidades sociales básicas.....	Pág. 68
---	---------

III. CONCLUSIONES

7. Conclusiones.....	Pág. 81
----------------------	---------

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

8. Referencias bibliográficas.....	Pág. 87
------------------------------------	---------

V. ANEXOS

ANEXOS.....	Pág. 93
-------------	---------

Introducción.

Mediante la socialización, el ser humano es capaz de comunicarse con el resto de personas. Esta cualidad humana es innata y esencial. Todos nacemos con las destrezas y habilidades necesarias, las cuales se irán desarrollando a la vez que crecemos, para relacionarnos con los demás. A través de la socialización, el ser humano es capaz de desenvolverse en la sociedad con éxito.

La educación que reciben nuestros escolares debe servirles como estímulo para desarrollarse íntegramente. En el desarrollo evolutivo de una persona entran en juego muchas áreas, además de estar regido por muchos aspectos. En estas áreas se desarrolla la capacidad de actuar de forma autónoma dentro de tu comunidad.

Las personas con trastorno autista, dependiendo del grado de gravedad que posean, no sienten que hay más personas a su alrededor, para ellos el resto de seres humanos son invisibles. Por ello, tienen grandes dificultades para desarrollar por sí mismos todas las destrezas y habilidades que ocupan la capacidad de socializarse con el resto del mundo. Nosotros, como educadores, jugamos un gran papel en la vida de estos escolares. Debemos conocerlos de tal manera que podamos elegir o diseñar las estrategias adecuadas para estimularlos. Nuestra labor, entre otras, va a ser estimularles para que adquieran unas habilidades pertinentes que les permitan ser participantes activos de su comunidad.

He dirigido mi trabajo de Fin de Grado hacia estos aspectos, puesto que considero que es esencial que nos socialicemos. Además, este es un rasgo característico que diferencia al ser humano del resto de seres vivos, nuestra necesidad de relacionarnos con los demás.

En este trabajo, he elaborado mi propia propuesta de intervención didáctica para el área de socialización. Con ella pretendo trabajar aspectos muy básicos que juegan un papel muy importante en la forma en la que nos comunicamos con los demás. Su fin es estimular a los escolares con trastorno autista para propiciar su iniciativa o adquirir algunas pautas de cómo interactuar. También para hacerles conscientes del mundo que les rodea y que sientan que lo comparten con muchas más personas.

Antes de terminar la introducción, me parece oportuno hacer una aclaración. Las personas a las que va dirigida mi propuesta de intervención educativa son personas que tienen diagnóstico de trastorno autista. Por lo tanto, presentan una alteración en el área de comunicación, de socialización y de imaginación, así como movimientos e intereses estereotipados.

Este trastorno está recogido junto a otros (Trastorno de Rett, Trastorno Asperger, Trastorno del desarrollo generalizado no especificado y Trastorno desintegrativo infantil) configurando los denominados Trastornos de Espectro Autista (TEA). Los trastornos del desarrollo son intrínsecos y todos ellos comparten las mismas áreas alteradas.

Concretando, los objetivos de este trabajo son:

- ❖ Realizar una revisión teórica sobre el autismo, hablando de los representantes más importantes del mismo y de las teorías psicológicas.
- ❖ Elaborar una propuesta educativa de intervención para favorecer y estimular las habilidades sociales básicas de los escolares con trastorno autista.

I. MARCO TEÓRICO

En los siguientes apartados he llevado a cabo una revisión teórica sobre el autismo. Para la realización de la misma, he seleccionado libros de investigadores como Uta Frith, Happé o Riviére y Martos entre otros. La elección de los mismos es porque son autores relevantes de este campo. A través de la información recogida de las diferentes fuentes, he podido hacer una revisión teórica sobre qué es el autismo, sus características, su posible origen y causas, etc.

1. Concepto del Trastorno autista.

“El autismo tiene una base biológica y es un trastorno del desarrollo que dura toda la vida”. Happé (2007) Con esta primera definición nos podemos hacer una idea más clara de dónde comienza este trastorno. Entre otras cosas, sabemos que no existe posibilidad de que el origen sea físico adquirido, es decir, que el trastorno autista aparezca tras haber sufrido algún daño físico. Por ello, podemos decir, que al ser de orden biológico se encontrará tanto en la genética como en las características personales del individuo.

El que el trastorno sea intrínseco a la persona hace que el mismo dure toda la vida y que no exista cura como tal. Sin embargo, esto no quita para que se pueda intervenir. La intervención a realizar en estas personas abarca diferentes ámbitos: escolar, familiar, psicológico, etc. y tienen el fin de estimular sus áreas alteradas. Además, existen algunos medicamentos para disminuir ciertos rasgos autistas, aunque únicamente los atenúan.

Como dice Frith (1989) “este trastorno no es un trastorno que aparece en la infancia, sino que es en esta etapa cuando se empiezan a manifestar los primeros síntomas.” Al ser un trastorno del desarrollo, no hay un inicio del mismo como tal, sino que todos los síntomas se irán desplegando a la vez que la persona va creciendo. Dentro de esta ebullición de síntomas, Frith (1989) también hace referencia a que “hay unos síntomas base que se desarrollan siempre en el trastorno autista”. Por lo tanto, el trastorno autista posee una sintomatología específica reflejada en unos rasgos característicos comunes. No obstante, tanto el momento de aparición como su desarrollo, podrá variar en función de la persona.

Respecto a las áreas afectadas, Riviére y Martos (2000) consideran que las personas con trastorno autista poseen una perturbación en: comunicación, socialización e imaginación. Estas áreas estarán alteradas gravemente independientemente de cómo se manifiesten los síntomas, es decir, en qué orden y a qué edad. Podemos observar, que las áreas afectadas hacen referencia a

algún ámbito que incumbe la integración del individuo en la sociedad. Esto se debe, a que las diversas alteraciones, impiden que se desarrolle de forma adecuada o normalizada habilidades y destrezas que la persona necesita para poder desenvolverse adecuadamente. Algunas de estas habilidades son: la iniciativa para interactuar con los demás, el contacto ocular, la empatía,..etc.

Otra de las características de este trastorno generalizado del desarrollo (TGD) es su prevalencia. Es más del doble de frecuente en hombres que en mujeres. Más concretamente, esta afirmación anterior se refiere a que habrá una mujer con este trastorno por cada cuatro hombres con el mismo. Por otro lado y siguiendo hablando de la prevalencia, esta mujer con trastorno autista tendrá unos rasgos muchísimo más acentuados y las áreas enormemente más afectadas. Por ello, podemos decir, que a pesar de que haya una prevalencia de una mujer por cada cuatro hombre, las mujeres con trastorno autista presentan unos síntomas considerablemente más agresivos. Frith (1989).

1.1. Origen del Trastorno autista

Como nos cuenta Frith (1989), el trastorno autista no es trastorno moderno ni reciente. Sin embargo, las investigaciones y estudios acerca del mismo sí que lo son. Antiguamente cualquier individuo que poseyera algún rasgo fuera de lo común era considerado como una persona inútil y generalmente excluido de la sociedad. Asimismo, tampoco les resultaba interesante qué les ocurría a estas personas, el por qué, si había cura, cómo podían educarles, etc.

No obstante, sí que hubo personas a las que les llamaron la atención y comenzaron a realizar pequeños estudios e investigaciones y a recoger datos sobre ellos. A continuación, voy a mencionar una serie de ejemplos extraídos del libro de Frith (1989) sobre las primeras manifestaciones de investigación y recogida de datos de personas con trastorno autista.

❖ El caso de Hugh Blair de Borgue en 1745, es una enrevesada historia por ser el heredero de una poderosa familia de caballeros. El protagonista fue denunciado por su hermano pequeño, quien argumentaba que su hermano mayor ostentaba de unas condiciones y unos comportamientos que no eran adecuados para ser el heredero de la familia. Por las características

que mencionaba, hoy en día esta persona ya habría sido diagnosticada como persona con trastorno autista.

❖ El boticario del hospital de Bethlem escribió sobre un niño de 5 años que ingresó en 1799. En sus descripciones, el hombre hacía referencia principalmente a su comportamiento antisocial y la escasa interacción con los demás. Decía que el niño pasaba el día jugando solo.

❖ “El niño salvaje de Aveyron” a finales de siglo XVIII, más concretamente a finales de septiembre de 1799, podría haber sido diagnosticado con trastorno autista. Víctor es un chico que había vivido solo en la selva, hasta que con 11 o 12 años fue encontrado por unos cazadores que lo llevaron a la civilización. Le intentaron educar y enseñar a leer y hablar pero los resultados no fueron muy evidentes. Este caso nos muestra cómo había sobrevivido una persona sin necesidad de contacto físico con otro ser humano, ya que se había desarrollado físicamente en buenas condiciones.

❖ El misterioso caso del joven Kaspar Hauser en 1828, también llamó mucho la atención por las características tan peculiares que poseía. No hablaba, aunque repetía constantemente una frase, había vivido aislado en una mazmorra y movía los pies sin llegar a andar.

Estos pequeños casos evidencian que el trastorno autista ya estaba presente en nuestra sociedad desde hace muchísimos años y que las características que poseían estas personas eran similares. Las personas que han recogido los datos hacen referencia a su incapacidad o gran dificultad para comunicarse o relacionarse con los demás, es decir para socializarse. Otros estudios también han hecho referencia a una serie de movimientos repetitivos y estereotipados. En cuanto a la alteración en la imaginación y simbolización no hay datos, esto puede ser porque este trastorno primero empezó a llamar la atención por sus comportamientos.

Si ahora hacemos hincapié en las personas que hablaron de este tipo de TGD, podemos nombrar al psiquiatra Bleuler en 1908 (citado en Happé, 1994)). Opinaba que el trastorno autista no era un trastorno como tal, sino que se era una alteración muy llamativa de la esquizofrenia. Sin embargo, cabe destacar que este profesional, ya había introducido el término “autismo”.

Tal como dicta Happé (1994), Leo Kanner publicó en 1943 su artículo “Alteraciones autistas del contacto afectivo”, un estudio realizado a once niños desde 1938. El motivo de este estudio fue que todos estos niños presentaban ciertas particularidades en cuanto al comportamiento social, de comunicación y de movimiento estereotipados. Los resultados que obtuvo Kanner los expongo en el siguiente apartado con mayor énfasis, ya que han servido de base a muchos estudios posteriores sobre el trastorno autista.

En 1944 Hans Asperger (citado en Happé, 1994), publicó una conferencia que hablaba sobre la “psicopatía autista”. El artículo constaba de muchos aspectos que coincidían con los mencionados por Kanner un año antes. Pero, además de estos, había otros ámbitos que no habían sido considerados por Kanner y que servían para complementar la información previa de su artículo. Las coincidencias que tuvieron fueron notables. Ambos investigadores mencionaron aspectos muy relevantes:

- El trastorno autista era un trastorno innato, las personas que tenían este trastorno nacían ya siendo autistas.
- Todos los escolares que observaron presentaban muchas dificultades para mantener el contacto ocular durante sus interacciones con otras personas.
- Los escolares realizaban movimientos de forma estereotipada o tenían rutinas que realizaban de forma continua o varias veces al cabo del día.
- También se dieron cuenta de que el trastorno autista perduraba toda la vida.

Además de esto, los dos quisieron discernir de forma muy clara entre esquizofrenia y autismo. La veracidad de este argumento la podíamos ver en las personas con trastorno autista que habían recibido alguna clase de apoyo, éstos habían presentado una considerable mejoría en cuanto a sus dificultades. Mientras que las personas esquizofrénicas no conseguían hacer avances aunque tuvieran apoyos.

Wing y Gould (1979) (citado en Happé, 1994) hicieron referencia a la existencia de diferentes grados de manifestación de los síntomas. Se dieron cuenta de que cada persona con trastorno autista poseía mayor gravedad en unas alteraciones u otras, es decir, había personas que tenían menor dificultad para comunicarse con los demás y numerosos movimientos estereotipados. Estos grados también estaban influenciados por la edad de los/as niños/as, por ejemplo, un niño de un año no podía tener problemas de simbolización porque todavía no estaba lo suficientemente maduro como para desarrollar estos mecanismos. Además de esto, se dieron cuenta que todas las personas de las que habían recogido datos en su estudio poseían una inteligencia impresionante y una gran memoria, así que hicieron mención a la gran capacidad mental de los mismos.

Asimismo, Wing (1988) (citado en Happé, 1994) introdujo el concepto de “espectro de alteraciones”. En sus investigaciones se dio cuenta de que había niños/as con trastorno autista de

la misma edad y capacidad intelectual que mostraban diferentes grados de rechazo social. Reveló la gran variedad existente en cuanto a la gravedad de los síntomas y la afectación de las áreas. En sus estudios había niños/as que respondían si les llamabas por su nombre y que eran capaces de mantener breves conversaciones, había otros que parecían estar inmersos en un mundo diferente, obviando la existencia del resto de personas. Observando de forma concreta los comportamientos de los/as niños/as, percibió que una gran parte presentaban graves alteraciones en la socialización. Estas perturbaciones poseían características muy similares a las mencionadas por Kanner (1943).

Además de este último grupo mencionado, había otros/as niños/as que se mostraban pasivos a la hora de interactuar con otra persona y no exhibían una grave alteración de la socialización. Esto podía suceder porque no estarían bien estimulados en el ámbito de la socialización. En consecuencia, no habrían adquirido las destrezas pertinentes para desenvolverse en su comunidad de forma íntegra. En conclusión, al introducir Wing el término “espectro de alteraciones” hizo referencia a la gran gama de manifestaciones existentes dentro del trastorno de espectro autista. (Happé 1994)

1.2. Características

La mejor forma de comenzar a hablar de las características de estas personas es hacer referencia al artículo de Kanner en 1943 (citado en Happé, 1994). En él se detalló, de forma muy precisa, sus conclusiones obtenidas tras la observación a diferentes niños/as que podrían tener un trastorno autista. Las características que nombró siguen estando presentes en las personas con trastorno autista de hoy en día.

Kanner estudió el comportamiento y la evolución de once niños, los cuales, aunque mostraban diferentes grados del trastorno debido a sus diferencias individuales, familiares y ambientales, manifestaban rasgos específicos iguales. Estos rasgos observados acabarían correspondiendo a las alteraciones provocadas por el trastorno autista.

La conclusión principal que obtuvo fue que “el desorden fundamental, patognomónico, sobresaliente, es su incapacidad para relacionarse de forma normal con las personas y situaciones desde el comienzo de su vida.” (Kanner, 1943) A continuación voy a comentar las diferentes conclusiones que señaló como características de una persona con trastorno autista.

- *Extrema soledad autista*: existe una falta de respuesta social muy patente, que se da desde momentos muy tempranos, por ejemplo que al segundo mes no se gire al escuchar la voz de la madre. Para Kanner estos/as niños/as eran más felices si jugaban solos.
- *Deseo angustiosamente obsesivo de invarianza*: Kanner observó que las rutinas estaban muy presentes en la vida de estos/as niños/as. Realizaban una serie de rutinas muy concretas y siempre del mismo modo. Las mismas podían variar en función del niño/a, pero el hecho de que fueran muy específicas y que la realizara muchas veces a lo largo del día no. Al existir tales rutinas, podemos entender que son niños/as que se auto-estructuran su día a día, por lo tanto, cualquier cambio les provocaba una gran ansiedad y bloqueo.
- *Memoria de repetición excelente*: aunque a veces las personas con trastorno autista tienen graves dificultades de aprendizaje, por ejemplo debido a que no tienen en cuenta el contexto, su memoria es espectacular. Son capaces de recordar aspectos extraordinarios como las raíces de un número.
- *Ecolalia demorada*: estos/as niños/as utilizan el “tú” para hablar de sí mismos y el “yo” para hablar de ti. Además suelen repetir las frases que les dicen otras personas, pero no entienden qué les quieren decir con ello. Podrían ser intentos de comunicación.
- *Hipersensibilidad a los estímulos*: sienten todos los estímulos de forma muy amplificada, es decir, son capaces de oír todos los ruidos que hay en un parque en vez de centrarse en la persona que le está hablando. También son reacios a algunas texturas o sabores ya que los notan significativamente.
- *Limitaciones en la variedad de la actividad espontánea*: al no interactuar con el mundo sus patrones de juego y de actividad espontánea son muy limitados. Por ello, sus movimientos, verbalizaciones e intereses son tan repetitivos y reducidos.
- *Buen potencial cognitivo*: su inteligencia parecía ser extraordinaria, así como su gran capacidad de memorización.
- *Familias de gran inteligencia*: Kanner mencionó que todos los padres de estos/as niños/as eran grandes intelectuales. Lo que quiere decir, que para Kanner existe un alto componente hereditario.

Marchesi (1999) nombró las características del trastorno autista agrupándolas en los ámbitos dónde presentaban alteraciones. Podemos decir que estas características engloban de forma más concreta las nombradas por Kanner. Para Marchesi, las personas con trastorno autista presentaban alteraciones en:

- Socialización.
- Comunicación verbal y no verbal.
- Simbolización e imaginación (sobre todo de tipo social).
- Los modos de comportamientos rígidos, inflexibles, presentando un patrón de intereses restringidos y patrones estereotipados de conducta.

De forma más amplia y más concreta a su vez Riviére (1998) expone los apartados anteriores haciendo referencia a las diferentes dimensiones que tendrá alteradas una persona con trastorno autista:

- Trastorno cualitativo de la relación social: incapacidad o dificultad para relacionarse, ya sea con sus iguales o con el adulto.
- Trastorno de las capacidades de referencia conjunta: hay una incapacidad para compartir focos de intereses, hay un déficit en las relaciones interpersonales.
- Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas: incapacidad para empatizar, para conocerse a sí mismos,...
- Trastorno de las funciones comunicativas: déficit en la función intersubjetiva, tienen una gran dificultad para expresar sus pensamientos, deseos, etc.
- Trastorno cualitativo del lenguaje expresivo: estas personas desarrollan el lenguaje de forma tardía. Su lenguaje es funcional con ecolalias.
- Trastorno cualitativo del lenguaje comprensivo: déficit en su comprensión.
- Trastorno de las competencias de anticipación: inflexibilidad ante cambios, trastornos del sentido de la propia actividad.
- Trastorno de la flexibilidad mental y comportamental: movimientos estereotipados, focos de intereses muy intensos.

- Trastorno de la imitación: muestran la dificultad de reflejar la propia identidad con otros.
- Trastorno de la suspensión: dificultad para generar significantes que puedan ser interpretados por los otros y por uno mismo.
- Trastorno del sentido de la actividad propia: dificultad para dar sentido a la actividad propia.
- Trastorno de la imaginación y de la capacidad de ficción: ausencia de protodeclarativos, de miradas de atención conjunta.

Las personas con trastorno autista conforman un grupo muy heterogéneo, debido a la gran variedad de grados existentes en cuanto a sus dimensiones alteradas. Además de esto, existen seis factores principales señalados por Riviére (1998) que también son altamente influyentes en personas con trastorno autista. El grado de estos integrantes definirán qué tipo de trastorno autista tendrá.

- Asociación del trastorno autista con retraso mental y el grado del mismo.
- Gravedad del propio trastorno.
- Momento evolutivo en el que se haya (edad).
- Sexo.
- Tratamientos utilizados: cuáles son, cuándo se iniciaron y eficacia.
- Apoyo familiar y social.

2. Criterios de diagnóstico actuales.

Actualmente existen dos sistemas oficiales de diagnóstico para las enfermedades y trastornos mentales que se utilizan en los casos de trastornos de espectro autista.

1) American Psychiatric Association ha publicado en 2013 su nuevo manual de diagnóstico: DSM-5. Posee unos ítems muy estructurados que permiten evaluar a los/as niños/as para ver si tienen algún tipo de TEA, cuál y en qué grado.

En este nuevo manual, se abarcan las mismas enfermedades que en el DSM-IV-TR pero hay ciertos cambios en cuanto a la categorización. Por ejemplo, se ha reflejado un consenso científico sobre agrupar los cuatro trastornos TGD separados en el anterior manual en una misma categoría llamada TEA. Las características principales que debe tener una persona para poder ser evaluada dentro de este apartado son: 1) déficit en la comunicación social y la interacción social y 2) restricción de las conductas repetitivas, intereses y actividades. Los trastornos del desarrollo que abarca el DMS-5 son: el trastorno autista, el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado en otra categoría.

2) El segundo manual de diagnóstico oficial para evaluar a personas con trastorno autista es el CIE-10. El autor del mismo es la Organización Mundial de la Salud. Sus siglas significan “Clasificación internacional de enfermedades”. Es la versión en español de ICD “International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems”. Este manual contiene una clasificación y codificación de las enfermedades, entre ellas el trastorno autista. Al igual que DSM-5, se utiliza para diagnosticar qué grado de trastorno autista posee la persona evaluada.

3. Teorías de la explicación psicológica.

Todas estas teorías se desarrollan a partir de 1985. Intentan explicar porqué la persona se comporta así. Para entenderlo, tratan de descubrir qué hay en su mente, es decir, comprender lo que piensa la persona.

3.1. Déficit en la Teoría de la Mente: (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985)

El hecho de que estos autores investigaran si había déficit en la Teoría de la Mente es porque es esencial comprender la conducta, así como predecirla.

La Teoría de la Mente nos hace referencia a la “capacidad para percibir y explicar la conducta de otros seres humanos en términos de su estado mental” (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Entendemos que la Teoría de la Mente es la capacidad para comprender la interacción humana, entender porqué interactuamos con otras personas y qué fin nos lleva a ello.

Además, esta capacidad nos ayuda a comprender los estados mentales de uno mismo y de los demás. Podríamos decir que es como una habilidad por la cual somos capaces de empatizar con los demás, llegando a saber, de forma casi total, qué opinan o sienten a través del estado mental en el que se encuentran. Por ejemplo, si estamos hablando de un tema y notamos que el tono de voz de la otra persona es un poco brusco, a través de ToM podemos entender que a esa persona no le gusta hablar de ese tema.

También hace que identifiquemos nuestros propios estados mentales y les demos significado, es decir, si algo nos hace sentir a gusto, si por el contrario algo nos irrita, etc. Por lo tanto, “la Teoría de la Mente es una especie de lectura inconsciente del pensamiento, ya que el interactuar con el mundo es hacer atribuciones mentales de forma continua.” (Frith, 1985, citado en Frith, 1989)

Los/as niños/as adquieren la habilidad de reflexionar y comprender intenciones, pensamientos y sentimientos de 3 a 5 años. A partir de este descubrimiento, será consciente de que todas las personas (incluido él) tienen mente. También serán conscientes de que sus acciones y las de los demás tienen unas consecuencias que repercutirán en algo o en alguien, una de las consecuencias puede ser que nos provoque un estado mental.

Frith (1989) hace hincapié en la falta de “Teoría de la Mente” en las personas con trastorno autista, lo cual es un hecho refutado. Según este autor, las personas con trastorno autista son incapaces de leer el pensamiento de los demás, así como el suyo propio. Esta teoría nos ayuda a entender los problemas de interacción y comunicación social que tienen estas personas.

En los años 80, los autores de esta teoría hicieron un estudio mediante el cual querían comprobar esta ceguera mental en bebés y recién nacidos. Para ellos, todas las personas nacemos con los mecanismos innatos necesarios para acumular conocimientos sobre las características del mundo. De este modo, podemos responder de forma diferente ante uno u otro objeto. Su objetivo fue analizar las respuestas que daban los bebés. Si ésta no se veía influenciada o modificada por el estímulo emitido, significaría que ese niño/a tenía ceguera mental.

Para Leslie, (citado en Frith, 1989) el acto de fingir se servía de los mismos mecanismos. Por ello, deben aprender características específicas del mundo para que su cerebro cree copias o representaciones de los mismos.

Como conclusión podemos decir que las personas con trastorno autista presentan:

- Déficit en la comprensión: principalmente en el ámbito social y en las interacciones.

- Déficit en la comunicación: incapacidad para entender lo que la otra persona nos está intentando transmitir.

- Déficit en la comprensión del engaño y de la ficción.

3.2. Déficit intersubjetivo: (Hobson, 1991)

Para entender qué es el déficit intersubjetivo, primero debemos conocer que significa el término “intersubjetividad”. La mejor forma de entenderlo es quitando la partícula “inter” y haciendo hincapié primero en la palabra base “subjetividad”. Se trata de nuestra propia conciencia, es decir, de la noción y de la opinión propia que tenemos acerca de todo lo que nos rodea. Un claro ejemplo para entender que es la subjetividad son los sabores, cada persona tiene unos gustos diferentes, por lo tanto, cada sabor le gustará más o menos.

Una vez explicado el término “subjetividad” ya podemos añadirle la prefijo “inter” que proviene del latín y que significa “entre”. De este modo, entendemos que el vocablo “intersubjetividad” es el proceso por el cual nuestro punto de vista es compartido colectivamente con las personas de nuestra comunidad.

Hobson (1991) trataba de explicar “cómo los niños adquieren una comprensión propia de la naturaleza de las personas y un concepto o conjunto de conceptos acerca de las mentes de las personas”. Este profesor del desarrollo psicopatológico del “University College London” hace mucho ahínco en el modo de adquisición de esta comprensión.

El objetivo de Hobson era averiguar cómo se desarrolla la capacidad de interpretar otras mentes y de descubrir qué mecanismo va desarrollando la persona a medida que va estableciendo diferentes situaciones comunicativas.

Este conocimiento es adquirido progresivamente a través de la experiencia, es decir, de la vivencia continua de diferentes relaciones afectivas interpersonales. El/la niño/a posee las habilidades innatas para ir desarrollando su comprensión subjetiva del mundo que le rodea. Las diferentes relaciones que establezca con sus progenitores, hermanos, familia, amigos, etc. harán que posea un amplio abanico de experiencias emocionales y afectivas, generando diferentes escenarios compartidos.

Para Hobson, el hecho de que la persona no tenga los mecanismos innatos para desarrollar ToM se debe a una privación de algo más intrínseco, se trata de un déficit primario compuesto por la dimensión emocional y las relaciones con los demás. Este déficit se origina al no haber vivido las suficientes experiencias sociales durante la niñez. Vivencias necesarias para desarrollar las estructuras cognitivas innatas relacionadas con la adquisición de nociones emocionales y sociales.

Entre otros, la capacidad de empatizar está ausente en personas con trastorno autista. El bebé desarrollará los mecanismos empáticos desde el nacimiento. A través de ellos, observa las conductas de los demás, las cuales irá entendiendo conforme vaya creciendo y atribuyéndoles estados mentales y, por lo tanto, “leyendo” la mente del otro.

Las experiencias sociales vividas por las personas con trastorno autista son muy limitadas, puesto que no exploran el mundo como el resto de personas. Esto hace que no desarrollen adecuadamente la intersubjetividad generando dos consecuencias sustancialmente significativas: (Hobson, 1991)

- 1) Incapacidad para reconocer a las personas como tal, compuestas de pensamientos, deseos e intenciones.
- 2) Gran dificultad para “abstraer”, sentir y pensar simbólicamente.

Podemos concluir este apartado diciendo que para Hobson, el hecho de que el/la niño/a no comprenda las conductas de los demás ni sepa predecirlas se debe a que hay un déficit en la capacidad para implicarse intersubjetivamente con los demás.

3.3. Débil coherencia central: (Frith, U. y Happé, F. 1994)

Esta teoría trata de explicar aspectos que no pueden ser explicados a través de la Teoría del déficit en ToM, por lo tanto, es complementaria a la anterior. Para estos dos autores, las personas con trastorno autista no procesan la información del mismo modo que una persona con desarrollo típico.

Para comenzar, me gustaría explicar cuál es el procesamiento de información que utilizamos. El mundo que rodea a la persona está plagado de diferentes estímulos, de los cuales esta persona, como receptor, irá discerniendo entre los que le llaman la atención y son

importantes. Una vez que los elija, los captará y los procesará, codificándolos con los códigos oportunos y relacionándolos con los conocimientos previos que ya tiene almacenados en su memoria. Al final, acabará integrando esta información guardándola en su memoria. Dependiendo de para qué se vaya a usar se almacenará en la memoria a largo o a corto plazo.

Además de este proceso existen otros mecanismos para interpretar la información, como lo son las inferencias, que es la capacidad de deducir hechos, acciones, deseos, pensamientos,... a partir de lo que vemos, es decir, es la capacidad de sacar nuestras propias conclusiones. Por ejemplo, podemos llegar a casa y ver que encima de la mesa están las llaves de nuestro hermano, entonces realizaremos una inferencia deduciendo que él ya está en casa.

Cuando hacemos alguna inferencia estamos integrando solo algunos fragmentos en nuestro procesamiento de la información. Por lo tanto, tendremos que deducir las partes que faltan para completar la información y poder sacar una conclusión global uniendo las partes.

Para Frith, las personas con trastorno autista tienen grandes dificultades para realizar inferencias y para construir representaciones significativas y contextualizadas. Cuando procesan la información, únicamente se quedan con detalles aislados, como los colores al hacer un puzle. Por ello, no saben sacar conclusiones de forma correcta, no entienden el significado global de una situación.

Con esto podemos ver, que el déficit en ToM guarda una estrecha relación con la teoría de la débil coherencia central, siendo esta segunda una característica que hará que la persona no sepa comprender ni predecir conductas.

Esta teoría también nos explica las características personales tan especiales de estas personas, como lo son las emociones fragmentadas, los movimientos estereotipados y la invariabilidad de su día a día. Se sienten seguros con lo que hay dentro de su vida cotidiana y no necesitan rehacer las rutinas para que todo tenga sentido.

3.4. Déficit en función ejecutiva: (Ozonoff et al., 1991)

La función ejecutiva abarca todas las funciones cognitivas superiores que se activan ante una situación nueva y/o compleja. Por lo tanto, ante situaciones inesperadas o de alto grado de dificultad. Dentro de la función ejecutiva están los mecanismos de planificación, inhibición de respuestas inadecuadas, búsqueda organizada, automatización, etc. Gracias a la misma podremos

planificar cómo enfrentarnos a una situación “X”, estableciendo cuáles son los pasos que vamos a seguir y cuáles son nuestras metas. A su vez, mediante el *feedback* recibimos información sobre nuestra actuación y los resultados que está generando. Además, esta función nos sirve para ver si necesitamos modificar algún paso de nuestra organización para lograr el objetivo propuesto previamente.

Según esta teoría, las personas con trastorno autista tienen dañados los lóbulos frontales y, en consecuencia, tienen problemas en la función ejecutiva. Este déficit explicaría la conducta rígida e inflexible, la ansiedad ante cambios, la limitación de intereses, lo que hace que los mismos estén muy focalizados, la dificultad para planificar, dificultad para participar,...

Los lóbulos frontales intervienen de forma muy notable en la regulación de la conducta social, de las emociones y de las interacciones sociales. Por ello, si la persona tienen una lesión en los mismos, no será capaz de usar sus propias representaciones internas para su propia autorregulación.

Para Ozonoff (1991) las personas cuyos lóbulos frontales están dañados presentan una serie de conductas que evocan al trastorno autista, como los intereses focalizados o las dificultades existentes ante una situación de cambio. Por tanto, para este autor, la condición de déficit en función ejecutiva es necesaria para que una persona tenga trastorno autista, pero no suficiente. Los diferentes puntos fuertes y débiles que la persona tenga en la función ejecutiva hará discernir el trastorno autista de otros trastornos como el de conducta o déficit de atención.

4. Evolución de la atención educativa respecto a los escolares con necesidades educativas especiales.

Podemos dividir esta evolución en España en tres etapas: segregación, integración e inclusión. En todas ellas, podemos ver cómo ha ido progresando la preocupación e interés por atender a las necesidades de cualquier niño/a que necesitará algún tipo de ayuda. El objetivo es que no haya ningún tipo de exclusión, sino que se sientan cada vez más incluidos en la sociedad y que puedan actuar en la misma como cualquier otro ciudadano. Por ello, para ofrecer la mejor respuesta debemos adecuar su educación a sus necesidades específicas.

4.1. Segregación

En el Artículo 108 de la Ley Moyano en 1857 se habla por primera vez de la educación para personas con necesidades educativas especiales. La educación que reciben es por piedad, ya que los llaman “pobres desgraciados”.

Artículo 108 Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.

A finales del siglo XIX se impone la obligatoriedad de la enseñanza sin tener en cuenta las características de los escolares. Hasta entonces, los escolares con algún tipo de trastorno o deficiencia no recibían ningún tipo de educación, ya que la Ley Moyano se aplicará realmente en el siglo XX.

A partir de este momento, todos los escolares tienen derecho a recibir una educación básica. Asimismo, al escolarizar a todos los escolares se crean dos tipos de colegios: colegios ordinarios y colegios especiales. Esto hace que haya un aislamiento completo, debido a que la enseñanza que reciben unos y otros es totalmente diferente. Para decidir qué escolar va a cada colegio se implanta el *Test estandarizado de Binet-Simon*, en el cual se miden sus coeficientes intelectuales. De este modo, los escolares sufren una categorización muy agresiva, puesto que les ponen etiquetas de “tontos” y “listos”. Dentro de los colegios especiales también se clasifica y separa según las deficiencias.

4.2. Integración

Hacia la mitad del siglo XX surge en los países nórdicos un movimiento que aboga por un cambio significativo en la manera de entender la educación especial. Este movimiento se fue extendiendo por toda Europa e indudablemente también llegó a España.

El objetivo primordial de este movimiento es introducir el principio de normalización en las escuelas. Todos los escolares tienen que poder tener las mismas posibilidades independientemente de sus características o discapacidades. Todos los escolares tienen derecho a llevar una vida “lo más normal posible” dentro de su comunidad.

Para conseguir este objetivo, en un principio surgieron las aulas de educación especial en centros ordinarios, en nuestro país, se contemplaron por primera vez en la Ley General de

Educación en 1970, creándose dichas aulas con carácter cerrado. En 1977 crearon dos aulas cerradas especializadas en la educación de personas sordas, una ubicada en el desaparecido C.P. Palafox y la otra en el C.P. Santo Domingo. De modo que estas aulas se encontraban dentro del colegio y los escolares con discapacidad auditiva se matriculaban exclusivamente en ellas.

Posteriormente, con la Ley de Integración Social del Minusválido en 1982, será cuando de verdad se inicie el movimiento que ponga en marcha la integración escolar. Pero fue con el RD 334/1985 de 6 de Marzo de Ordenación de la Educación Especial, cuando deja de ser una modalidad de enseñanza separada del resto del sistema educativo. Creándose, de este modo, los Centros de Integración, que son colegios ordinarios donde se comenzarán a escolarizar a los escolares que necesitaban una educación especial. Al crear estos centros, la ratio de alumnos/as disminuye, para poder atender integralmente a los escolares con n.e.e.s. Se promulga una sectorización de servicios, en los cuales se crean los Equipos Multiprofesionales que orientarán y valorarán qué necesidades tiene cada escolar. Consecuentemente, se promueve una individualización de la enseñanza.

Finalmente, se optó por la generalizaron, pasando a ser todos los colegios Centros de Integración. Podemos decir, que de 1982 a 1985 existieron tres tipos de colegios: Centros de Integración, colegios ordinarios y colegios de educación especial y a raíz de la generalización esto cambió. En 1985, había colegios ordinarios (que a su vez eran centros de integración) y colegios de educación especial.

Para generar esa individualización en los colegios ordinarios y poder atender a todas las necesidades que tuvieran los escolares, se crean los Programas de Desarrollo Individual. A través de ellos, se establecen una serie de programas adaptados individualmente a cada alumno/a con necesidades especiales para que los trabajen dentro del aula ordinaria. De esta forma, todos los escolares estarían dentro de la misma clase, pero se da la oportunidad de que cada uno tenga un material adaptado a sus necesidades.

En 1990, se promulga una nueva ley de educación llamada LOGSE (*Ley Orgánica General del Sistema Educativo*). Los escolares de educación especial pasan a llamarse Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En esta nueva ley, no se tiene en cuenta la discapacidad ni la procedencia del escolar. Además de esto, se empiezan a realizar las adaptaciones curriculares individuales (ACI), para poder acoplarse de la forma más precisa a las necesidades del escolar.

El 19 de diciembre del año 2000, se aprueba el Decreto 217/2000. Este documento regula todos los aspectos relativos a cómo organizar la atención educativa a los ACNEE. Una novedad que incluye Decreto 217/2000, es que a partir de este momento se van a atender todas las necesidades educativas que posean las personas escolarizadas, ya sean temporales o permanentes. Se va a tener en muy en cuenta el origen de las necesidades, analizando su historia escolar y su entorno inmediato y si el escolar posee alguna deficiencia sensorial, física o psíquica.

Para regular la enseñanza de estos escolares, atendiendo a todos los aspectos que a partir del Decreto 217/2000 se desarrollaron dos órdenes:

- La orden 1701, regula cómo debe ser la enseñanza ofrecida a escolares con NEE que necesitan una educación compensatoria. Las necesidades de estos escolares se generaban esencialmente por los ambientes desfavorecidos donde vivían. Estos escolares se va a llamar “alumnos con necesidades educativas especiales de compensatoria”.

- En la segunda orden que es la 1702: se encuentran todos los escolares que poseen alguna discapacidad sensorial, física o psíquica y los escolares que poseen sobredotación.

En ambos casos, la necesidad de adaptaciones curriculares (ACI) es evidente. Cada escolar poseerá la suya tras haber sido evaluado por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

4.3. Inclusión.

La inclusión está estrechamente relacionada con la integración, sería ir un paso más que esta segunda.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en 2006 introduce el término de Alumnos con Necesidades Especiales y Apoyo Educativo (ACNEAE), creando tres subgrupos:

- Los escolares con necesidades especiales: discapacidad o TGD.
- Estudiantes con altas capacidades.
- Estudiantes que se han incorporado de forma tardía al sistema educativo.

En esta nueva ley de educación se habla de inclusión y equidad. Se intentan quitar la etiquetas, lo que supone una serie de cambios por parte de todos. El escolar ACNEAE estará en clase al igual que todos los demás. Todos pertenecen al mismo aula y todos son destinatarios de la misma educación. Si el escolar ACNEAE necesita algún tipo de apoyo, no sale del aula, sino que se modifican las condiciones de esta.

5. Intervenciones educativas actuales para personas con trastorno autista.

Actualmente, las intervenciones psicoeducativas para escolares con trastorno autista utilizan principalmente técnicas de modificación de conducta y técnicas basadas en las teorías del aprendizaje. (Fuentes, J. et. al., 2006)

Esta herramienta de enseñanza se elegirá y adaptará en función de las características individuales del escolar, como lo es su edad mental, el grado de alteración en la triada que posee, etc.

5.1. Programas de intervención conductual. (Fuentes, J. et. al., 2006)

5.1.1 Método Lovaas (Asesores Educativos, 2010)

Es un modelo de educación que tiene como base las teorías conductistas de Skinner. Este método también es llamado Terapia ABA. Como cualquier condicionamiento operante, esta terapia trata de reforzar los comportamientos positivos y adecuados del escolar con trastorno autista y de reducir las conductas indeseables.

La terapia ABA es un método altamente estructurado. Se enseñan destrezas básicas y funcionales. Da buenos resultados para alteraciones en el área de la comunicación. Además, también sirve para reducir las conductas inadecuadas como lo son las conductas repetitivas, estereotipadas y autodestructivas. Por último, las técnicas de moldeamiento que utiliza esta terapia también favorecen el desarrollo de habilidades sociales de interacción.

La utilización de esta intervención requiere un gran esfuerzo tanto por parte el escolar como del docente. Es un programa muy intenso, que dura 20-40 horas semanales. El ratio empleado debe ser 1:1 y la coordinación entre los profesionales es esencial. Los resultados se muestran a largo plazo.

5.1.2 Discrete trial training (DDT) (Fuentes, J. et. al., 2006)

Este programa también intenta reforzar las conductas positivas. El profesional que trabaja este tipo de condicionamiento operante descompone las tareas en pasos. De este modo, el aprendizaje se realiza de forma progresiva aumentando a poca escala su complejidad, esto hace que sea más fácil para el escolar.

El profesional dará una instrucción breve y concisa sobre una tarea o conducta deseada, si el escolar responde adecuadamente a la instrucción, el profesional automáticamente reforzará positivamente. La recompensa puede ser tanto un dulce, un objeto agradable para él o elogios verbales.

En caso de que no responda de forma adecuada a la instrucción, el profesional en ese instante cogerá la mano del escolar, señalando con sus dedos la conducta deseada. En este momento, se reforzará la conducta deseada aunque la haya señalado el profesional. Esta instrucción se le debe dar al escolar en numerosas ocasiones, para que a través del moldeamiento vaya automatizándola y después poder generalizarla.

5.1.3 Pivotal response training (PRT). (Feld, 2014b)

El objetivo fundamental de esta terapia es motivar al escolar de tal forma que aumente su capacidad de respuesta ante las instrucciones dadas por el profesional y las interacciones. Pretende la generalización de las conductas del escolar con trastorno autista a través de conseguir que responda ante una instrucción básica. Se realizará de forma diaria, requiere unas 25 horas semanales y la implicación del entorno educativo y familiar del escolar.

Mediante este programa conductual se promueve el desarrollo de la comunicación, de las conductas sociales básicas y la evitación de conductas disruptivas y autolesivas. La recompensa que se ofrecerá al escolar con trastorno autista tras realizar una conducta deseada o realizar cualquier amago hacia la misma, será el fin deseado del escolar. Por ejemplo, si vemos que el escolar nos muestra, da igual el gesto, que quiere unos lápices de colores que tiene en frente, en vez de darle un dulce como premio, le daremos esos lápices que nos pedía.

Este programa requiere unas 25 horas semanales y la implicación del entorno educativo y familiar del escolar.

5.1.4 Applied Verbal Behavior (AVB). (Feld, 2014d)

La terapia de Comportamiento Verbal utiliza las verbalizaciones como instrumento principal. Hace que el escolar este motivado por comunicarse con los demás a través del descubrimiento de que las palabras que pronuncia tienen un propósito. En este caso, si el escolar pronuncia la palabra lápiz, deberemos darle automáticamente el lápiz, para que así aprenda que el uso del lenguaje le puede ayudar a obtener objetos deseados.

Tratan de que el escolar descubra que las palabras no son solo sonidos, sino que tienen un significado, que nos puede llevar a una situación agradable. En esta terapia, se utiliza el aprendizaje sin error, el escolar no tiene porque decir la palabra correctamente o a lo mejor no la dice y solo señala. Eso dará igual, lo importante es que vea que todos sus esfuerzos por comunicarse se ven recompensados. A su vez, el profesional le proporcionará indicaciones instantáneas para favorecer esta comunicación.

5.1.5 Relationship Development Intervention (RDI) (Feld, 2014c)

Esta intervención conductual se basa en la teoría de “dynamic intelligence” del psicólogo Steven Gutstein. El objetivo fundamental es favorecer las habilidades de interacción que tiene el escolar, para que así le resulte más fácil relacionarse, además de crear vínculos emocionales y compartir experiencias. Todo se realiza desde un punto positivo, es decir, los reforzadores son fundamentales. No es esencial que en las interacciones efectuadas por el escolar haya lenguaje como tal.

De acuerdo a las características del escolar, se establecerán unos objetivos para desarrollar las habilidades sociales en situaciones de la vida cotidiana. La persona que realice esta terapia deberá ser entrenada con las técnicas y estrategias que utilizarán diariamente para apoyar el desarrollo social del escolar. La duración es de 20 horas semanales.

5.2. Programas de intervención constructivista.

5.2.1. Floor-time. (Feld, 2014a)

Este programa constructivista hace que aumente el interés del escolar con trastorno autista por el adulto, acabando, si se realiza con éxito, con las interacciones.

A través de la misma, el adulto va a estrechando su vínculo con el escolar, aumentando el círculo de comunicación del. La persona que realice esta intervención se adecuará al escolar y a sus intereses. Jugará con el escolar a lo que éste esté jugando o realizará la misma actividad que él. Podríamos decir, que en esta terapia, el adulto se convierte en niño y actúa como tal.

Poco a poco, veremos cómo al escolar le llama la atención que un adulto esté realizando lo mismo que él, aumentando su interés por esta persona y promoviendo las interacciones de juego. Esta técnica favorece el desarrollo emocional y social.

Las sesiones son de 20 a 30 minutos con el escolar y 8 máximo al día, dependiendo de las características del escolar con trastorno autista.

5.2.2. Integración Sensorial. (Fondos de Plagia, 2013) y (Lehmann, 2014)

La Integración Sensorial es la capacidad de demandar información del mundo que nos rodea. Siendo nuestros órganos sensoriales quienes la identifiquen y la organicen para poder procesarla. De este modo, la persona que está recibiendo la información del exterior sabe responder de forma adecuada a los estímulos presentados.

Las personas con trastorno autista presentan deficiencias en este procesamiento sensorial, de ahí su hipersensibilidad o hiposensibilidad. Son incapaces de poder responder a los estímulos porque sus órganos sensoriales no los han percibido y el cerebro no ha mandado la respuesta correcta a cómo actuar.

Esta intervención se suele realizar en aulas multisensoriales. El docente debe respetar ante todo las decisiones del escolar y dejarle que vaya probando las cosas progresivamente. Debe identificar qué cosas no le gustan y cuáles sí. De este modo, el acercamiento gradual le permitirá una entrada sensorial. Esta entrada sensorial favorecerá al escolar en su desarrollo, entre otras, adquirirá un mejor conocimiento de sí mismo, así como a procesar la información de mejor forma.

5.3. Método TEACCH (San Andrés, 2013)

Este método es un programa muy estructurado. Es altamente utilizado para trabajar con personas con trastorno autista en el aula. El objetivo es conocer más profundamente al escolar con el que trabajamos, conociendo su forma de pensar, de procesar la información, de experimentar directamente, de actuar en el entorno, de comunicarse, etc. También nos ayuda a discernir cuáles son los problemas conductuales que muestra.

Este programa individual ayuda a la generalización de los aprendizajes, reforzando a los escolares para que los vaya automatizando y que sepan desenvolverse en diferentes ambientes. También trabaja aspectos de la comunicación y la socialización, son aprendizajes sin error.

Los materiales educativos de este programa deben ser:

- Manipulativos: que el escolar los pueda tocar, llevar consigo, emplear en las actividades, etc.
- Visuales: que se componga de unas imágenes muy simples donde se explica el proceso de la tarea que se va a llevar a cabo. También pueden ser materiales que se emplean para hacer la actividad, igualmente deben ser imágenes muy sencillas y llamativas para el escolar.
- Que tengan la posibilidad de retirarse progresivamente, si se trata de un material que tiene por objetivo ayudar al escolar a organizarse.

5.4. Estrategias educativas empleadas con escolares con trastorno autista en el aula.

Hay muchos aspectos que debemos tener en cuenta si tenemos algún escolar con trastorno autista en nuestra aula. Debido a las características tan especiales que tienen como la inflexibilidad o la hipersensibilidad entre otros, tenemos que estar muy pendientes de todos los detalles que gobiernan nuestra aula y nuestro día a día.

Después de buscar en diferentes fuentes, creo que Riviére y Martos (2000) son las personas que más han tenido en cuenta todos los aspectos que están dentro del aula. Por ello, he considerado hacer mención en este apartado a su capítulo referido al trabajo en el aula con personas con trastorno autista.

Su trabajo se centra en la organización espacial y temporal del aula, ya que son aspectos que las personas autistas necesitan tener muy estructurados en su día a día para que no les genere ansiedad y desconcierto.

En cuanto a la organización espacial, tienen que ser ambientes muy estructurados y predecibles para facilitar la anticipación. También deben ser contextos directivos de aprendizaje, donde el escolar con trastorno autista siga las indicaciones que le da el docente. En caso de que dejáramos que el escolar hiciera las actividades como quisiera sería algo muy caótico y dañino para él, debido a la desorientación que le produciría.

Es necesario que el aula este dividida claramente por zonas y cuanto más separadas mejor, ya que ayudamos al escolar a que se estructure mejor las cosas. Es recomendable que cada zona tenga un color diferente o que estén todas acotadas de la misma forma. Dividir la clase por rincones sirve para que ellos diferencien muy bien en qué actividad nos encontramos.

Estos autores también nos hablan de las zonas específicas de información, que están formadas por paneles con las claves visuales ubicadas siempre en el mismo lugar dentro del aula. Estos paneles facilitan la adquisición de:

- Capacidades de comunicación: tienen que leer, que preguntar, etc.
- Capacidad de anticipación: les ayuda a predecir cuál es la siguiente actividad y en cuál se encuentran ahora.
- Capacidad de organización: al estar todas las actividades del día puestas en el panel o las principales rutinas, hace que el escolar se pueda estructurar el día, sabiendo qué toca en cada momento y organizándose.

En cuanto a la organización temporal tenemos que tener en cuenta que estos escolares recogen y captan la información de manera segmentada. Para ellos, las situaciones ocurren de repente, no saben cuándo han empezado, ni cómo han llegado a ese momento. El tiempo es un aspecto que no son capaces de controlar, por ello, es esencial que también este organizado para no generarle estados de ansiedad o desconexión.

El ambiente que creemos en clase no debe ser recargado, si no todo lo contrario. Un ambiente relajado, simplista y sin demasiados estímulos que les distraigan llevándoles a ser molestos. Además de esto, el escolar debe comprender en todo momento o el mayor tiempo posible la relación contingente entre su conducta y las contingencias del medio.

Riviére y Martos hacen referencia al Proyecto PEANA (Tamarit, De Dios, Domínguez y Escribano, L., 1990), en cual se emplean de diferentes pictogramas y fotos para representar la estructuración temporal de ese día. Estas imágenes suelen hacer referencia a los momentos clave del día, es decir, a las rutinas. Deben ser representaciones claras y simples. Les ayuda a predecir y a organizarse.

Otra clave visual portentosa para facilitarles la organización temporal a estos escolares son las agendas. Al igual que en los paneles visuales, en las agendas también pueden diferenciar las diferentes actividades y rutinas que vamos a realizar ese día. Les ayuda a anticipar y promueve la atención conjunta, ya que el escolar interactúa con el docente para ver qué toca o en qué tarea estamos. También hace que el escolar se comuniquen y que vaya asociando las actividades con la clave visual que es. Es recomendable leer la agenda al inicio del día, de forma que el escolar ya pueda anticipar ciertas actividades o momentos.

5.5. Modalidades de escolarización actuales. (Olmedo, 2008)

Actualmente y gracias a que la educación se adapta cada vez más a los educandos, podemos diferenciar tres tipos de escolarización. Estas modalidades son diferentes en cuanto a espacio y organización, sin embargo, las tres son igual de buenas en cuanto a la educación que ofrecen al escolar. No debemos olvidar que no encontramos en la etapa de inclusión educativa, esto no significa que el educando entra en el aula y se integra en ella, sino que toda la clase toma las medidas oportunas para que éste pueda ser un participante activo.

En el ofrecimiento de la mejor respuesta educativa también influye la elección de una escolarización adecuada. Para ello, hay que fijarse e identificar cuáles son sus necesidades educativas y valorarlas. La identificación de necesidades es un punto inicial de suma importancia, es el inicio de una educación integral con éxito que ayudará a ofrecer una respuesta educativa de calidad.

Como he dicho, lo primordial es determinar cuáles son sus características personales y sus necesidades para poder evaluarlas. Esto será posible a través de una Evaluación Psicopedagógica coordinada por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Los agentes que intervendrán en dicho proceso serán la familia, el tutor, PT, médicos,...etc. Una vez realizada la evaluación y obtenidos los resultados, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica analizará las propuestas educativas existentes para determinar la que mejor se adecúe a las necesidades del escolar.

En la actualidad existen 3 modalidades diferentes de escolarización principales, ya que pueden existir variantes.

5.5.1. Escolarización integrada.

La selección de este tipo de modalidad suele estar dirigida a los escolares más pequeños que se encuentran todavía en la etapa de educación infantil. En este caso, la persona con trastorno autista está escolarizada en un centro ordinario en un aula ordinaria.

A través de la escolarización integrada, se estimula el desarrollo de los educandos, debido a que en esta etapa el aprendizaje se basa en juegos, ya sean individuales o colectivos. Mediante la experimentación directa, los escolares irán desarrollando y asentando sus propias habilidades y destrezas para desenvolverse en la sociedad. La coordinación del tutor con los diferentes profesionales externos al centro que estén tratando al escolar también es transcendental.

5.5.2. Aula específica de Educación Especial integrada en el centro ordinario.

Esta modalidad será la propuesta en aquellos casos que la anterior no sea posible. Como el propio título indica, el escolar está escolarizado en el colegio ordinario. Todas las personas del centro escolar que atiendan al escolar con trastorno autista deben estar formadas para atender todas necesidades que tiene el educando en cada momento.

En esta modalidad hay dos opciones, la primera es que el escolar esté matriculado en el aula específica, estando todo el día en esta, o que el escolar pase el mayor tiempo en el aula específica porque sea donde tiene todos los recursos, pero su aula de referencia sea el aula ordinaria. En el segundo caso, el escolar sí que está en contacto con los/as demás compañeros/as, ya que hay unas horas del día que las pasará en el aula ordinaria.

5.5.3. Centro específico.

Hay ocasiones en las cuales, después de realizar la evaluación de las necesidades del escolar con trastorno autista, se determina que ningún centro de integración puede cubrir u ofrecer la respuesta educativa que ese escolar necesita. En estos casos, el escolar será matriculado en un centro específico. Estos centros, como su propio nombre indica, disponen de una serie de recursos educativos específicos que permiten dar una respuesta adecuada a las

Propuesta de intervención educativa para niños con trastorno autista.

personas con trastorno autista. La ratio de escolares por docente es muchísimo menor y la organización de los escolares en las aulas se realiza valorando las necesidades que tiene cada alumno/a así como la gravedad del trastorno.

II. MI PROPUESTA

6. Mi propuesta intervención de educativa.

He decidido realizar mi propuesta educativa para el área de habilidades sociales, ya que las personas con trastorno autista tienen graves dificultades para relacionarse con los demás y para interactuar. Concretando, podemos decir que una de las áreas más afectadas en su desarrollo es la socialización.

Considero que esta área es fundamental para el desarrollo integral de una persona. Además, nosotros como educadores, debemos formar y educar a personas para que sepan valerse por sí mismos en su comunidad, adquiriendo unas habilidades sociales básicas que les permitan desenvolverse. Con estas personas se trabaja diariamente rutinas básicas para aprender estos aspectos. Los docentes trabajan con ellos conceptos clave que les permitan aprender a desenvolverse por sí mismos, es decir, los docentes les enseñan una serie de estrategias para que cada vez puedan ser más autónomos y lo generalicen. Por ejemplo, en las aulas que hay escolares con trastorno autista se trabaja el recorrido que hace el escolar cada día para venir al colegio, las diferentes estancias que nos podemos encontrar por la calle, las normas que debemos seguir para comer....etc.

Puesto que en el aula se trabajan mucho las rutinas diarias, he decidido diseñar una serie de actividades orientadas a estimular el desarrollo de sus habilidades y destrezas sociales, puesto que a las personas con trastorno autista tienden al aislamiento y a la evitación de contacto social y afectivo con otras personas, ya sean sus iguales o adultos. Con estos ejercicios, pretendo disminuir las diferentes dificultades que se puedan dar en sus interacciones.

Mi propuesta educativa está organizada en tres bloques distintos, para poder ofrecer una respuesta educativa al mayor número de escolares posible, debido a la heterogeneidad dentro de las características y los grados de alteración de las personas con trastorno autista son vertiginosos.

En el primer bloque las actividades están dirigidas a escolares con trastorno autista que si muestran indicios de interacción con los demás y que son capaces de mantener el contacto ocular aunque no sea de forma prolongada. Las actividades de este primer grupo van a ir dirigidas a estimular las habilidades sociales básicas que el escolar ya presenta de por sí y a enseñarle estrategias para que pueda tomar él la iniciativa de las interacciones.

En el segundo bloque voy a incluir actividades para educandos con trastorno autista que están empezando a dar indicios de que sus habilidades sociales básicas se están desarrollando. El

contacto ocular de estas personas es más breve y sus interacciones e iniciativas también son más reducidas. Estas actividades van destinadas a seguir estimulándoles para que el progreso siga adelante.

En el tercer bloque he diseñado actividades para las personas con trastorno autista que no muestran ningún tipo de interés por comunicarse con sus iguales y con el adulto. El contacto ocular apenas se da y no hay ninguna iniciativa de interacción. He creado actividades muy sencillas para que el estudiante vaya tomando conciencia de que hay más personas alrededor suyo y vaya aumentando poco a poco su curiosidad por acercarse a ellas. Las actividades para este último grupo van a consistir en una primera toma de contacto, como que aprendan a responder a su nombre o que aprendan a solicitar los materiales que necesitan.

A la hora de diseñar las actividades he querido hacerlo de forma que cada educador que las quiera poner posteriormente en práctica las pueda adaptar para su aula y para el escolar como mejor lo necesite. He escogido temáticas generales y populares entre los escolares, para que así se pudieran adecuar de la mejor forma posible a la realidad.

6.1. Criterios metodológicos.

Todas las actividades tienen que estar diseñadas para realizarlas en el contexto natural del escolar. De esta forma, se facilita la comprensión del ejercicio y su generalización a la vida real. Todos nuestros aprendizajes deben ser funcionales, es decir, uno de nuestros objetivos debe ser que las actividades que diseñemos le sean útiles al estudiante en su vida cotidiana.

El principio de la individualización debe protagonizar cualquier tipo de propuesta educativa que pongamos en práctica. Para que el mismo se cumpla hay unos requisitos básicos y esenciales que también se tienen que cumplir. Debemos ser muy conscientes de a quién va dirigida la propuesta educativa para poder partir de sus intereses. De este modo, si las actividades que realicemos están relacionadas con el escolar, su atención y motivación está asegurada.

Es muy importante también, conocer el nivel madurativo que posee el escolar, para que las exigencias de nuestras actividades no estén ni por encima ni por debajo de sus posibilidades. Una vez identificado el nivel de madurez, tenemos que discernir cuáles son las necesidades que posee, no podemos dedicarnos a diseñar actividades sin ningún fin.

La persona que realice la propuesta educativa debe establecer un buen contacto con el escolar, adecuándose siempre a él, nunca al contrario. La elaboración de estrategias para conseguir su atención plena en las actividades favorecerá en gran medida el éxito de la mismas y su comprensión.

Debido a las características personales de estas personas, el ambiente natural donde hagamos las sesiones debe estar muy estructurado, así como las actividades a realizar. Siempre debe estar delimitado de la misma manera y con los mismos materiales. Esto les ayudará a favorecer su anticipación y a controlar su negativa hacia los cambios.

Todos los aprendizajes que contengan nuestras actividades deben ser sin error, es decir, tenemos que estar plenamente seguros que el escolar es capaz de superarla con éxito. En caso contrario, se frustrarían enormemente, desmoralizándose y disminuyendo su intereses y motivación.

Dentro de las líneas metodológicas que he descrito, me gustaría incluir de forma ya más específica en el ámbito de alumnos/as con trastorno autista, las características que deben tener las actividades propuestas por Riviére y Martos (2000).

- Su dificultad debe ir aumentando progresivamente. Las primeras actividades deberán ser de duración corta como de dificultad baja.

- Deben ser muy claras y sencillas, asegurándonos la comprensión por parte del alumnado. Estos autores aconsejan que se utilice una sola clave.

- Para favorecer la estructuración y la anticipación, el inicio y el fin de la actividad debe estar marcado de forma clara.

6.2. Objetivos generales de la propuesta educativa de intervención.

- Facilitar el desarrollo psicosocial del alumnado con trastorno autista.
- Facilitar la interacción con el adulto y con sus iguales.
- Facilitar los procesos de generalización.

6.3. Contenidos.

- Conceptuales.
 - Habilidades sociales.
 - Formas de iniciación de la interacción.
 - Iniciación en la empatización
 - Los sentimientos y emociones propias y ajenas.
 - Aumento temas de interés.
- Actitudinales.
 - Interés e iniciativa por participar.
 - Actitud positiva hacia las diferentes actividades.
 - Actitud positiva ante las demostraciones de interés y afecto por parte de los demás hacia él.
 - Satisfacción por establecer las interacciones.
 - Satisfacción por iniciar las interacciones.
- Procedimentales.
 - Manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones.
 - Participación en las actividades.
 - Búsqueda de estrategias para iniciar las interacciones.
 - Continuidad de una interacción.

6.4. Actividades.

6.4.1. Primer grupo: escolares que muestran habilidades sociales básicas.

1. Economía de fichas.

- Objetivos específicos:

- Fomentar la interacción.
- Fomentar la iniciativa de interacción.
- Fomentar el contacto ocular.
- Comprender que las acciones positivas conllevan una recompensa.

- Justificación:

A través de la economía de fichas, quiero que el escolar automatice unas conductas básicas a la hora de relacionarse con los demás. Premiándole haremos que quiera actuar así más veces porque se ve recompensado. Es muy importante usar siempre el refuerzo positivo. Los premios que le demos no tienen porqué ser comestibles.

El objetivo es familiarizar al escolar con estas conductas mediante el juego. De este modo, cada vez las irá realizando con más regularidad si ve que tiene consecuencias positivas.

- Materiales:

- Ficha.
- Pegatinas de caras tristes y contentas.

- Desarrollo:

La duración de esta actividad es semanal. Se puede realizar todas las semanas del curso e ir adaptándolo a los progresos del escolar. En la misma se le propone unas conductas al alumnado que si cumple día a día, al final de la semana se verá premiado.

(ANEXO 1)

2. *Búscame.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción con sus iguales.
- Mejorar la discriminación visual.
- Facilitar los procesos de generalización.

- Justificación:

En esta actividad se trabajan muchos aspectos de las relaciones sociales. El escolar que da las instrucciones está interactuando con el que le escucha. Y a su vez, el que le escucha tiene que prestarle atención y comprender lo que le está explicando para poder encontrar el objeto.

El hecho de que describa las características del objeto es para ayudar al escolar a que desarrolle la habilidad de obtener conclusiones generales sobre las cosas.

- Materiales:

- Tarjetas con imágenes de objetos que haya dentro del aula.

- Desarrollo:

Un escolar tendrá una tarjeta con la imagen de un objeto familiar de la clase, que deberá describir a sus compañeros/as sin decir lo que es. Los demás deberán encontrar este objeto dentro del aula para ganar este juego.

3. *Escúchame bien.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción con el adulto.
- Favorecer el lenguaje oral.
- Mejorar la discriminación auditiva.

- Justificación:

Con esta actividad pretendo que el escolar aprenda a discriminar los sonidos que puede encontrar en su vida cotidiana. De esta forma, los podrá distinguir cuando vaya andando por la calle y no le resultarán tan perturbadores, puesto que no oirá ruidos sin más.

Además, el escolar deberá identificar verbalmente el sonido e interactuar con el docente para pedirle la tarjeta.

- Materiales:

- Radio-casete
- Tarjetas de objetos.
- Ficha.
- Sonidos de: bocina de coche, murmullo del río, piar, ladrido, sonido de una escoba.

- Desarrollo:

El escolar escuchará un sonido en el radio-casete. Cuando haya identificado qué es irá a la mesa del docente y le pedirá la tarjeta del sonido que ha escuchado. Después la pegará en la ficha en su lugar correspondiente.

(ANEXO 2)

4. *Tesoro de las conversaciones.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar las interacciones.
- Favorecer el lenguaje oral.
- Propiciar la iniciativa en las interacciones.

- Justificación:

Con esta actividad pretendo ofrecerle al escolar estrategias de comunicación. Son tarjetas que puede llevar consigo siempre que lo necesite. Estas le ayudarán a relacionarse e interactuar. A través de ellas podrá ocupar los dos papeles en una conversación: receptor-emisor.

- Materiales:

- Tarjetas con estrategias conversacionales.
- Caja.

- Desarrollo:

Dentro de esta caja hay diferentes tarjetas con pequeñas frases para darles ideas a estos escolares sobre cómo interactuar. Hay cuatro temas principales que poseen diferentes preguntas acerca del tema.

a) Nos conocemos.

“Hola, me llamo....”

¿Cómo te llamas?

“¿Cuántos años tienes?”

“Yo tengo..... años.”

“¿Qué te gusta hacer?”

“Me gusta....”

b) Hablamos de nuestros gustos.

“A mí me gusta....”

“Eso suena muy divertido, ¿Me lo explicas?”

“¿Te gusta ir/hacer....?”

c) Recordamos cosas que hicimos.

“¿Recuerdas cuándo fuimos/hicimos....?”

“Me acuerdo cuando hicimos.... ¿y tú?”

“¿Te acuerdas del otro día en clase qué...?”

d) Hacemos planes.

“¿Te apetece que....?”

“¿Te gustaría ir a....?”

“¿Quieres jugar conmigo a....?”

“¿Tienes ganas de ir a...?”

“¿Te quieres venir conmigo a...?”

e) Compartiendo sentimientos.

“¿Qué tal estas?”

“¿Cómo te sientes?”

“Estoy feliz/triste porque... ¿y tú?”

5. *Los espejos.*

- Objetivos específicos:

- Fomentar el contacto ocular.
- Mejorar la concepción espacial de nuestro propio cuerpo.
- Facilitar la interacción visual.

- Justificación:

Aunque la dificultad de esta actividad sea más elevada que el resto, creo que los escolares participantes la podrán realizar. He diseñado esta actividad porque es adecuada para fomentar el contacto visual con los demás, para reconocer acciones y para reproducirlas con nuestro propio cuerpo. Además de todo esto, se fomenta la relación de los participantes al tener que fijarte en ellos.

- Materiales: ninguno.

- Desarrollo:

En esta actividad entran tres personas en juego: dos escolares y el docente. Los escolares se situarán uno enfrente del otro y el docente se colocará a la espalda uno de los dos.



El docente realizará una acción sencilla, como tocarse la cabeza. El escolar B, el cual ve al docente, tendrá que imitar esta acción. El escolar A tendrá que imitar esta acción fijándose en el docente B el cual está de frente.

La dificultad de las acciones se puede ir incrementando.

6. *Cada oveja con su pareja.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción con los iguales.
- Discriminar objetos relacionados.
- Favorecer el lenguaje y el razonamiento.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque podemos trabajar a la vez muchos aspectos. Se fomenta la atención y el razonamiento, ya que tienes que fijarte en tu tarjeta y buscar una que esté relacionada con la misma. Las imágenes las poseen los diferentes compañeros/as del aula, lo que hace que el escolar se relacione de forma indirecta. Por último, a través de la lógica y el lenguaje tienen que explicar porqué han juntado esas imágenes.

- Materiales:

- Tarjetas con diferentes objetos representados.

- Desarrollo:

Cada escolar tendrá una imagen de un objeto y tendrá que buscar a otro/a compañero/a que tenga una imagen relacionada con la suya. Las tarjetas serán de imágenes como: cepillo de dientes-pasta de diente, vaso-botella de agua, cama-almohada,... Todas las parejas deben ser diferentes notablemente para que no hay ningún tipo de confusión.

Conforme se vayan encontrando las parejas deberán explicar porqué se han juntado.

7. *Canción: Soy pelota de pin-pon.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción entre iguales.
- Mejorar la motricidad gruesa.
- Favorecer el lenguaje oral.

- Justificación:

Con esta actividad los escolares se relacionan de forma diferente. En la canción participan todos los escolares y, además, tienen que tocarse entre ellos para elegirles. Esto hace que jugando normalicen el hecho de ser tocado y tocar a otras personas. Asimismo, deberán estar continuamente atentos por si son ellos al siguiente al que tocan.

- Materiales:

- Aula de clase.
- Canción: Soy pelota de pin-pon.

- Desarrollo:

Estarán todos callados y en círculo.

El docente comenzará cantando esta canción a la vez que da botes. Al terminarla, tocará el hombro de otro escolar. Los dos tendrán que cantar la canción botando y cuando finalicen tocarán el hombro de un tercer y un cuarto escolar (uno cada uno). Así sucesivamente.

Todos botarán dentro del círculo.

La canción es:

Soy pelota de pin-pon.

Y boto, boto, boto

Por toda la habitación.

Y si te toco ¡botas!

En el último verso, el escolar tocará a otro que comenzará a botar y cantar también.

8. *Nuestro monstruo.*

- Objetivos:

- Facilitar interacción entre los iguales.

- Fomentar la creatividad y la imaginación.
- Expresarse de forma adecuada.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque creo que es muy buena para que se conozcan un poco más entre ellos. Al dibujar el monstruo nos mostrarán cómo son y sus intereses. También se fomenta la atención y la escucha al tener que prestar atención a todos cuando expliquen su monstruo. Aunque no se lleguen a mantener conversaciones entre los escolares sí que hacemos que los demás se tengan que fijar en el que habla, lo que les ayuda a relacionarse de forma indirecta.

- Materiales:

- Lápiz.
- Folios.
- Pinturas.
- Goma.

- Desarrollo:

Cada escolar creará su propio monstruo, lo puede dibujar como quiera. El monstruo tendrá unos poderes especiales que el escolar le asignará. Cuando terminen todos, lo mostrarán al resto de la clase y explicarán las características de su monstruo. A continuación, los pondremos en la pared de clase para decorarla.

9. *El balón desaparecido.*

- Objetivos:

- Introducir juego simbólico.
- Facilitar la interacción con sus iguales.
- Cooperar con sus compañeros/as.

- Justificación:

Esta actividad es adecuada ya que los escolares van a trabajar en parejas cooperando por un fin común. Para ello, se tienen que poner de acuerdo en dónde buscan y si lo hacen solos o van con su pareja todo el rato. Si van solos, después tendrán que ponerlo en común sus hallazgos con su pareja.

También trabajamos la atención, la exploración y reconocimiento de las partes de aula.

- Materiales:

- Pelotas.

- Desarrollo:

Ahora nos toca jugar con la pelota, pero cuando vamos al cajón de las pelotas vemos que han desaparecido. ¿Qué ha pasado? ¿Dónde pueden estar?.

Nos vamos a convertir en detectives para encontrarlas (introducción juego simbólico). Por parejas, cogeremos nuestras “lupas” y nos pondremos a buscarlas por la clase juntos. Cada pareja se tendrá que poner de acuerdo en cómo buscar la pelota y a qué sitios ir.

De forma indirecta estamos trabajando la interacción y la cooperación.

10. La bamba divertida.

- Objetivos:

- Facilitar la interacción con sus iguales.
- Bailar realizando movimientos específicos.
- Bailar realizando pasos a la vez que otros/as compañeros/as.

- Justificación:

En esta actividad los escolares van a trabajar la atención, ya que tienen que seguir las instrucciones que dice la canción. También tienen que realizar con su propio cuerpo las instrucciones que dicen. En algunas partes de la canción se pide que realicen actividades grupales, como estarán bailando no se darán cuenta de que se están relacionando.

- Materiales:

- Canción: La bamba divertida.

- Desarrollo:

La bamba divertida es una canción muy entretenida que podemos bailar todos juntos. La misma canción te va pidiendo que realices unos movimientos muy básicos: levantar las manos, prepararse para saltar,... Además también pide que choques las manos con tu compañero/a y que hagas un tren.

Como primera toma de contacto, primero podemos escuchar la canción todos juntos. Después hacer sin la música los movimientos que pide. Por último, bailarla todos juntos.

11. *Chocolate inglés.*

- Objetivos:

- Trabajar la interacción con sus iguales de forma indirecta.
- Respetar y seguir unas reglas.

- Justificación:

Con este juego tan popular y a la vez tan clásico podemos trabajar la interacción de forma indirecta. Los participantes tienen que prestar atención al compañero/a que la paga, tienen que discernir entre cuándo está hablando y cuándo no. También tienen que ser capaces de seguir unas reglas, tienen que auto-regularse sabiendo cuando se pueden mover y cuando no.

- Materiales: ninguno.

- Desarrollo:

Los participantes tienen que seguir una serie de normas para poder jugar. El que la paga tiene que decir mirando a la pared “Un, dos, tres ¡chocolate inglés a la pared!”. En ese momento los participantes se pueden mover, pero cuando el que la paga termine la frase y se dé la vuelta hay que quedarse inmovilizados como estatuas. Gana el primero que llega a tocar la pared del que la paga sin que este le vea.

12. *Juegos de aros.*

- Objetivos:

- Facilitar la interacción del escolar con el adulto.
- Fomentar la atención.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque ayuda al escolar a estrechar su vínculo con el docente. Tiene que prestarle atención y comprender lo que dice para representarlo mediante sus acciones.

- Materiales:

- Aros de colores.

- Desarrollo:

A lo largo del suelo, pondremos 4 aros de diferentes colores y le daremos instrucciones al escolar sobre ellos. Por ejemplo: metete dentro del aro azul, tráeme el aro naranja, ponte al lado del aro verde...

Si vemos que el escolar domina perfectamente la actividad, podemos aumentar la dificultad de nuestras órdenes. Por ejemplo: tráeme el aro rojo rodeando los demás aros, solo puedes pisar dentro de los aros para ir hasta tu mesa, pon el aro azul lo más cerca posible del aro verde...

13. *Animales pinzados.*

- Objetivos:

- Estimular la motricidad fina.
- Fomentar la imaginación y creatividad.
- Facilitar la interacción entre iguales.

- Justificación:

He decidido diseñar esta actividad porque a los escolares con trastorno autista les suele gustar muchísimo realizar manualidades y tienen muy buena motricidad fina.

Con esta actividad tienen que poner en marcha su imaginación, tienen que discernir cuáles son las partes de su animal para colocarlas en su sitio y tiene que diseñar con su pareja una historia. Con el diseño de la historia estamos haciendo que cooperen entre ellos y que interactúen diseñándola.

- Materiales:

- Pinzas de madera.
- Pegamento.
- Papel.
- Lápiz.
- Pinturas.

- Desarrollo:

Vamos a hacer una actividad manual con pinzas de madera. Crearemos animales con ellas. Los docentes les enseñarán 3 modelos diferentes de animales hechos con pinzas. Cada participante podrá elegir el que más le guste. Los docentes ayudarán al alumnado a hacerlas. Cuando estén terminadas, los escolares por parejas tendrán que pensar una pequeña historia que contenga a sus dos animales hechos con pinzas.

(ANEXO 3)

6.4.2. Segundo grupo: escolares que comienzan a mostrar habilidades sociales.

1. *Economía de fichas.*

- Objetivos específicos:

- Fomentar la interacción.
- Fomentar la iniciativa de interacción.
- Fomentar el contacto ocular.
- Comprender que las acciones positivas conllevan una recompensa.

- Justificación:

A través de la economía de fichas, quiero que el escolar automatice unas conductas básicas a la hora de relacionarse con los demás. Premiándole haremos que quiera actuar así más veces porque se ve recompensado. Es muy importante usar siempre el refuerzo positivo. Los premios que le demos no tienen porqué ser comestibles.

El objetivo es familiarizar al escolar con estas conductas mediante el juego. De este modo, cada vez las irá realizando con más regularidad si ve que tiene consecuencias positivas.

- Materiales:

- Ficha.
- Pegatinas de caras tristes y contentas.

- Desarrollo:

Esta actividad es una economía de fichas que dura una semana entera. En la misma se le proponen unas conductas al escolar que si cumple día a día, al final de la semana se verá premiado.

(ANEXO 4)

2. *Hábitos sociales: saludar*

- Objetivos:

- Facilitar la adquisición de hábitos sociales: saludar.
- Facilitar la iniciativa de interacción con sus iguales y adultos.

- Justificación:

La adquisición de hábitos tan básicos como este es fundamental en el aprendizaje de cada escolar. En esta actividad trabajamos conceptos como el contacto ocular y la interacción con los demás. El escolar irá automatizando estas conductas ya que se realizan diariamente.

- Material:

- Pictogramas de saludarse.

- Desarrollo:

Esta actividad se tiene que realizar de forma diaria cuando entramos al aula. Los escolares de este grupo se supone que mantienen el contacto ocular y tienen pequeñas iniciativas de interacción. Esta actividad consiste en conocer los pasos que se realizan cuando saludamos pero más avanzado. Cuando el escolar con trastorno autista entre al aula le saludaremos y mostraremos estos pictogramas. A continuación, le ayudaremos a leer que pone en los pictogramas y lo realizaremos. Con forme vaya automatizando este aprendizaje, dejaremos que realice el mismo todos los pasos sin ayuda.

(ANEXO 5)

3. *Pasar lista.*

- Objetivos específicos:

- Fomentar la iniciativa de interacción.
- Presentarse ante sus compañeros/as.
- Favorecer el lenguaje oral.

- Favorecer el reconocimiento de los/as compañeros/as.
- Favorecer la discriminación auditiva: reconocer los nombres.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque el escolar debe aprender a reconocer a sus compañeros/as y a conocer sus nombres. A través de esta sencilla actividad estamos interactuando entre todos, cantando cada escolar de forma individual y reconociéndose en las fotos. Cuando terminamos de pasar lista, mediante el reconocimiento vemos si falta algún escolar y quién es.

- Materiales:

- Canción: Hola ¿cómo estáis?
- Fotos individuales de los/as compañeros/as.
- Mural con una casa dibujada y un colegio.

- Desarrollo:

Para pasar lista primero cantaremos esta canción:

Hola, ¿cómo estáis desde por la mañana?

Estamos todos bien

Cantando esta canción.

A continuación, los escolares deben cantar uno a uno:

Hola, soy Miguel y soy feliz también

A la vez que la cantan, cada escolar cogerá su foto y la pondrá en el dibujo del colegio. El docente cantará con el escolar para que pueda seguir el ritmo sin dificultad. Cuando terminamos todos de cantar, vemos si hay alguno en la casa todavía. Si hay, significará que no ha venido al colegio.

(ANEXO 6)

4. *Hola don Pepito. Hola don José*

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción con sus iguales.
- Facilitar la interacción con el adulto.
- Favorecer el lenguaje oral.

- Justificación:

He decidido incluir esta canción en las actividades porque es muy sencilla y participan al menos dos personas. Los escolares se divertirán contestándose entre ellos. Esta canción fomenta la interacción de forma indirecta.

- Materiales:

- Canción popular “Hola don Pepito”

- Desarrollo:

A través de esta canción popular y sencilla podemos trabajar de forma muy divertida la interacción. Podemos realizar la actividad por parejas o en dos grupos. Un grupo será don Pepito y el otro don José. Cada equipo cantará la estrofa correspondiente.

Hola don Pepito,

Hola don José.

¿Pasó usted por mi casa?

Por su casa yo pasé.

¿Vio usted a mi abuela?

A su abuela yo la vi.

Adiós don Pepito.

Adiós don José.

5. *¿Me lo dejas?*

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción entre sus iguales.
- Fomentar la utilización del lenguaje oral.
- Favorecer la iniciativa de interacción.

- Justificación:

En la realización de esta actividad los escolares no pueden quitarle a sus compañeros/as las pinturas, sino que se las tienen que pedir. He diseñado esta actividad para que el escolar trabaje y estimule su iniciativa de interacción. Si vemos que el escolar lo hace sin ninguna dificultad, podemos introducir normas sociales básicas, como lo son pedir por favor y dar las gracias.

- Materiales:

- Ficha.
- Pinturas de colores.

- Desarrollo:

Sentados en la mesa de trabajo, los escolares deberán pintar una ficha con unos colores determinados. Solo se dará un color a cada escolar. Por lo tanto, para seguir pintando, los escolares deberán pedirle el color que necesiten a los demás participantes. Así como dejar el suyo a quien lo necesite y se lo pida. La ficha tendrá que pintarse con color azul, rojo y amarillo.

6. *Nos encontramos.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción entre los iguales.
- Facilitar los procesos de generalización.

- Justificación:

He diseñado esta actividad para que los escolares aprendan a fijarse en los demás, en este caso en el objeto que llevan. Esta actividad ayuda al reconocimiento de los otros y a desarrollar la habilidad de percibir semejanzas y diferencias.

- Materiales:

- Diferentes objetos.

- Desarrollo:

Se repartirán una serie de objetos por pares a los escolares, teniendo así el mismo objeto dos escolares diferentes. Cada escolar tendrá que buscar a otro/a compañero/a con el mismo objeto que él/ella. Los objetos con lo que se desarrolle esta actividad deben ser claramente diferentes para que no haya posibilidad a ningún tipo de equivocación. Por ejemplo: dos perros de peluche, dos herramientas y dos botellas.

7. *Memory musical.*

- Objetivo específico:

- Facilitar la interacción con sus iguales.
- Mejorar la discriminación auditiva.
- Facilitar los procesos de generalización.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque me parece muy educativa para personas con trastorno autista. Tienen que aprender a discriminar el ruido que hace su lata y deben hacerlo sin tener en cuenta los demás ruidos que hay dentro del aula. Lo mismo deben hacer con las latas de sus compañeros/as, conseguir escuchar ese ruido que hace la lata.

Además, trabajamos la interacción porque los escolares tienen que enseñarle el ruido de su lata a sus compañeros/as y, después, la pareja tiene que estar de acuerdo en que las dos latas tienen el mismo sonido.

- Material:

- 8 latas pintadas de negro.
- Arena.
- Garbanzos.
- Algodones.
- Plastilina.
- 8 imágenes de animales.
- Goma eva
- Celo o cinta aislante.

- Desarrollo:

Este juego es un memory musical, habrá 8 latas de las cuales tendrán el mismo sonido por parejas. El material estará elaborado por el docente previamente.

A cada escolar se le dará una lata y escuchará el sonido que contiene de forma individual. A continuación, cada escolar irá acercándole su lata al oído de los/as otros/as compañeros/as para que también lo escuchen. Deben encontrar a otro/a compañero/a cuya lata haga el mismo sonido que la suya. Cuando lo encuentren mirarán el culo de la lata, que contendrá una imagen de un animal que también deberá ser igual.

8. *Pinta igual.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar las interacciones con sus iguales.
- Promover el contacto ocular.

- Justificación:

A diferencia de la otra actividad de pintar que descrito antes, aquí se pinta por parejas y se tienen todos los colores. He querido diseñar también esta, porque el escolar que tiene que pintar

el dibujo igual que su compañero/a se tiene que fijar en el mismo. Está interactuando con él de forma indirecta.

- Materiales:

- Dibujo.
- Pinturas.

- Desarrollo:

Esta actividad se realizará por parejas. Cada pareja tendrá dos dibujos iguales que deberán pintar también del mismo modo. Para ello, uno de los dos elegirá de qué color va pintando cada parte y el otro deberá hacerlo igual.

9. *Bingo*

- Objetivos:

- Facilitar la interacción con sus iguales y el docente.
- Reconocer diferentes especies de animales

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque me parece que se aprenden muchísimas cosas de forma indirecta y no es un juego habitual del aula. Con la misma, trabajamos la interacción y la atención, ya que el escolar debe estar atento a la persona que habla y después fijarse en su cartón para ver si está el animal que han dicho.

- Material:

- Cartones de bingo.
- Caja de tamaño mediano.
- Tarjetas con cada animal.

- Desarrollo:

En esta actividad jugaremos al tradicional bingo pero con animales. En las fichas de los anexos muestro los animales que contendrán los cartones del bingo, pero luego a cada cartón uno le faltará algún animal.

La persona que está recitando el bingo sacará las tarjetas de los animales de una caja sin mirar. Los pronunciará en voz alta y los participantes tendrán que mirar a ver si el animal que acaban de decir está en su cartón. Tendrán que tachar los animales que vayan saliendo. Gana el primero que tenga todos los animales tachados y que hayan salido de la caja de cartón.

He diseñado dos versiones. La primera es más fácil, los cartones contienen 6 animales diferentes. La segunda es más complicada, hay tres animales diferentes a los cuales le cambia el color.

(ANEXO 7)

10. Describeme.

- Objetivos:

- Facilitar el reconocimiento de las características físicas de sus iguales.
- Facilitar la interacción con sus iguales y con el docente.
- Identificar las partes del cuerpo.

- Justificación:

Esta actividad me parece muy adecuada para realizarla con escolares con trastorno autista. Tienen dificultades para reconocer a otras personas, por ello, tener que fijarse en su aspecto físico les ayudará a descubrir más detalladamente todas las partes que lo forman. Después tendrán que ir a comprobarlo con el docente, lo cual significa que va a haber una interacción por parte de los tres. Se razonará si el escolar es como las tarjetas que ha elegido su compañero/a o no.

- Materiales:

- Tarjetas de las cualidades físicas.

- Desarrollo:

Esta actividad se realiza por parejas. Uno de ellos se pondrá de modelo y el otro tendrá que escoger las tarjetas de acuerdo a sus características físicas. Una vez que el escolar crea que haya encontrado todas las tarjetas que describen las características físicas de su compañero/a irán al docente y lo comprobarán entre los tres. La comprobación se realizará mediante el dialogo y la experimentación directa de las tarjetas en el escolar modelo.

Las tarjetas que tendrá el escolar serán de: pelo corto rubio, pelo largo moreno, ojos marrones, ojos azules, escolar alto, escolar bajo, chico, chica...

11. ¿Qué hago?

- Objetivos:

- Facilitar el reconocimiento personas familiares.
- Facilitar la interacción del escolar con el adulto.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque ayuda al reconocimiento del docente en las fotos. También se trabajan actividades muy cotidianas que el escolar aprenderá jugando. Por último, el escolar y el docente estarán en continua interacción y el docente deberá apoyar positivamente todos sus aprendizajes.

- Materiales:

- Fotos.
- Objetos que aparezcan en las fotos.

- Desarrollo:

Primera fase: el docente se ha tenido que realizar previamente unas fotos haciendo acciones cotidianas como beber agua, coger el lápiz, saludar, etc.

A continuación, el docente pondrá las diferentes fotos encima de la mesa del escolar. Después, realizará delante del escolar una de las acciones de las fotos y el escolar tendrá que decir qué foto es la que representa la acción del docente.

Lo mismo ocurrirá con las demás acciones.

La primera vez que se realiza este juego no es conveniente que tenga muchas fotos delante, con dos o tres está bien para empezar.

Segunda fase: esta fase se realizará una vez que el escolar identifique todas las acciones de las fotografías. Ahora será él quien las realice. El escolar elegirá una foto o el docente se la dará y el escolar tendrá que realizar esa acción.

12. ¿Cómo soy?

- Objetivos:

- Facilitar la interacción con el adulto.
- Discernir la existencia de diferentes texturas.
- Experimentar con el propio cuerpo la sensación que producen estas texturas.

- Justificación:

Como estos escolares tienden a recibir todos los estímulos de forma amplificada, he diseñado esta actividad para que aprendan a discriminar las texturas de forma individual. A través de la experimentación directa, podrá sentir las cualidades de esa textura. Esta experimentación se verá apoyada por la explicación y la ayuda del docente, lo que significa que habrá una interacción.

- Materiales:

- Tres objetos: rugoso, suave y áspero.

- Desarrollo:

Con esta actividad vamos a experimentar con diferentes texturas. Para empezar tendremos tres: suave, rugoso y áspero. Primero las tocaremos con el escolar, explicándole cómo son y haciendo que él repita el nombre de la textura.

Después con los ojos cerrados, el escolar tendrá que descubrir qué textura está tocando. Las primeras veces, es mejor dejar las texturas en la misma posición que al inicio, cuando el escolar ha estado jugando con ellas.

Si vemos que el escolar avanza en la actividad podemos hacer que sea el docente quien tenga que adivinar que textura es.

13. Memory de las expresiones faciales.

- Objetivos:

- Facilitar la interacción con el adulto.
- Reconocer las expresiones faciales principales: felicidad, tristeza, enfado.

- Justificación:

Con esta actividad podemos repasar las expresiones faciales además de trabajar el emparejamiento. Podemos aprovechar para recordar lo trabajado sobre las emociones y las características que poseen.

- Materiales:

- Fichas del memory.

- Desarrollo:

Con este juego, vamos a repasar las expresiones faciales de forma indirecta. Así, que a la vez que lo vamos realizando nosotros con el escolar, podemos pedirle que haga él el gesto mímico de la expresión y también hacerlo nosotros.

En este memory se tienen que unir las diferentes expresiones faciales. Lo puede hacer el escolar solo o con el adulto. Es mejor que la primera vez le acompañe el adulto para ver si lo ha entendido. (ANEXO 8)

14. ¿Qué animales has visto?

- Objetivos:
 - Facilitar la interacción con el adulto.
 - Fomentar la atención.
- Justificación:

He diseñado esta actividad porque se trabaja la atención al tener que fijarte en las fichas que saca el docente. También se trabaja la interacción con el adulto, ya sea mediante palabras o gestos. La memoria y el reconocimiento también entran en juego.

- Materiales:
 - Tarjetas de animales.
- Desarrollo:

El docente tendrá diez tarjetas de animales que mostrará al escolar.

Primera ronda: el docente le enseñará al escolar tres tarjetas de animales. A continuación le dará todas las tarjetas y el escolar tendrá que seleccionar los animales que le han enseñado previamente.

Segunda ronda: se repiten las mismas acciones. Esta vez el docente le muestra al escolar cinco tarjetas de animales.

Tercera ronda: se repiten las mismas acciones y el docente le enseña ocho tarjetas de animales al escolar.

6.4.3. Tercer grupo: escolares que no muestran habilidades sociales básicas.

1. *Economía de fichas.*

- Objetivos específicos:

- Fomentar la interacción.
- Fomentar la iniciativa de interacción.
- Fomentar el contacto ocular.
- Comprender que las acciones positivas conllevan una recompensa.

- Justificación:

A través de la economía de fichas, quiero que el escolar automatice unas conductas básicas a la hora de relacionarse con los demás. Premiándole haremos que quiera actuar así más veces porque se ve recompensado. Es muy importante usar siempre el refuerzo positivo. Los premios que le demos no tienen por qué ser comestibles.

El objetivo es familiarizar al escolar con estas conductas mediante el juego. De este modo, cada vez las irá realizando con más regularidad si ve que tiene consecuencias positivas. En este caso, las acciones que tiene que realizar son muy básicas ya que nos encontramos ante un escolar que no ha desarrollado sus habilidades sociales. En cuanto al ítem de “repetir lo que dice el docente”, me refiero a cuando están trabajando en clase y el docente le enseña un nuevo concepto el escolar después lo repita.

- Materiales:

- Ficha.
- Pegatinas de caras tristes y contentas.

- Desarrollo:

Esta actividad es una economía de fichas que dura una semana entera. En la misma se le propone unas conductas al escolar que si cumple día a día, al final de la semana se verá premiado.

El objetivo es que realice familiarizar al escolar con estas conductas mediante el juego. De este modo, cada vez la irá realizando con más regularidad si ve que tiene consecuencias positivas.

(ANEXO 9)

2. *¿Cómo hacer que se vuelvan a su nombre?*

- Objetivos específicos:

- Promover el contacto ocular.
- Facilitar la interacción con el adulto.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque es esencial que el escolar reconozca esa palabra como su nombre, es decir, como algo suyo que le representa. También quiero que aprenda que cuando pronuncian su nombre el escolar tiene que hacer caso. Es un aprendizaje bastante costoso pero con la perseverancia se puede conseguir.

- Materiales:

- Objetos que llamen el interés del escolar.

- Desarrollo:

Primera parte: En esta actividad, el adulto se pondrá detrás del escolar, quien todavía no responde a su nombre. El docente deberá llevar algún objeto que sepa que le gusta mucho al escolar. Primero lo llamará por su nombre y apoyará su mano en la espalda del escolar. Cuando este se vuelva, deberá enseñarle el objeto y dejar que juegue con él un breve tiempo. Esta actividad se repetirá todos los días. Iremos quitando de forma progresiva el objeto y dejando de apoyar la mano en su espalda conforme veamos progresos.

Segunda parte: a partir de que vea que el escolar responde a su nombre dejaremos de realizar la primera parte. Para generalizar este aprendizaje, primero le llamaremos y le daremos un breve tiempo a que se vuelva. Si esto no sucede, le volveremos a llamar y a la vez daremos una palmada. Si el escolar sigue sin volverse, volveremos a decir su nombre y dar muchas

palmas. En este caso, el escolar tiene que aprender que cuando el docente dice su nombre y da una palmada se tiene que volver hacia él. El número de palmadas deberá ir disminuyendo a medida que veamos que progresa.

3. *Mantener el contacto ocular.*

- Objetivos:

- Prolongar el contacto ocular del escolar.

- Justificación:

El contacto ocular es algo muy difícil para los escolares autistas, no necesitan mirar a nadie a los ojos porque para ellos es difícil ver que hay alguien más. Por ello, debemos diseñar una actividad para favorecer cada pequeño contacto ocular que nos ofrezca el escolar. He puesto una canción porque es algo que sale de nosotros, ya que si fuera con un objeto, el escolar se podría distraer.

- Material: ninguno.

- Desarrollo:

Cada vez que el escolar está mirándonos a los ojos, deberemos elaborar las estrategias pertinentes para prolongar esta acción. Para ello, la persona que esté tratando con el escolar deberá conocerlo, conocer sus intereses y sus características.

Un recurso muy básico y muy efectivo es cantarle una canción que le gusta para alargar ese periodo de contacto ocular lo máximo posible. Si vemos que el escolar deja de mirarnos, deberemos hacer una pausa y cuando nos vuelva a mirar comenzar a cantar otra vez. Este refuerzo positivo aumentará, de forma inconsciente, las ganas del escolar de mirarnos.

4. *Hábitos sociales: saludar y decir adiós.*

- Objetivos:

- Facilitar la adquisición de hábitos sociales: saludar y despedirse.
- Facilitar la iniciativa de interacción con sus iguales y adultos.

- Justificación:

La adquisición de hábitos sociales como lo son saludar o despedirse ayudarán notablemente al escolar a integrarse un poco más en la sociedad. Al entrar en clase y saludar, no está saludando a una única persona, sino a todas las de clase. Podríamos decir que es un inicio de interacción referido a varias personas. Además de esto, que el escolar adquiera esta habilidad significa también que está adquiriendo la habilidad de tener él la iniciativa de comunicarse con los demás.

- Material:

- Pictograma “¡Hola!”
- Pictograma “Adiós”

- Desarrollo:

Esta actividad se tiene que realizar de forma diaria cuando entramos al aula. Cuando entre al aula el escolar con trastorno autista le saludaremos y mostraremos el pictograma. A continuación, le ayudaremos a que haga él el gesto de saludar. Con forme vaya automatizando este aprendizaje, dejaremos de ser nosotros los primeros que le saludemos y esperaremos a que lo haga él.

Siguiendo los mismos pasos, realizaremos lo mismo con el hábito de despedirse.

A diferencia del segundo bloque, en esta actividad solamente se pide que el escolar adquiera el hábito de levantar la mano y agitarla cuando ve a alguien. Si a su vez, el escolar es capaz de mantener un breve contacto ocular es muchísimo mejor.

(ANEXO 10)

5. *Las partes de la cara.*

- Objetivos:

- Reconocer las partes que forma la cara.

- Justificación:

Para que un escolar pueda interaccionar con los demás, lo primero que debe conocer son las partes que forma una cara. Así entenderá que nuestra cara se mueve según lo que digamos, oímos o veamos y que estos movimientos se llaman gesticulaciones. También aprenderá a dónde tiene que mirar a la otra persona y a identificar esas partes en su propia cara.

- Material:

- Pictograma cara, ojos, boca, nariz.

- Desarrollo:

Esta actividad consiste en que el escolar vaya montando una cara por piezas. Tendrá la base de la cara, donde no hay nada puesto, únicamente la silueta. Le mostraremos a los escolares las diferentes piezas que tiene que colocar en esa cara. Será él quien decida dónde las coloca aunque podemos ayudarle si vemos que hay alguna dificultad.

(ANEXO 11)

6. *Expresiones faciales.*

- Objetivos:

- Conocer los tres tipos de expresiones faciales principales: contento, triste, enfadado.
- Generalizar este aprendizaje.

- Justificación:

El diseño de esta actividad es para que el escolar conozca que las gesticulaciones que realizamos con nuestra cara tienen un significado, se llaman emociones y nos producen unas sensaciones.

- Material:

- Pictogramas de expresiones faciales.

- Desarrollo:

A través de estos pictogramas, trabajaremos con el escolar las expresiones faciales. El docente debe analizarlas con el escolar, conociendo todas las características que tiene esa expresión y las situaciones que nos la produce.

(ANEXO 12)

7. *Reconocimiento del nombre.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar el reconocimiento de los nombres de los iguales.
- Facilitar la interacción con los iguales y el docente.

- Justificación:

Una vez que consigamos que el escolar consiga reconocer que tiene un nombre que le representa, debemos conseguir que se dé cuenta que las demás personas que comparten con él aula también tienen uno. A través de la rutina de pasar lista por las mañanas, el escolar conocerá a sus diferentes compañeros/as, así como sus nombres.

El siguiente paso será, conocer quién ha faltado al aula, pero eso lo podemos hacer mediante la foto que se queda en el mural de la casa. Esto hará que el escolar tenga que reconocer quién es mediante su foto, para ello deberá pronunciar su nombre.

- Materiales:

- Nombre de los escolares en mayúsculas y plastificado.

- Desarrollo:

Se plastificará el nombre de los escolares y uno los tendrá que repartir, el docente podrá leerle el nombre del escolar en voz baja. A continuación, el escolar repetirá este nombre en voz alta y se lo entregará a su dueño. Cuando todos tengan el cartel de su nombre lo pegarán en la silla, para recordar o aprender dónde se sienta cada uno.

8. *Reconocimiento del nombre II.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar el reconocimiento de los nombres de iguales.
- Facilitar la interacción con sus iguales.

- Justificación:

Una vez que el escolar realice la anterior actividad sin dificultad, pasaremos a esta donde se ha incrementado un poco. No se trata de que el escolar lea el nombre de la ficha, sino de que reconozca la persona que es por su nombre. Por eso, en el desarrollo he puesto que sería el docente quien le leería el nombre que está escrito en cada ficha. El objetivo de que esté el nombre escrito de antemano, es que el escolar vaya aprendiendo a identificarlo de forma progresiva por la letras que contiene.

- Materiales:

- Fichas con los nombres de los escolares.

- Desarrollo:

Cada vez que repartamos una ficha diferente, el docente tendrá escritos de forma previa el nombre de cada escolar. Cada día repartirá un escolar diferente las fichas. El escolar que las reparta dirá en voz alta el nombre que hay escrito y el otro tendrá que contestar diciendo “aquí”.

El docente podrá decirles el nombre del dueño de la ficha si ven que el escolar se bloquea o no lo reconoce todavía.

9. *Mírame cuando se pare la música.*

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción con los iguales.
- Conocer al alumnado de diferentes formas.

- Justificación:

He diseñado esta actividad, porque a través de una canción podemos ayudarle a interactuar con el alumnado. En esta actividad no hace falta hablar, solo ponerse en frente de otro escolar. Esta actividad le favorecerá en cuanto a saber cómo situarse para interaccionar con otra persona.

- Materiales:

- Música.

- Desarrollo:

Sonará la música y los escolares deberán caminar por el aula de clase, cuando se pare la música deberán ponerse enfrente de un/a compañero/a. Así repetidas veces.

Se puede aumentar la dificultad de esta actividad realizando pequeñas series. Primero como ya he dicho, ponerse enfrente de un escolar, después chocar la mano con un/a compañero/a y por último cogernos del brazo. El aumento de dificultad se realizará solo si vemos que el escolar ha entendido la actividad y es capaz de ponerse enfrente de otro/a compañero/a sin dificultad.

10. Regálame.

- Objetivos específicos:

- Facilitar la interacción con sus iguales
- Fomentar la creatividad y la imaginación.
- Conocerse mejor entre ellos.
- Expresarse de forma adecuada.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque a través de ella, los escolares pueden conocerse un poquito mejor. El dibujo puede ser de lo que ellos quieran y en la explicación puede haber solo una palabra. Sin embargo, ya habrá una pequeña interacción. El docente le preguntará “¿qué has

dibujado?”, el escolar contestará y, a continuación, se lo daremos al otro/a compañero/a, diciendo el docente “Mira Andrés, Luis te ha hecho un dibujo de una pelota”. Lo que hará que este nuevo/a compañero/a tenga que mirarlo o por lo menos llamará su atención.

- Materiales:

- Papel
- Lápiz
- Goma
- Pintura

- Desarrollo:

Los escolares dibujarán en un folio lo que quieran, cuando lo terminen se lo regalarán al escolar de su derecha. Tienen que explicar qué han dibujado.

11. Jugar con la pelota.

- Objetivos:

- Facilitar la toma de conciencia del otro.
- Estimular la motricidad gruesa.

- Justificación:

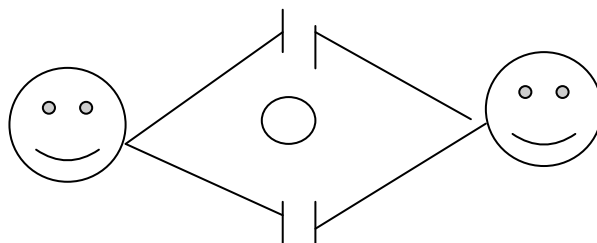
He diseñado esta actividad porque creo que se trabajan muchos aspectos de forma indirecta. Los escolares están compartiendo una pelota para jugar. También se están tocando de forma diferente, lo que hace que los dos aprendan que nos podemos tocar de muchas maneras. Por último, el tener que pasarle la pelota al otro hace que interactúen de forma indirecta ya que no son necesarias las palabras.

- Materiales:

- Pelotas.

- Desarrollo:

Por parejas nos sentaremos en el suelo. Uno enfrente del otro juntando las plantas de los pies. Cada pareja tendrá una pelota que deberán pasarse de uno a otro.



12. El color verde.

- Objetivos específicos:

- Favorecer las interacciones entre iguales.
- Aprender a través del juego.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque me parece muy educativa para que los escolares aprendan cómo se hacen los colores. Además, verán el proceso siendo participantes activos. También interactuarán de forma indirecta por parejas al tener que mezclar la pintura de sus vasos.

- Materiales:

- Vasos de plástico.
- Agua.
- Pintura azul.
- Pintura amarilla.

- Desarrollo:

Durante esta actividad vamos a descubrir cómo se hace el color verde. Dividiremos la clase en dos grupos, ambos grupos poseerán vasos vacíos. El docente echará en los vasos de un equipo agua tintada de amarillo y en el otro equipo agua tintada de azul. Los escolares por parejas, uno de cada equipo, irán juntando los líquidos y descubrirán qué ocurre.

13. Puzzle: figuras geométricas.

- Objetivos:

- Facilitar la iniciativa de interacción con sus iguales.
- Estimular la atención.
- Fomentar la lógica.

- Justificación:

He diseñado esta actividad porque el escolar que esté realizando el puzzle tiene que estar atento a coger la pieza que su compañero/a le dé y cogerla cuando el otro se la esté dando, no quitársela. El escolar que le está dando las piezas, tiene que estar atento a ver cuándo ha puesto una para darle la siguiente. Trabajamos la atención y la interacción de forma indirecta.

- Materiales:

- Puzzles.

- Desarrollo:

Los escolares por parejas harán un puzzle donde tienen que introducir las diferentes figuras geométricas en el lugar correcto. Un escolar hará el puzzle y el otro le tendrá que ir dando las fichas que le pida. Luego se intercambiarán los papeles.

(ANEXO 13)

III. CONCLUSIONES

7. Conclusiones.

Me gustaría empezar este punto hablando de las teorías psicológicas que me parecen más adecuadas en cuanto a la explicación del trastorno autista. No he podido elegir únicamente una porque creo que están interrelacionadas entre ellas, es decir, que se complementan. A mi parecer, las dos teorías psicológicas que mejor explican las causas del trastorno autista son el déficit en la Teoría de la Mente y su débil coherencia central.

El déficit en la Teoría de la Mente me parece la explicación más acertada que expone el porqué de las conductas de las personas con trastorno autista. Estas personas no entienden qué ocurre a su alrededor, no entienden que las demás personas también tienen pensamientos y deseos los cuales se ven reflejados en sus conductas, no entienden que las acciones tanto propias como ajenas se lleven a cabo con un fin y que muchas veces ocurre que no conseguimos los resultados esperados,... En definitiva, creo que la carencia de comprender los estados mentales, tanto propios como de los demás, es el origen de que en consecuencia las demás áreas estén afectadas.

El déficit en ToM afecta principalmente a la capacidad de socialización del sujeto. Posiblemente para la persona con trastorno autista, el resto de personas que conviven con él le sean invisibles. Por lo tanto, si para el sujeto con trastorno autista estas personas son indiferentes de qué le sirve comunicarse, tampoco necesita comprender lo que dicen los demás porque para él es muy difícil ver que hay alguien más.

De acuerdo con lo comentado en los párrafos anteriores, mi opinión es que el déficit en ToM es la raíz de todas alteraciones que poseerán estas personas. Sin embargo, hay aspectos que esta teoría no termina de encontrar la explicación concreta. Por ello, creo que si unimos la Teoría del Déficit en ToM y la Teoría de la débil coherencia central podemos hallar el origen de todas las perturbaciones.

La Teoría de déficit en ToM, no explica aspectos como porqué estas personas realizan rutinas y movimientos estereotipados o porque son tan influyentes los cambios para ellos entre otros. Por eso, creo que la teoría de la débil coherencia central complementa a la perfección la primera teoría.

La idea central de esta segunda teoría es que las personas con trastorno autista no procesan la información del mismo modo que una persona sin ninguna alteración. Estas personas no son capaces de procesar la información de forma global, es decir, de sacar una idea general de lo que

están viendo. Se quedan con detalles aislados de los estímulos que reciben. Por ejemplo, un ejercicio muy común para observar esto es darle a un escolar con trastorno autista un puzzle hecho, deshacerlo delante de él y dárselo para que vuelva a montarlo. Lo realizará correctamente pero agrupando las fichas por colores o por la forma, no por la imagen del puzzle.

Las personas con trastornos autistas no saben discernir entre los estímulos que hay a su alrededor. De ahí, que se diga que son hipersensibles o hiposensibles. Son capaces de recoger, a través de sus sentidos, la información que hay en su entorno de forma amplificada. Por ejemplo, si una persona con desarrollo típico va por la calle, va escuchando los ruidos de los coches o de las conversaciones de la gente que pasa a su lado, aunque no les hace caso. Pero si una persona con trastorno autista va andando por la calle, oirá los coches que están circulando, los pasos de las personas que se va encontrando, las conversaciones de las mismas, el pío si hay pájaros, el ruido que hace el semáforo al cambiar de color,...etc.

Además de esto, carecen de mecanismos primarios para interpretar la información. Al poseer el déficit en ToM y no comprender por qué ocurren las cosas, tampoco poseen la capacidad de deducir, de hacer inferencias, de obtener conclusiones acerca de un hecho, etc.

Con la teoría de la débil coherencia central podemos entender que las personas con trastorno autista posean unas rutinas cerradas o movimientos estereotipados. La frustración que les crea el mundo, lleno de estímulos que procesan de forma ampliada, hace que no se interesen por conocer más rutinas. La persona sabe que esa rutina que hace cada mañana al levantarse se hace siempre igual, sabe lo que va a pasar en cada momento y sabe qué instrumentos debe emplear. También podemos entender que tengan o sientan sus emociones fragmentadas al interpretar los estímulos de forma aislada en vez procesarlos para obtener el concepto global de las cosas y situaciones.

Dejando a un lado las teorías psicológicas, voy a centrar mis conclusiones a continuación en la propuesta de intervención educativa que he diseñado.

La existencia de diferentes grados dentro del trastorno autista puede crear confusiones a la hora de diagnosticar a los sujetos y detectar cuáles son sus necesidades. No todos tienen que rechazar de forma absoluta la interacción social. Por ello, he querido diseñar tres grupos cuyos destinatarios poseen características diferentes.

En adición al anterior párrafo, también debemos tener muy en cuenta la edad mental del escolar, para así poder saber en qué estadio del desarrollo se encuentra y que nuestras exigencias

se adecuen. Por ejemplo, a un bebé de 11 meses no le podemos achacar que tenga un trastorno autista porque no muestre intención comunicativa, ya que puede dar que sea inmaduro en el área lingüística que los bebés de esa edad.

“Las alteraciones sintomáticas son las que definen esencialmente las estrategias de actuación.” (Marchesi, 1999) Teniendo en cuenta la gran heterogeneidad en la gama de su sintomatología, la evaluación que realicemos se deberá efectuar con sumo cuidado. En el diagnóstico de las características de una persona con trastorno autista no se puede permitir ningún error, ya que perjudicaría gravemente el desarrollo evolutivo del escolar.

Todas las actividades que he diseñado pueden sufrir modificaciones al ser puestas en práctica, puesto que lo escrito es simplemente teoría. Con todas ellas he intentado trabajar aspectos muy básicos que sirvan a los escolares para desenvolverse en su vida diaria.

La paciencia que hay que tener en cuanto a los avances en la evolución debe ser gigantesca. Como he mencionado, mi propuesta educativa son actividades y con la realización de las mismas no se puede pretender solventar la alteración en las relaciones sociales que posea el escolar con trastorno autista. Además de esto, todos los progresos que veamos en el escolar serán a largo plazo.

Una de las características de estos escolares relacionadas con su progreso en la adquisición de aprendizajes es su regresión. Puede haber un día de la semana donde entremos al aula y el escolar realice conductas que demuestren un avance en cualquiera de sus áreas afectadas y al día siguiente volver a entrar al aula y que el escolar no solo haya dejado de actuar como había hecho el día anterior, sino que haya retrocedido en sus aprendizajes. Un ejemplo más concreto es que puede haber un día en el que el docente llegue al aula y vea que su escolar con trastorno autista con el área de socialización gravemente perjudicada realice un breve contacto ocular con el docente y que en los siguientes días esta conducta no se vuelva a repetir.

En referencia a la modalidad de escolarización y hablando desde la etapa de Educación Infantil, creo que lo mejor es que el escolar esté escolarizado en un colegio ordinario, es decir la escolarización integrada. De este modo, tendrá la posibilidad de tener las mismas experiencias que sus compañeros/as, desarrollando de forma natural todas las habilidades sociales y generando una curiosidad cada vez mayor del mundo que le rodea. Tendremos que estar muy alerta para observar si se desenvuelve de forma correcta en el aula. Este posible signo de alarma nos indicará que algo ocurre y que el escolar no se está pudiendo desarrollar de forma integral.

En ese momento, deberá actuar el docente discerniendo cuáles son necesidades. Sin embargo, creo que aunque el escolar con trastorno autista posea una alteración en la socialización, en esta etapa se aprende jugando. Posiblemente, estos juegos estimularán al escolar muchísimo más que cualquiera de las actividades que podamos diseñar para él.

Como conclusión final, me gustaría hacer referencia a los puntos débiles que presenta este trabajo. El primero de todos y el más importante, es la imposibilidad de poner en práctica la intervención diseñada. Esto hace que aunque haya creado las actividades siguiendo la teoría de la fundamentación, seguramente al aplicarlo será necesario introducir cambios y mejoras..

Las actividades diseñadas son muy variadas, así que probablemente habría que adaptarlas considerablemente al escolar. Habría que re-hacerlas, haciéndolas de una temática poco variable, debido a su frustración ante los cambios, y de su interés, para prolongar de forma máxima su atención. En un futuro, me gustaría poder poner en práctica mi propuesta educativa, viendo donde están los fallos y que aspectos he diseñado con éxito.

Otra de mis limitaciones y siguiendo la línea de esta primera, es que nunca he tenido la suerte de poder tener un escolar con trastorno autista en las clases donde he estado de prácticas. Así que he tenido que ver muchos videos e investigar en muchas páginas para conocerlos un poquito más y así poder basar mejor mis actividades.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

8. Referencias bibliográficas.

- American Psychiatric Association (2013). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Recuperado el 26 de mayo de 2014. <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>
- Asesores Educativos (2010) Atención temprana: *Terapia ABA para niños autistas*. Recuperado el 4 de mayo de 2014. <http://blogatenciontemprana.blogspot.com.es/2010/07/terapia-aba-para-ninos-autistas.html>
- Asperger, H. (1994). De “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, pp. 76-136
- Baron Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985) Does the autistic child have a theory of mind?. *Cognition*, 21. Recuperado el 10 de marzo de 2014. http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf
- Bleuler, E. (1908) *The clinical roots of the schizophrenia concept*. Cambridge University Press. Cambridge
- Fandos de Paglia, H. (2013) Didáctica en Autismo: *Déficit de la Integración Sensorial en el trastorno del espectro autista*. Recuperado el 5 de junio de 2014. <http://didacticaenautismo.blogspot.com.es/2013/09/deficit-de-la-integracion-sensorial-en.html>
- Feld, L. (2014a) Floortime. *Autism Speaks*. Recuperado el 4 de junio de 2014. <http://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/floortime>
- Feld, L. (2014b) Pivotal Response Treatment (PRT). *Autism Speaks*. Recuperado el 4 de junio de 2014. <http://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/pivotal-response-therapy-prt>
- Feld, L. (2014c) Relationship Development Intervention (RDI) *Autism Speaks*. Recuperado el 4 de junio de 2014. <http://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/relationship-development-intervention-rdi>
- Feld, L. (2014d) Verbal Behavior Therapy. *Autism Speaks*. Recuperado el 4 de junio de 2014. <http://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/verbal-behavior-therapy>

- Frith, U. (1989). *Autismo: hacia una explicación del enigma* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Frith, U. y Happé, F. (1994) Autism: beyond "theory of mind". Elsevier Science B.V. *Cognition* 50 155-132. Recuperado el 15 de marzo de 2014.
<http://infantlab.fiu.edu/articles/Frith%20&%20Happe%201994%20Cognition%20Theory.pdf>
- Frontera, M. (2012) *Apuntes de clase*. Asignatura Trastornos del desarrollo. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Fuentes, J., Ferrari, M., Boada, L., Touriño, E., Artigas, J., Belinchón, M., Muñoz, J., Hervás, A., Canal, R., Hernández, J., Díez, A., Idiazábal, M., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos, J. y Posada, M. (2006) Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología* 43 (7): 425-438. Recuperado el 15 de mayo de 2014.
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/unidad_4/material_m4/Guia_Tratamiento_iscliii.pdf
- Happé, F. (1997) *Autism: understanding the mind, fitting together the pieces*. Institute of Psychiatry London, United Kingdom. Recuperado el 25 de marzo de 2014.
<http://www.mindship.org/happe.htm>
- Happé, F. (2007). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hobson, P. (1991) Against the theory of "theory of mind". *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33–51.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lehmann, A. (2014) AutismWeb. Autism Teaching Methods: *Sensory Integration Therapy*. Recuperado el 4 de junio de 2014. <http://www.autismweb.com/sensory.htm>
- Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857: 11. Recuperado el 18 de abril de 2014.
http://es.wikisource.org/wiki/Ley_Moyano_de_Instrucci%C3%B3n_P%C3%BAblica_de_1857:_11
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Martos, J. *Autismo. Definición. Instrumentos de evaluación y diagnóstico*. Recuperado el 15 de abril de 2014.
http://www.cprceuta.es/Asesorias/ApoyoEducativo/ponencias%20inclusividad/Semana3/Autismo/AUTISMO.DEFINICION_INSTRUMENTOSEVALUACION_DIAGNOSTICO.pdf
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Recuperado el 10 de abril de 2014. http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf
- Ojea, M. (2004). *El espectro autista: intervención psicoeducativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.I.
- Olmedo, C. (2008) *Evolución del término autismo*. Cádiz. Recuperado el 27 de mayo de 2014. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_9/CATALINA_OLMEDO_1.pdf
- Ozonoff, S., Pennington, B. y Rogers, S. (1991) Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, pp. 343-361. Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to Theory of Mind. Recuperado el 20 de marzo de 2014.
<http://www.du.edu/psychology/dnrl/Executive%20function%20deficits%20in%20high-functioning%20autistic.pdf>
- Pérez, L., Guillén, A. Pérez, M., Jiménez, I. y Bonilla, M. (2011) *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado el 10 de abril de 2014.
<http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%201%20ATENCI%20D3N%20%20A%20TEA.pdf>
- Riviére, A. y Martos, J. (1998) *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Riviére, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de padres de niños autistas.
- Rodgla, E. y Miravalls, M. (2011) *Guía para la práctica educativa con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: Curriculum y materiales didácticos*. Recuperado el 15 de marzo de 2014. <http://familiaycole.com/2013/04/02/guia-para-profesores-de-ninos-con-autismo/>

San Andrés, C. (2013) *El método TEACCH*. Recuperado el 5 de junio de 2014.
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_796/a_10730/10730.html

Shaul, J. (2013). *Autism Teaching Strategies*. La caja de diálogos: Un método para ayudar a los niños con autismo a conversar. Recuperado el 10 de mayo de 2014.
<http://autismteachingstrategies.com/autism-strategies/la-caja-de-dialogos-un-metodo-para-ayudar-a-los-ninos-con-autismo-a-conversar/>

Soriano, J. (2013) *Apuntes de clase*. La escuela en Educación Infantil. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Tamarit, De Dios, Domínguez y Escribano, L. (1990) *PEANA: Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de niños autistas*. Manuscrito. Memoria final del Proyecto. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.

Valdez, D. (2001). *Teoría de la Mente y espectro autista*. En A. Riviere Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. FUNDEC: Chile
Recuperado 10 de abril de 2014. http://www.inteco.cl/articulos/018/texto_esp.htm

Wing, L. (1988) The continuum of autistic characteristics. *Diagnosis and Assessment pp. 91-110*. New York: Plenum Press.

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, pp. 11-29.






V. ANEXOS



ANEXOS

Actividades.

6.4.1 Primer grupo: escolares que muestran habilidades sociales básicas.

ANEXO 1: 1. Economía de fichas. (Imágenes extraídas de Google Imágenes)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total
Mira a los ojos. 						
Interacciona sobre diferentes temáticas. 						
Adecúa sus interacciones al contexto. 						
Inicia las conversaciones.						

						
<p>Conversa con el adulto.</p> 						

ANEXO 2: 3. Escúchame bien.

¿QUÉ HE OÍDO?	
1º	
2º	
3º	

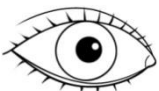

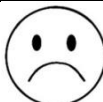



4º	
5º	
6º	

ANEXO 3: 13. *Animales pinzados*. (Imágenes extraídas de <http://somosdeco.blogspot.com.es/2012/06/manualidades-hechas-con-pinzas.html> y <http://henartekids.blogspot.com.es/2013/02/una-de-dragones.html>)

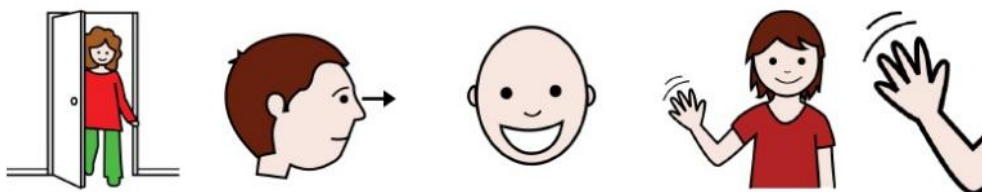


6.4.2. Segundo grupo: escolares que comienzan a mostrar habilidades sociales.


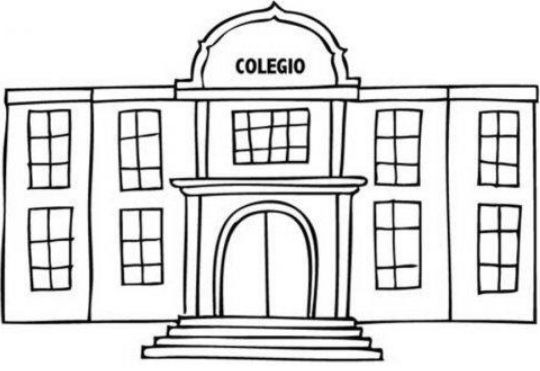
ANEXO 4: 1. Economía de fichas. (Imágenes extraídas de Google Imágenes)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total
<p>Mira a los ojos.</p> 						
<p>Interacciona con sus compañeros</p> 						
<p>Inicia él las interacciones.</p> 						
<p>Conversa con el adulto.</p> 						

ANEXO 5: 2. Hábitos sociales: saludar (Imágenes extraídas de <http://garachicoenclave.blogspot.com.es/2009/09/fichas-aprendemos-saludar-y-despedirnos.html>)

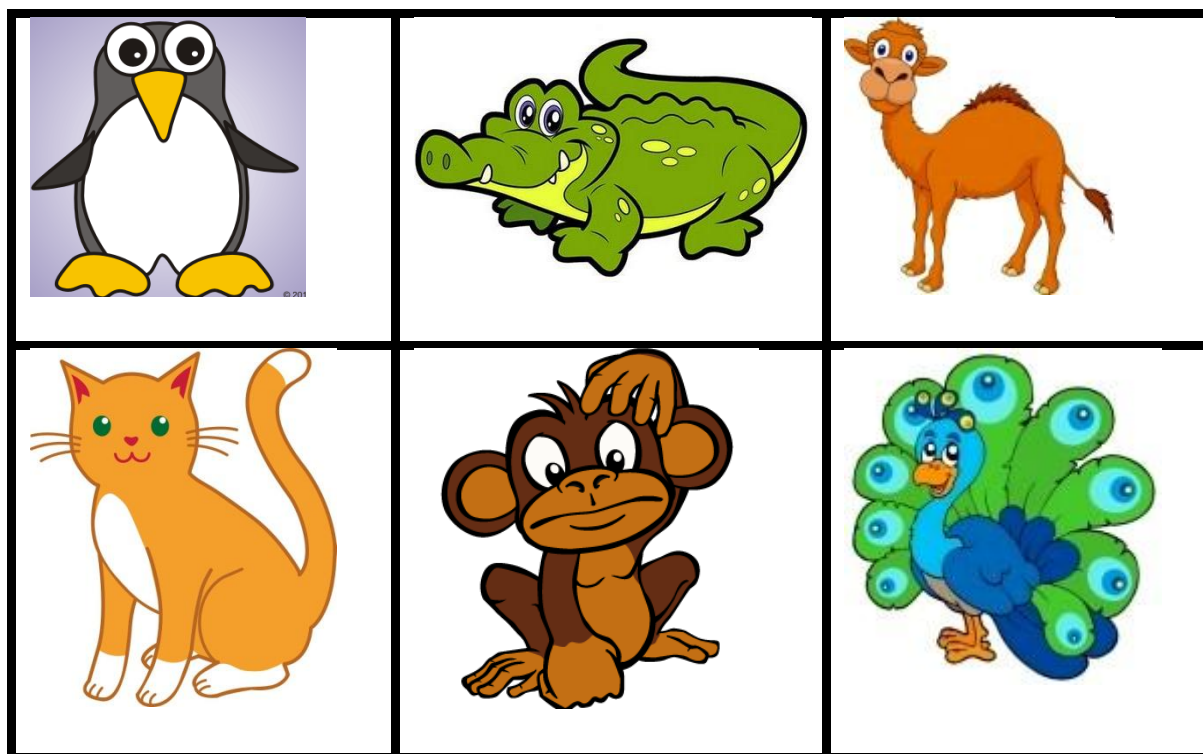


ANEXO 6: 3. Pasar lista. (Imágenes extraídas de Google Imágenes)

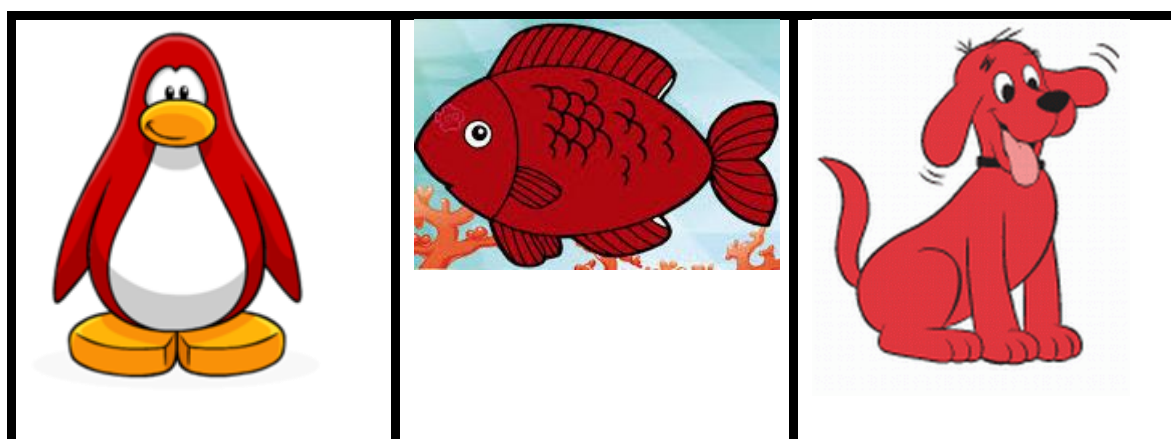
CASA	COLEGIO
	

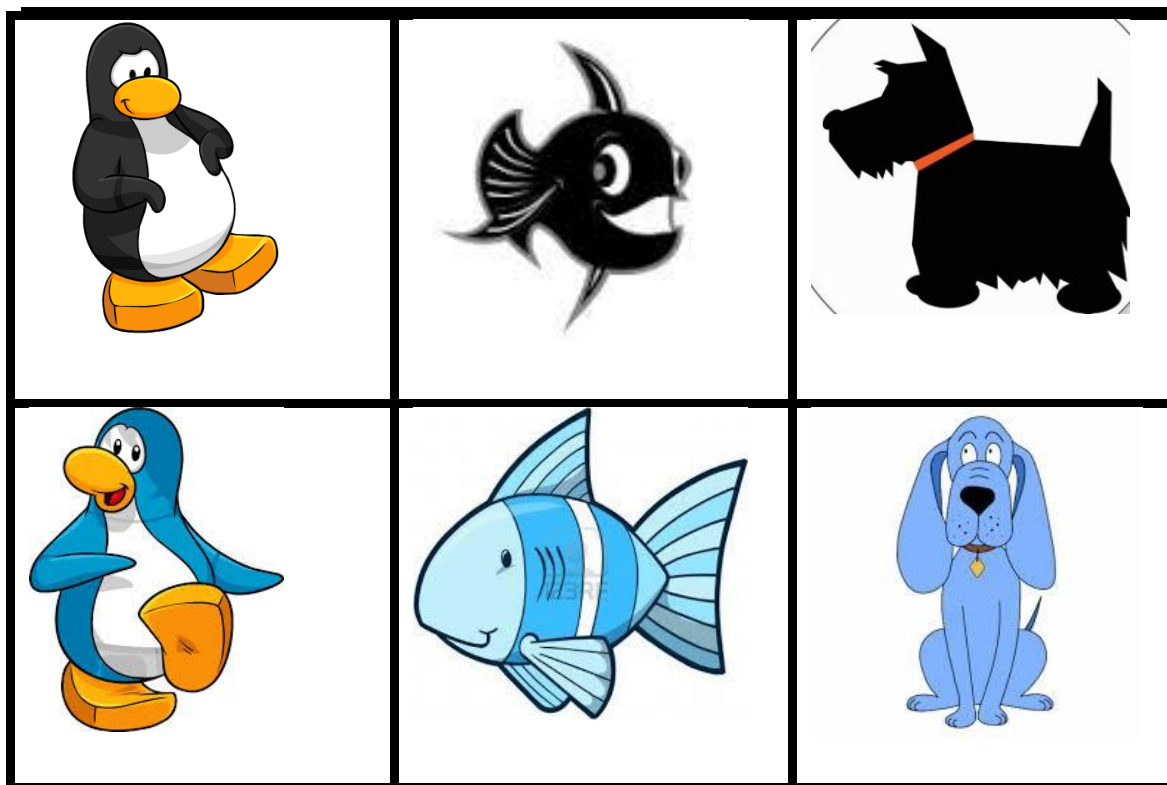
ANEXO 7: 9. Bingo (Imágenes extraídas de Google Imágenes)

Bingo 1.



Bingo 2.



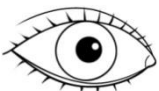


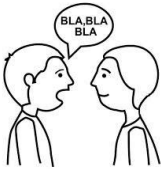



ANEXO 8: 13. *Memory de las expresiones faciales.* (Imagen extraída de <http://fonoaudiologos.wordpress.com/2012/12/01/juegos-imprimibles-para-ninos-autistas/>)

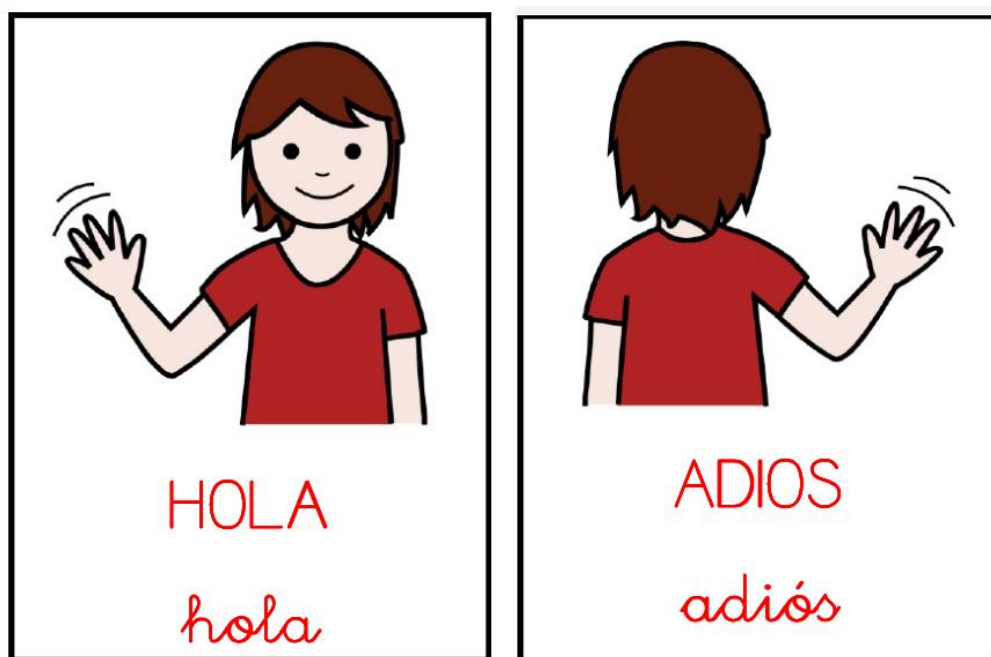


6.4.3. Tercer grupo: escolares que no muestran habilidades sociales básicas.

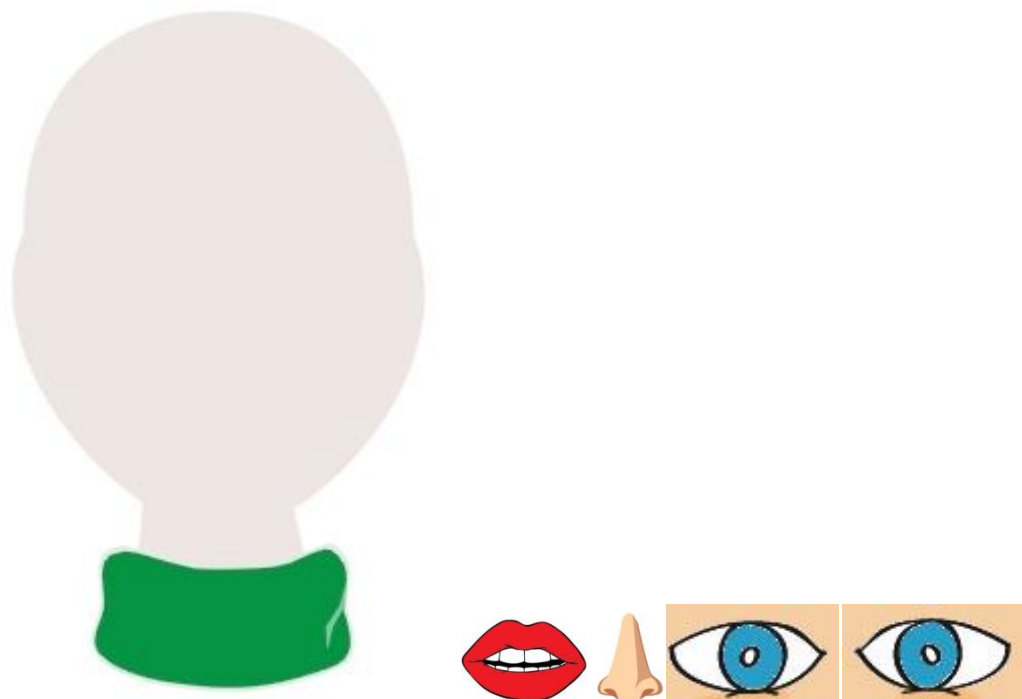
ANEXO 9: 1. Economía de fichas. (Imágenes extraídas de Google Imágenes)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total
<p>Mira a los ojos.</p> 						
<p>Repetir lo que el docente dice.</p> 						
<p>Responde a su nombre.</p> 						

ANEXO 10: 4. *Hábitos sociales: saludar y decir adiós.* (Imágenes extraídas de <http://blog.educastur.es/incluyeticaula/category/01-voy-al-colegio/1-pictogramas/>)



ANEXO 11: 5. *Las partes de la cara.* (Imágenes extraídas de Google Imágenes)



ANEXO 12: 6. *Expresiones faciales.* (Imágenes extraídas de <http://lacarpetadelmaestro.blogspot.com.es/2013/03/emotion-posters-boy.html>)



ANEXO 13: 13. *Puzzle: figuras geométricas.*

