

# El alumnado con trastornos del espectro autista

**Inmaculada Jiménez León**



2009. Inmaculada Jiménez León  
Portada diseño: Celeste Ortega ([www.cedeceleste.com](http://www.cedeceleste.com))

Difusión de la obra: Íttakus



Licencia Creative Commons

Edición cortesía de [www.publicatuslibros.com](http://www.publicatuslibros.com). Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).

No puede utilizar esta obra para fines comerciales. Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta. Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

Publicatuslibros.com no se hace responsable de las imágenes incluidas en esta obra por el autor.



Publicatuslibros.com es una iniciativa de:



Íttakus, sociedad para la información, S.L.  
C/ Millán de Priego, 41, P 14, 1 N  
23004 Jaén-España  
Tel.: +34 953 08 76 80  
[www.ittakus.com](http://www.ittakus.com)

## ÍNDICE

1.- SINÓPSIS: .....	3
2.- DEFINICIÓN DE ESPECTRO AUTISTA .....	3
3.- ATENCIÓN EDUCATIVA.....	5
3.1.- Modalidades de escolarización.....	5
3.2.- Elaboración de adaptaciones curriculares: .....	6
3.3.- Un ejemplo de Programación de Aula: .....	8
3.4.- Tiempo de recreo:.....	23
4.- METODOLOGÍA TEACCH.....	35
4.1.-.- Objetivos: .....	35
4.2.- Intervención:.....	36
4.3.- Descripción de la metodología: .....	36
5.-ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO ACADÉMICOS .....	43
5.1.- Adquisición de la lectoescritura: .....	43
5.2.- La enseñanza de habilidades numéricas:.....	44
6.- LA COMUNICACIÓN.....	45
7.- LA SOCIALIZACION .....	46
7.1.- Descripción:.....	46
7.2.- Los problemas sociales:.....	49
7.3.- El comportamiento social y las facultades cognitivas generales ....	50
7.4.- La cognición social.....	51
7.5.- La motivación.....	51
8.- MATERIALES .....	52
9.- BIBLIOGRAFÍA .....	54
El autor .....	55

## **1.- SINÓPSIS:**

Hay que destacar que para ofrecer una atención educativa adecuada a los niños con espectro autista en la escuela será necesario trabajar las principales áreas afectadas en estas personas (interacción social, comunicación, flexibilidad e imaginación) realizando adaptaciones no sólo a nivel de aula, sino también a nivel de centro, lo que permitirá a estos niños el desarrollo de las actividades educativas de la manera más autónoma e independiente posible.

Es fundamental que el ambiente de trabajo este estructurado, es decir, todos los elementos deben contar con ayudas visuales (ya sean fotográficos o pictográficos, dependiendo del nivel cognitivo del niño), además deben colocar símbolos identificativos personales ( en la mesa, silla, etc.) y los horarios deben ser rutinarios. Además se deben utilizar agendas personales, así como paneles de anticipación de las actividades y paneles temporales. Al mismo tiempo, para trabajar la autonomía se elaborarán bolsa donde llevará el niño metido el recado y la foto de la persona a la que va dirigida.

## **2.- DEFINICIÓN DE ESPECTRO AUTISTA**

Cuando nace un niño, los padres y familiares van siguiendo paso a paso cada etapa de crecimiento del niño, pero en algunos casos los padres observan que a partir del primer año de vida de su hijo, este no evoluciona correctamente y no es tan sano como se creía. Hay un trastorno en su conducta, su hijo vive en su propio mundo al que no se puede llegar porque no habla, grita sin causa alguna, se balancea todo el día (rocking), miran durante horas fijamente un objeto, caminan en punta de pie o siendo bebés caen de los brazos maternos como bolsas de arena. Ante estas observaciones los padres concurren al pediatra; quien luego de varios exámenes, diagnóstica el Síndrome autista. El autismo no es una enfermedad, es un síndrome, un conjunto de síntomas que caracterizan un trastorno degenerativo del desarrollo bio-psico-social. Es una discapacidad severa y crónica del desarrollo. Aparece durante los tres primeros años de vida y es más común en varones que en mujeres de todo tipo de raza, etnia y clase social de todo el mundo. Las personas con autismo tienen un promedio de vida igual que las personas de la población en general.

Los Trastornos del Espectro Autista(TEA) comprenden una serie de alteraciones graves y de carácter generalizado que afectan a varios ámbitos del desarrollo: interacción social, lenguaje, comunicación y el pensamiento. Sus síntomas se manifiestan de forma diversa en las distintas edades, acompañando a la persona durante todo su ciclo vital (Frith,2004). El autismo está actualmente considerado como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TDG) en los principales manuales de diagnóstico. El autismo en su sentido clásico no es el único de los trastornos incluidos en este grupo. De hecho, a partir de la Clasificación Internacional de enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (OMS,1997) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría Pueden identificarse cinco trastornos en total que serían considerados como TDG:

1. Trastorno Autista: Equivalente al síndrome de Kanner e incluiría la forma de autismo clásica y prototípica.
2. Síndrome de Rett: Implica una degeneración motriz y de conducta significativa. Se da en niñas y suele asociarse a un severo retraso mental, trastornos orgánicos

y microcefalia.

3. Trastorno desintegrativo de la infancia: Presenta un patrón característico de regresión evolutiva: una significativa pérdida de funciones previamente adquiridas tras un desarrollo aparentemente normal.
4. Síndrome de Asperger: No implica alteraciones formales del lenguaje y se asocia con un buen desarrollo cognitivo.
5. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado: Incluye aquellas formas de aparición del trastorno que no cumplen los criterios rigurosamente o presentan sintomatología atípica.

Todos estos diagnósticos quedan recogidos en lo que se denominan Trastornos del Espectro Autistas (TEA). El término TEA resalta la noción dimensional de un “continuo” (no una categoría), que comparten las alteraciones básicas (interacción social, comunicación e imaginación), pero que se muestra de forma diferente en el colectivo: Diferentes trastornos y diversa afectación de los síntomas, desde los casos más afectados a aquellos rozando la normalidad; desde casos asociados a discapacidad intelectual marcada, a otros con alto nivel de inteligencia; desde unos vinculados a trastornos genéticos o neurológicos, a otros en los que aún no somos capaces de identificar las anomalías biológicas subyacentes. Este concepto facilita la comprensión de la realidad social de estos trastornos e impulsa el establecimiento de diferentes apoyos para las personas afectadas y sus familiares. Ahora bien, en todos los casos, se encuentran afectaciones en una tríada de dimensiones, a saber, problemas en la socialización, comunicación e imaginación:

- Problemas de socialización: Uno de los rasgos nucleares del trastorno son las dificultades sociales, que dentro de la heterogeneidad de fenotipos que presentan las personas del espectro autista pueden presentarse bajo diversas formas. Algunos de estos individuos muestran poco interés por otras personas, otros lo hacen en ocasiones solo para satisfacer sus necesidades personales sin vivir a la otra persona como sujeto. Cuando realmente desean establecer relaciones sociales tienen dificultades para ello: suelen presentar temas de interés restringidos y reducidos, tienen falta de empatía con los demás, les cuesta adaptarse a su interlocutor, no entienden bien las normas sociales y tampoco comprenden la comunicación no verbal, por lo que las interacciones sociales se vuelven muy complicadas.
- Problemas de comunicación: Aunque en distintos niveles dependiendo del grado de afectación, estos sujetos suelen tener dificultades para comprender y expresar mensajes orales. Presentan problemas de expresión oral, desde el mutismo absoluto o ecolalias, hasta inversión pronominal, dificultades con el tono y el ritmo de la entonación, o dificultades conversacionales como los temas de interés repetitivos, dificultades para establecer contacto ocular y para comprender los gestos y posturas de los demás.
- Problemas de imaginación: En general tienen una capacidad imaginativa limitada, temas de interés recurrentes y peculiares, comportamientos ritualistas, rutinas cerradas y gran dificultad para adaptarse a los cambios.

En la tabla siguiente puede encontrarse un resumen de las características que acabamos de presentar:

### **3.- ATENCIÓN EDUCATIVA**

Al igual que se está viviendo un momento importante de replanteamientos sobre aspectos referidos a la naturaleza y conceptualización del síndrome de autismo, también existe ese replanteamiento en cuanto a aspectos referidos a asuntos sobre la intervención. En esta sección vamos a centrarnos en las consideraciones actuales sobre la intervención educativa.

#### **Características generales de la intervención educativa en autismo infantil:**

**¿Qué enseñar?:** La Psicología del desarrollo del niño normal es hoy la base más eficaz para encontrar esos objetivos. Por tanto, el estudio, descriptivo y explicativo, de cómo el niño normal va construyendo, en interacción con las demás personas, su conocimiento social es un tema de obligado conocimiento para quien tenga que planificar la intervención educativa de alumnos con autismo.

**¿Cómo enseñar?:** La tecnología surgida de la Teoría del Aprendizaje, la tecnología conductual, la Teoría de la mente, en sus desarrollos actuales, sigue siendo la herramienta válida para la enseñanza de estos alumnos. La necesidad de estructuración y de sistematización de las unidades de enseñanza es algo básico para que el alumno con autismo pueda aprender.

**¿Para qué enseñar?:** La respuesta a esta pregunta es obvia. Como en cualquier contexto de enseñanza se trata de favorecer el máximo desarrollo personal para conseguir la mayor calidad de vida posible.

El **objetivo central** de la intervención en el alumno con autismo es la mejora de su conocimiento social y la mejora de las habilidades comunicativas sociales, así como lograr una conducta autorregulada adaptada al entorno.

En segundo lugar, el contexto de aprendizaje más efectivo es aquel con un grado importante de estructuración, tanto mayor cuanto menor es la edad o el nivel de desarrollo. Podríamos decir que la intervención ha de recorrer el camino que va desde un grado alto de estructuración (con numerosas claves para favorecer el aprendizaje) a la desestructuración programada paso a paso, y de acuerdo al nivel de desarrollo- que es más cercana a los entornos naturales sociales (en donde las claves son, como recordaremos, sutiles, complejas, pasajeras y variadas).

En tercer lugar, se ha de perseguir en cualquier aprendizaje la funcionalidad del mismo, la espontaneidad en su uso, y la generalización, y todo ello en un ambiente de motivación. Por esto, la educación del alumno con autismo requiere una doble tarea: hay que enseñar la habilidad, pero también hay que enseñar su uso, un uso adecuado, funcional, espontáneo y generalizado.

Por último, el mejor sistema de aprendizaje para el alumno con autismo es el de aprendizaje sin error, en el que en base a las ayudas otorgadas, el niño finaliza con éxito las tareas que se le presentan. A continuación, y poco a poco, hay que lograr el desvanecimiento progresivo de las ayudas hasta los niveles mayores posibles, que estarán en relación al nivel de desarrollo cognitivo.

#### **3.1.- Modalidades de escolarización**

La decisión sobre la escolarización más adecuada para cada alumno con trastornos del espectro autista va a depender principalmente de los recursos con los que cuente el colegio para asegurar una respuesta adecuada a sus necesidades educativas, incluidas las ocasionadas por el autismo. Las modalidades de escolarización que existen en la actualidad son:

- **Escolarización integrada:**

Es la modalidad más interesante para cualquier alumno o alumna con este tipo de trastornos, especialmente en los primeros años, ya que es la que mejor favorece la adquisición de las habilidades sociales básicas. Esta modalidad de escolarización requiere diversos tipos de apoyos: monitores de educación especial, apoyo en el aula, apoyo pedagógico o logopédico individualizado. También es necesaria la formación de los profesionales y el apoyo psicológico continuado.

- **Aula específica de Educación Especial integrada en un centro de ordinario:**

Cuando por las características del alumnado no sea adecuada la modalidad anterior, existe la posibilidad de escolarizarles en este tipo de aulas, en las que la especialización y la experiencia de los profesionales es muy importante. Esta modalidad propicia el contacto y las experiencias de integración a tiempo parcial con alumnos y alumnas de su edad.

- **Centro Específico:**

Determinados alumnos y alumnas precisan unas condiciones de escolarización, atenciones y cuidados que sólo pueden ofrecerse en un centro específico de educación especial. La formación y la experiencia de los profesionales contribuyen a la mayor calidad de la respuesta educativa que se ofrece a este alumnado. La especificidad de los trastornos del espectro autista y el tipo de respuesta educativa que requiere aconsejan que de forma progresiva las aulas y los centros específicos de educación especial cuenten con profesorado especialmente formado en la atención educativa de este colectivo. En algunos casos puede ser recomendable la existencia de un centro de educación especial para alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista.

### **3.2.- Elaboración de adaptaciones curriculares:**

La valoración del desarrollo es crucial a la hora de diseñar las adaptaciones curriculares. La evaluación debe tener en cuenta las competencias funcionales de la persona, su contexto y no exclusivamente las conductas del niño. Algunas de las dificultades que pueden entorpecer el proceso de valoración son las siguientes:

- Falta de colaboración del niño o niña (desatención, oposición, hiperactividad, etc).
- Dificultad para entender las demandas de las pruebas.
- Patrón de desarrollo poco uniforme, con unas áreas muy desarrolladas y otras escasamente desarrolladas.
- La mayoría de los tests, se basan en “puntos débiles” del desarrollo de los trastornos del espectro autista, como son: el lenguaje y la simbolización, y no tienen en cuenta los puntos fuertes” mencionados en el apartado anterior. Para superar estas dificultades, han de adoptarse entre otras las siguientes estrategias en el proceso de valoración:
  - Tareas “a criterio”. Muy útiles en los casos en los que no se pueden utilizar tests estandarizados. Nos permite valorar el desarrollo de habilidades, destrezas, conductas, etc., que el niño o niña posee en distintas áreas evolutivas. La información obtenida puede contrastarse con el desarrollo que de forma típica, se da en sus iguales.
  - Pruebas estandarizadas. Algunas de las más utilizadas son las escalas de Wechsler, Brunett-Lezine, Kauffinan, Leiter, Vineland y las Matrices Progresivas de Raven, entre otras. Estas pruebas pueden ser muy costosas de pasar por las dificultades anteriormente descritas.

• **Observación.**

Es la estrategia que más datos aporta en el proceso de valoración, si bien se recomienda el contraste de las observaciones con las valoraciones de la escala IDEA de Rivière (1997), que nos permite establecer un perfil dentro del espectro autista en las distintas áreas del desarrollo: social, comunicativo, flexibilidad-anticipación y simbolización.

En la elaboración de una adaptación curricular para un niño autista hay que tener en cuenta:

• *Características generales del programa:*

- Adaptado a sus capacidades.
- Adaptado a sus necesidades.
- Adaptado a su edad cronológica.
- Pensando en sus capacidades futuras.
- Valorando los distintos contextos en los que vive el alumno.
- Pensando en los intereses y motivaciones.

• *Criterios generales para la selección de objetivos y contenidos:*

- Desarrollar habilidades de la vida diaria.
- Desarrollar habilidades que le sirvan como base para desarrollar otras habilidades.
- Desarrollar el uso de conductas funcionales.
- Desarrollar el uso de conductas intencionales.
- Alcanzar el máximo de su autonomía y autodeterminación.
- Alcanzar el máximo potencial en la participación y adaptación a situaciones sociales y actividades sociales.
- Proporcionarles bienestar físico y emocional.
- Potenciar estrategias para comunicar.
- Potenciar estrategias para comprender el medio físico y social.
- Funcionalidad en sus aprendizajes.

• *Fuentes para elaborar una adaptación:*

- Currículo ordinario.
- Desarrollo evolutivo (psicología).
- Área de habilidades de adaptación.
- Inventario que recoge las dimensiones más alteradas en autismo.

• *Currículo funcional- ecológico pretende:*

- Identificar áreas curriculares.
- Identificar dominios y ambientes actuales y futuros.
- Identificar ambientes específicos.
- Identificar subambientes.
- Identificar actividades.
- Delimitar habilidades necesarias.
- Establecer prioridades.
- Definir apoyos y adaptaciones

• *Áreas de trabajo de una adaptación curricular:*

Lenguaje y comunicación, habilidades sociales, autodirección, habilidades cognitivas- académicas y funcionales, salud y seguridad y autocuidado.

- *Prioridades según la edad del alumno/a que habrá que trabajar:*
- De 0 a 7 años: conocerse a sí mismo y a la familia.
  - Hábitos de trabajo.
  - Hábitos de higiene.
  - Alimentación.
  - Lectura.
  - Preescritura.
  - Comunicación.
  - Relaciones interpersonales.
  - Autoconfianza.
  - Autoconciencia.
- De 7 a 14 años: conocer el entorno y la sociedad.
  - Habilidades académicas: lectura y cálculo.
  - Habilidades socio- personales: resolución de problemas y responsabilidades.
  - Habilidades de la vida diaria: uso de la moneda y seguridad vial.
  - Exploración de la comunidad.
- De 14 a 20 años: preparación para el futuro como persona adulta.
  - Habilidades ocupacionales.
  - Habilidades de la vida diaria: uso del transporte, comprar, preparar alimentos, planificar su tiempo libre.
  - Preparación para la búsqueda del empleo.

• *Apoyos:*

A la hora de definir el apoyo que requiere el alumno hay que tener en cuenta el nivel de competencia, áreas en las que presentan más dificultades, puntos fuertes, factores de salud, que entorpecen su desarrollo y capacidades y procesos que presentan más dificultades en las que presentan menos.

Habrá que tener en cuenta además los elementos del contexto escolar, familiar y comunitario que favorecen o entorpecen el desarrollo de alumno.

Los apoyos que puede necesitar van a ser educativos, otros profesionales y otros servicios.

Las funciones de esos apoyos pueden ser educativos, de acceso a la comunidad y económicos. La intensidad de los apoyos pueden ser puntuales o generalizados.

### **3.3.- Un ejemplo de Programación de Aula:**

• **Objetivos:**

Ámbito de Identidad y Autonomía Personal:

- Ponerse de pie y sentarse siguiendo órdenes y canciones durante la asamblea.
- Correr y saltar adecuadamente.
- Lanzar y recibir pelotas.
- Dominar movimientos y coordinaciones de varios miembros conjuntamente.
- Desenvolverse en juegos y deportes.
- Decir para qué sirven los diversos miembros y órganos corporales.
- Aplicar los conceptos espaciales al propio cuerpo, al de otros y a los dibujos de personas.
- Percibir y reproducir, con los diversos miembros y movimientos, estructuras rítmicas.

- Expresar corporalmente diferentes estados de ánimo.
- Bailar e interpretar.
- Sentarse de forma correcta en la silla.
- Mantener una postura correcta en la realización de fichas.
- Coordinar los movimientos óculo-manuales.
- Realizar con las manos y dedos trazos libres e indicados.
- Rellenar espacios.
- Dibujar objetos y figuras geométricas.
- Realizar picados en contornos de dibujos.
- Realizar recortados simples y de figuras sencillas.
- Realizar ensartados.
- Mantener una higiene correcta en el aula.
- Ponerse y quitarse el jersey, el abrigo,...
- Comer autónomamente y tirar los restos a la papelera.
- Recoger y limpiar los materiales utilizados en el aula.
- Ir al aseo y realizar él solo los pasos necesarios para hacer pipí.
- Eliminar situaciones de escapadas.
- Ir a las distintas dependencias del colegio evitando paradas y rabietas.
- Respetar las normas de clase.
- Respetar el orden de los pictogramas de su agenda visual.
- Interactuar con los compañeros en juegos y actividades.
- Procurar la no interrupción de otras tareas y conversaciones.
- Mantener un comportamiento correcto.
- Evitar sustraer objetos a sus compañeros como capricho.

#### Ámbito de Comunicación y Representación:

- Mantener la atención durante el tiempo de trabajo.
- Mantener la atención y la mirada cuando se le habla.
- Recordar y repetir objetos y dibujos, canciones y poesías, números, vocales y palabras.
- Recordar itinerarios y rutinas.
- Memorizar el vocabulario.
- Decir las cosas que hace durante el día.
- Discriminar conceptos temporales como: día/noche, ahora/antes/después, ayer/hoy/mañana.
- Discriminar el concepto de semana, mes, estaciones del año y año.
- Identificar figuras geométricas.
- Discriminar conceptos espaciales como: dentro/fuera, cerca/lejos, delante/detrás, derecha/izquierda.
- Reconocer la figura y el fondo.
- Asociar cantidades a los números del 1 al 10.
- Escribir los números del 1 al 10.
- Realizar conjuntos de objetos a través del conteo.
- Ordenar números.
- Conocer el procedimiento de la suma y resta simple.
- Hacer clasificaciones y seriaciones siguiendo un criterio.
- Identificar su nombre y el de las personas más cercanas.
- Entender órdenes verbales.
- Reconocer los objetos por sus nombres.
- Sacar conclusiones lógicas ante enunciados verbales.
- Leer mediante la interpretación de dibujos.

- Discriminar las vocales.
- Leer de forma comprensiva palabras usuales.
- Ampliar el vocabulario a través de lotos fonéticos.
- Emplear frases completas en el lenguaje oral.
- Pedir sus necesidades básicas utilizando frases completas, cuando sea posible.
- Saludar y despedirse cuando entre y salga del aula, él mismo u otra persona.
- Describir escenas reales.
- Mantener conversaciones.
- Expresar pensamientos, ideas, sentimientos...
- Iniciar en la preescritura:, trazos libres líneas verticales, horizontales, reseguídos, trazos inclinados, curvos, coloreado, reseguído de grafías, escritura del nombre.

#### Ámbito del Medio Físico y Social:

- Discriminar el concepto de semana, mes, estaciones del año y año.
- Reconocer animales y plantas de su entorno más cercano.
- Conocer los miembros de su familia.
- Conocer su casa y sus dependencias.
- Conocer su clase y su colegio.
- Reconocer su calle y su parque.
- Identificar los objetos más usuales en su casa, en el colegio, etc.

#### **• Contenidos:**

##### Ámbito de identidad y Autonomía Personal:

- Canciones.
- Carreras y saltos.
- Lanzamiento y recogida de balones.
- Juegos y deportes.
- Movimientos y coordinación.
- Esquema corporal.
- Sensaciones y estados de ánimo.
- Trazos libres.
- Dibujos y coloreados.
- Picados y recortados.
- Ensartados.
- Psicomotricidad fina, manipulación y pinza digital.
- Normas de convivencia.
- Modificación de su conducta.

##### Ámbito de Comunicación y Representación:

- Atención y memoria.
- Conceptos temporales y espaciales.
- Numeración hasta el 10.
- Sumas y restas simples sin llevadas.
- Seriaciones y clasificaciones.
- Comprensión y expresión oral.
- Vocabulario comprensivo y expresivo.
- Iniciación a la lectura y escritura.
- Recuerdo de canciones y poesías.
- Recuerdo de vocales y palabras.
- Los nombres propios.

### Ámbito del Medio Físico y Social:

- La semana, mes, estaciones del año y año.
- Los animales y plantas.
- Los miembros de su familia.
- Su casa y sus dependencias.
- Su clase y su colegio.
- Su calle y su parque.
- Los objetos más usuales en su casa, en el colegio, etc.

### • **Metodología:**

El método de trabajo que seguimos con los alumnos se basa en las agendas visuales a través de pictogramas que recogen las diferentes actividades que se van a realizar.

Será necesario colocar debajo del pictograma “hacer ficha” o “colorear”, otra tarjeta que premie ésta tarea (siempre y cuando se haya realizado correctamente). Las más utilizadas son “ordenador” y “música”, debido a las preferencias de ambos. Cuando no se cumplan las tareas recogidas, se le castigará sin las recompensas. Esta ayuda visual para controlar los premios y castigos, se puede ir sustituyendo con explicaciones orales conforme los niños vayan comprendiendo el mecanismo.

Es fundamental que todos los contextos donde se desenvuelven los alumnos, estén plenamente estructurado y organizado, evitando de esta forma cambios bruscos.

Durante su aprendizaje, juega un papel fundamental el aprovechamiento de su memoria visual y el aprendizaje sin error.

Esta programación se llevará a cabo en el aula de educación especial, sin embargo habrá actividades donde los alumnos se integrará en un grupo realizando las mismas actividades que el resto de sus compañeros. La estructuración de las clases y las actividades en estos contextos será la misma que se esta describiendo para el aula de educación especial.

### • **Actividades:**

Las actividades serán muy variadas y se presentarán en períodos cortos, rutinarios y estructurados. Entre ellas destacamos:

- Juego con pelotas, ejercicios en la colchoneta.
- Memorización de canciones y bailes para la celebración de diferentes días.
- La motricidad fina a través de actividades de tornillos, ensartar bolas, pintura de dedos, picado, coloreado y recortado de dibujos, rasgado y pegado de papeles, collages...
- El lenguaje oral, estructurando frases, comentando escenas, cuentos...
- La lectoescritura a través de la construcción de palabras con letras móviles, escribiendo sus números, etc.
- Los números mediante conteo de objetos, realizando sumas manipulativas y gráficas...
- Grafomotricidad.
- Puzles, juegos de construcción, asociación...
- Juegos simbólicos.

• **Recursos:**

Personales:

- Maestra de Educación Especial.
- Maestra de Audición y Lenguaje.
- Monitora de Educación Especial.
- Maestros especialistas de áreas.

Materiales:

- Agendas visuales.
- Material fungible.
- Juegos didácticos.
- TIC.

• **Evaluación:**

Los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar son básicamente el trabajo diario de los alumnos, la realización de los ejercicios, las características de su comportamiento, de sus interacciones. También nos vamos a ayudar de la agenda que empleamos para mantener el contacto con la familia donde anotamos diariamente el trabajo realizado en el día y el comportamiento que ha mostrado.

Los **criterios de evaluación** son:

	<b>1º TRIMESTRE</b>	<b>2º TRIMESTRE</b>	<b>3º TRIMESTRE</b>
<b>ÁMBITO DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL</b>			
¿Se pone de pie y se sienta siguiendo órdenes y canciones?			
¿Corre y salta adecuadamente?			
¿Lanza y recibe objetos?			
¿Domina movimientos y coordinaciones de varios miembros conjuntamente?			
¿Se desenvuelve en juegos y deportes?			
¿Ha aprendido a autorregularse?			
¿Dice para qué sirven los diversos miembros y órganos corporales?			
¿Aplica los conceptos espaciales al propio cuerpo, al de otros, al de			

muñecos y a los dibujos de persona?			
¿Percibe y reproduce con los diversos miembros y movimientos estructuras rítmicas?			
¿Expresa corporalmente diferentes estados de ánimo?			
¿Baila e interpreta?			
¿Se sienta de forma correcta en la silla?			
¿Mantiene una postura correcta en la realización de fichas?			
¿Utiliza las dos manos en tareas que son necesarias?			
¿Realiza con las manos y dedos trazos libres e indicados?			
¿Realiza trazos con diversos instrumentos?			
¿Rellena espacios?			
¿Dibuja objetos y figuras geométricas?			
¿Realiza picados siguiendo contornos?			
¿Realiza recortados simples y de figuras sencillas?			
¿Realiza ensartados?			
Mantiene una higiene correcta en el aula?			
¿Se pone y quita el jersey, abrigo,...?			
¿Recoge y limpia los materiales utilizados en el aula?			
¿Realiza las tareas de aseo de forma			

autónoma?			
¿Han desaparecido las situaciones de escape?			
¿Come autónomamente?			
¿Respetar las normas de convivencia?			
¿Interactúa con los compañeros?			
¿Respetar el orden de su agenda visual?			
¿Mantiene unas normas de cortesía?			
¿Procura la no interrupción?			
¿Mantiene un comportamiento correcto?			
¿Ha dejado de sustraer objetos como capricho?			
<b>ÁMBITO DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</b>			
¿Mantiene la atención durante el tiempo de trabajo?			
¿Mantiene la mirada cuando se le habla?			
¿Recuerda y repite números, palabras, canciones, poesías, objetos y dibujos?			
¿Memoriza el vocabulario?			
¿Dice las cosas que hace durante el día?			
¿Discrimina conceptos temporales como: día/noche, ahora/antes/después, pronto/tarde, ayer/hoy/mañana?			
¿Discrimina el concepto de semana, mes, estaciones del año, año?			

¿Reconoce la figura y el fondo?			
¿Discrimina figuras geométricas?			
¿Discrimina conceptos como: dentro/fuera, arriba/abajo, cerca/lejos, delante/detrás, derecha/izquierda?			
¿Asocia cantidades a los números del 1 al 10?			
¿Escribe los números del 1 al 10?			
¿Realiza conjuntos de objetos a través del conteo?			
¿Conoce el procedimiento de la suma y la resta?			
¿Hace clasificaciones y seriaciones siguiendo un criterio?			
¿Ordena números en orden creciente?			
¿Discrimina su nombre y el de las personas más cercanas?			
¿Entiende órdenes?			
¿Lee mediante la interpretación de dibujos?			
¿Discrimina vocales y consonantes?			
¿Lee de forma comprensiva palabras usuales?			
¿Ha ampliado su vocabulario?			
¿Emplea palabras y/o frases completas en lenguaje oral?			
¿Saluda y se despide cuando entra y sale de clase?			
¿Pide sus necesidades básicas?			
¿Describe escenas reales?			

¿Mantiene conversaciones?			
¿Expresa pensamientos, ideas, sentimientos...?			
¿Realiza en la preescritura: trazos libres, líneas verticales y horizontales, reseguídos, trazos inclinados y curvos, coloreado y reseguído de grafías?			
<b>ÁMBITO MEDIO FÍSICO Y SOCIAL</b>			
¿Discrimina el concepto de semana, mes, estaciones del año y año?			
¿Reconoce animales y plantas de su entorno más cercano?			
¿Conoce los miembros de su familia?			
¿Conoce su casa y sus dependencias?			
¿Reconoce su calle y su parque?			
¿Identifica los objetos más usuales en su casa, en el colegio, etc.?			
¿Conoce su clase y su colegio?			

• **Centros de Interés:**

Esta programación anual está constituida por nueve centros de interés, los cuales están relacionados con los contextos más cercanos de los alumnos. El vocabulario a trabajar va a girar entorno a esos centros de interés y se van a seleccionar palabras que designen objetos característicos de los mismos.

-En el primer trimestre se desarrollará el conocimiento del esquema corporal y las prendas de vestir, su clase y su colegio y sus casas.

-En el segundo trimestre se trabajará las comidas, los animales y las plantas más características de su entorno.

-Y en el tercer trimestre su calle, su parque y sus vacaciones.

**1º Centro de Interés: Mi cuerpo.**

A) Temporalización: mes de Octubre

B) Justificación:

- Es fundamental conocer el cuerpo y las posibilidades que ofrece, entre ellas la expresión corporal a desarrollar.

- El cuidado del cuerpo se relaciona con la adquisición de hábitos básicos de higiene personal, beneficioso para la salud y la socialización.

- Los sentidos como nexo de unión con el exterior, lo acerca al entorno y le ayuda a

entender el mundo que le rodea.

**2º Centro de interés: su clase y su colegio.**

A) Temporalización: mes de Noviembre

B) Justificación:

Conocer las dependencias de su colegio y los objetos que nos encontramos en su clase.

**3º Centro de interés: su casa.**

A) Temporalización: mes de Diciembre

B) Justificación:

Es la familia el primer grupo social que conoce el niño y el que ayuda a conocer la complejidad de la organización social.

Es importante conocer el entorno físico más cercano y el contexto donde se crece y se lleva a cabo las interacciones con la familia.

**4º Centro de Interés: Las Comidas**

A) Temporalización: mes de Enero.

B) Justificación:

Es importante conocer la diversidad de alimentos que se deben consumir para tener un buen estado de salud y bienestar físico

**5º Centro de Interés: Los Animales.**

A) Temporalización: mes de Febrero.

B) Justificación:

Es importante conocer los seres vivos más cercanos a él mismo, sus características, etc., además de tener gran atractivo para él, y la ayuda que ofrecen para inculcarles el sentido de la responsabilidad.

**6º Centro de Interés: Las Plantas.**

A) Temporalización: mes de Marzo

B) Justificación:

Es otro conocimiento que debe adquirir por ser otros seres vivos, además de proporcionarle una percepción global de la naturaleza.

**7º Centro de Interés: Su Calle.**

A) Temporalización: mes de Abril

B) Justificación:

Es el contexto inmediato a la casa, donde se desenvuelve la vida respecto a compras, educación vial..., siendo necesaria una percepción de la actividad de una localidad.

**8º Centro de Interés: Su Parque.**

A) Temporalización: mes de Mayo

B) Justificación:

Ayuda a conocer otro entorno cercano, lugar donde se pasa gran parte del tiempo de ocio e interacciona con la familia, amigos, se realiza ejercicio, se juega, etc.

**9º Centro de interés: Sus Vacaciones.**

A) Temporalización: mes de Junio

## B) Justificación:

Ayuda a anticiparle lo que va ser su vida cuando termine el colegio este curso, lugares donde irá, objetos que llevará, actividades que realizará, etc.

### **Un día en el aula especializada:**

Como se ha explicado, el aula de educación especial escolariza alumnado con autismo.

Ahora una vez expuesto cómo funciona nuestra aula, sus distintos rincones, las estrategias educativas empleadas...queremos contar cómo es un día cualquiera de clase siguiendo la agenda de uno de nuestros alumnos.

Son las 9 de la mañana y el microbús acerca a los alumnos a la entrada del pequeño patio que da acceso al aula. Los alumnos entran acompañados por la monitora. Una vez que están en el pasillo, pasan por dos rincones: colgar mochilas y colgar abrigos.

Una vez realizada estas acciones, X espera en fila con los demás compañeros a la entrada de la clase. Yo me encuentro situada en la puerta de la clase, como si de una “barrera física” se tratara, e impido que ninguno entre en el aula hasta que cumplan el ritual de saludo. Es el primer contacto físico que se tiene con los niños, un beso y un abrazo son las claves para continuar nuestra rutina. Este primer contacto es muy importante para mí porque recibo información, antes de comenzar el trabajo en clase, sobre el estado en el que vienen, las posibles conductas desafiantes que presenten, cansancio o incluso si están enfermos, han tomado medicamentos??...

Ya dentro del aula, X pone el punto amarillo en el pictograma correspondiente, de su agenda personal, de colgar mochilas y se prepara para realizar la actividad siguiente: saludar.

Para saludar, nos sentamos en nuestra zona de trabajo en grupo. Sus mesas están dispuestas en forma de U y yo me siento, en el centro, en una silla giratoria que me permite girarme y trabajar cara a cara. Cada alumno no sólo pasa lista y saluda a sus compañeros, sino también a los adultos que siempre serán conocidos por su implicación directa en la clase (monitora, orientadora, médico...) El panel de pasar lista va pasando de un alumno a otro, siendo el último en usarlo el encargado de colocarlo en la entrada de la clase. X ya ha pasado lista y ya conoce las personas que están ese día en clase, si faltase alguna de ellas también lo sabría, quedando reflejado el motivo de esa ausencia en el momento importante.

De nuevo, X vuelve a su agenda de trabajo, marca la actividad realizada y pasa a Mirar y hablar. Aquí, anticipamos y organizamos lo que ocurrirá en el día: qué día de la semana es, el tiempo que hace y recordamos la actividad puntual que corresponde a ese día. Todos los niños realizan esta actividad y a la misma vez pero con material diferente y adaptado a su nivel.

Este material está colocado de tal forma que le sea fácilmente accesible a el niño, está oculto detrás del panel en el que sólo aparece el pictograma, siguiendo una de las premisas metodológicas del método: “material que no se vaya a utilizar debe estar oculto para evitar distracciones y confusiones”.

De forma autónoma, X cogerá el material necesario y sólo quedará visible el

resultado de la acción mirar y hablar de ese día, es decir, la fecha concreta y el tiempo atmosférico. Posteriormente deberá leerlo conmigo quedando el resultado expuesto todo el día, con lo que puede volver a consultarlo en caso de “despiste”.

X está nervioso pero se le ve contento. Todos, desde que han entrado en la clase, no paran de mirar el día de la semana y se miran ,debajo de los pantalones, sus bañadores. Saben que hoy toca piscina el día saldrá bien, están motivados y harán sus tareas de forma rápida para llegar cuanto antes al polideportivo.

Muchas veces, tengo que interrumpir esta actividad, porque nuestro calendario mensual nos indica un acontecimiento extraordinario. Entonces, de nuevo hago uso de la pizarra dedicada al momento importante, sirviéndome de un rotulador rojo para explicar gráficamente a la vez que verbal y gestualmente qué cambios sufrirá nuestra rutina y en qué momento tendrá lugar con lo que los niños serán capaces de autorregular su conducta introduciendo el nuevo acontecimiento de ese día como una actividad más de clase.

A medida que van acabando, X y sus compañeros se acercan a sus agendas, para continuar con las actividades del día (no todas las agendas llevan las mismas secuencias de trabajo, éstas dependen de la capacidad del niño, del ritmo de trabajo, intereses personales,... pero aún así, procuro que parte de las actividades de rutina sean comunes y se realicen en un mismo tiempo. No se trata de darles autonomía sólo y exclusivamente para el trabajo individual, sino fomentar la interacción y comunicación entre todos.

Mientras que un alumno está en ¿QUÉ DESAYUNO?, los otros están haciendo otras actividades, como pueden ser hacer pipí, hacer recados, poner la mesa, secar cubiertos, logopedia, integración, limpiar mesa...

X continúa con la actividad ¿QUÉ DESAYUNO?. Esta acción se realiza en la cocina, pero antes se dirige a su mochila para recoger los alimentos que trae de casa, que son los que le sirven para seleccionar las fotos correspondientes que tendrá que colocar en el panel de su menú. Una vez realizado, X tiene la posibilidad de acceder al panel de elegir alimentos para poder seleccionar de él, uno de ellos (este panel está formado por sus alimentos preferidos: cacahuets, chocolate...), que sólo podrá tomar después de terminar el menú que haya traído de casa. El resultado queda en su correspondiente menú que le ayuda a verbalizar en voz alta lo que tomará. X cogerá este menú a la hora de desayunar recordándole de esta forma qué alimentos son los que debe de tomar ayudándole a escogerlos de entre todos, ya que con anterioridad han sido depositados en una bandeja común. Otra vez, X dirá en voz alta el resultado de su panel una vez colocado en su lugar. El resultado obtenido tiene significado para él, son los alimentos que va a desayunar. Es importante que le dé sentido a lo que hace.

Se dirige a la agenda, coloca el punto y pasa a la actividad siguiente que es elegir, se va al panel de elegir en el que se encuentran las actividades y juegos preferidos por los niños: jugar, hacer puzle, ordenador, leer cuentos,... lo abre (como en los demás paneles toda la información está oculta tras una cortina de papel que sólo deja ver el pictograma de la acción que se va a realizar) y de las actividades que tenía, opta por hacer puzles.

## **Prácticas educativas y recursos didácticos**

Cuando llega al rincón, coge de la estantería el que está situado encima de su nombre, el cual he preparado con anterioridad. Existe la posibilidad de que no encuentre ninguno, con lo que el alumno ya sabe que puede elegir el que quiera de la estantería. Una vez que acaba el puzle, hace el gesto de terminar, mientras que dice “he terminado” (esto me ayuda a controlar de forma auditiva la finalización de cada tarea). El puzle hecho queda en la mesa sin recoger a la espera de la orden de recoger.

X se dirige a la agenda para pasar a la siguiente actividad: ordenador. Entra en el rincón del ordenador y tiene la autonomía suficiente para encender el ordenador. Hoy tiene suerte, nadie le acompaña, lo que le indica que puede elegir el juego que le guste. Si hubiera encontrado a la profesora o monitora, tendría que haber trabajado con ella.

Mientras ellos trabajan en el ordenador, un compañero realiza la actividad de poner la mesa, así que se dirige a la cocina y coloca sobre la mesa los salvamanteles individuales correspondientes a cada alumno, a modo de plantilla éstos tienen dibujada la posición de cada uno de los utensilios.

Cuando un compañero no ha asistido a clase, su sitio en la mesa queda vacío, colocando el salva mantel boca abajo.

Hoy trabajan rápido, no hay conflicto entre ellos. De vez en cuando, vienen hacia mí para comprobar que yo también llevo bañador. Me indican su deseo y me señalan su bañador. Todas estas actividades las realizan de forma autónoma, pero si coincide que la monitora del centro no está ocupada, estará allí. Su papel consiste en observar (ver cómo se desenvuelven, en qué orden suelen poner la mesa y si en algún momento “se pierden”), ser capaz de orientarles con ayudas no muy directas y comentar luego el incidente de ese día para poder analizarlo y sacar información de ello: ¿Por qué hoy? ¿Qué le ha pasado? ¿Siempre se pierde en el mismo sitio? ¿Qué falla?...

Si todo va bien, la monitora intenta mantener una conversación relacionada con lo que están haciendo, con preguntas directas del tipo: “hoy pone la mesa X ¿Qué bien!”, “¿Qué vas a poner ahora?”, “¿A quién le estás poniendo el vaso?”...

Al mismo tiempo, los otros alumnos realizan las actividades de hacer recados y aprender.

El alumno que hace los recados, coge el material dónde a su vez se encuentra la información necesaria para realizar el recado. Este material es una ficha con mensajes escritos donde se especifica la persona que debe recibir el mensaje y el contenido del mensaje, ayudándole así a ser capaz de realizar, autónomamente, una tarea en el centro, desplazándose por él sin que le alteren los estímulos visuales, auditivos... que se va encontrando en su camino.

Muchos mensajes requieren una respuesta que también será entregado al alumno de forma gráfica o escrita. Cuando llegue a aula debe de colocar la respuesta que el profesor le da en un lugar visible y llamar nuestra atención para hacernos saber que ya ha llegado.

Inmediatamente, se dirige a su agenda, le toca trabajar. En su mesa de trabajar encuentra una serie de códigos sujetos con velcro que se corresponden con las

actividades que debe realizar. Los materiales para realizar estas actividades están en cajas independientes y en cada caja hay todo lo necesario para realizar la tarea. Cada caja está marcada por un código en su parte exterior que es igual al que se encuentra en su mesa de trabajo.

El orden de los códigos de la mesa, marca el orden de las actividades, y se suele intercalar actividades de gran dificultad con otras más sencillas. Las cajas con los trabajos están en la estantería izquierda. El niño busca de entre las cajas cuál es el código que se corresponde con el de la mesa, realiza el trabajo y cuando lo acaba, guarda el trabajo terminado en la caja y retira el código de mesa colocándolo en la caja, emparejándolo.

Ahora, tiene que colocar la caja en la estantería derecha con trabajos terminados.

### **Prácticas educativas y recursos didácticos**

El alumno va al rincón de APRENDER estará sólo conmigo, aislado del resto de la clase para evitar cualquier distracción y estímulo innecesario. Es en esta zona donde trabajamos, por primera vez, cualquier contenido conceptual o procedimental nuevo, así como las estrategias que después debe utilizar el niño para moverse e interactuar con el contexto. Es un rincón muy importante, porque es aquí donde mayor información obtengo sobre el alumno y es también donde más conductas desafiantes me encuentro ya que ante lo nuevo y desconocido sus reacciones son muy diversas. Una de las cosas más importantes que debemos tener en cuenta cuando trabajamos con un alumno con TEA es tener precaución en el lenguaje que utilizamos, asegurándonos de la comprensión por parte del niño, con la finalidad de evitar cualquier tipo de interferencias empleo frases cortas, muy directas y concretas apoyándome en signos. El habla signada se convierte en una poderosa herramienta de comunicación. Además, uso el modelamiento como estrategia para evitar el aprendizaje a través de ensayo-error y apoyándome en las ayudas visuales (pictogramas, dibujos...) mantengo su atención.

La dinámica de trabajo es la misma que en el rincón de trabajar.

Los otros cuatro alumnos siguen trabajando de forma independiente no alterando el ritmo de la clase siendo las agendas de trabajo las que les dirigen y les ayudan a controlar el ritmo de sus actividades y sus acciones a lo largo del día, las que le muestran el sentido que tendrá la jornada escolar y les regula el orden de las actividades.

Esto me da una arma muy poderosa para trabajar en un aula con cinco alumnos, pudiendo de esta forma dedicar un tiempo para cada niño en el rincón de aprender sin que los otros se encuentren inactivos, aislados en su mundo sin relación con el entorno que les rodea.

Seguir su agenda de trabajo individual y tener los materiales adaptados a sus necesidades, niveles e intereses les ayuda a autorregularse no sólo en su conducta sino también en su trabajo reduciendo el nivel de ansiedad y disminuyendo sus estereotipias, ecolalias...

Indico a la monitora que le dé un ticket a X para que sepa que debe de terminar en el ordenador, apagarlo y dirigirse de nuevo a su agenda de trabajo, esta vez le toca quiero leer.

Una vez que ha terminado con todas las cajas de material y ve que el velcro de la mesa ya no tiene ningún código, dice en voz alta: "he terminado" dirigiéndose a su agenda de trabajo.

Mientras, un compañero se dirige a logopedia. Como la puerta está cerrada, sabe que debe llamar y esperar respuesta. La logopeda está ocupada y le da la orden de esperar en el pasillo. Para evitar movimientos incontrolados y darle sentido a ese espacio de tiempo que no está reflejado en su agenda de trabajo pero que son situaciones con las que nos encontramos muchas veces, se han dibujado unos pies en el suelo con la palabra esperar enseñándole a los niños con anterioridad que cada vez que tienen que esperar deben situarse encima de esta plantilla hasta que llegue el momento.

### **Prácticas educativas y recursos didácticos**

X se dirige al servicio: le toca hacer pipí y lavarse las manos. Sólo le queda el trabajo de cocina y el cepillado de dientes para poder ir a la piscina.

En la cocina, aparte de realizar el menú con los alimentos que los niños traen de casa, todos los días se realiza la acción de cocinar, que consiste en prepararse ellos mismos o bien, un cola-cao, un zumo de naranja, palomitas de maíz... dependiendo del día de la semana. Para ello, se orientan con una secuencia gráfica que muestra los pasos a seguir y los materiales necesarios para realizarla. Hoy toca hacer cola cao.

Según los niños van terminando de cocinar, pasan a desayunar. Para ello, cogen el menú preparado en el momento del ¿qué desayuno? y se sientan a tomarlo. Es hora de aprovechar las ganas de comer y es éste uno de los momentos que utilizamos para trabajar en grupo la expresión del lenguaje. Deben pedirnos lo que van a tomar de una forma correcta la cual va evolucionando dependiendo del nivel, desde un “dame” enseñando el pictograma del alimento hasta un “María Jesús quiero comer galletas”, pasando por “dame galletas, por favor”, etc.

Deben llamar nuestra atención para que podamos satisfacer sus demandas, estableciendo así una atención conjunta, mantener una conversación,... La profesora de Audición y Lenguaje reserva un pequeño hueco en su horario para acudir en este momento y poder participar así de este intercambio comunicativo.

Después de desayunar, siempre van a cepillarse los dientes, que también lo hacen siguiendo una secuencia. A medida que van terminando se sientan en la mesa central esperando a que todos acaben para formar la fila y salir al recreo que generalmente es después del aseo, pero hoy no va a ser así. Es viernes y, por fin, nos vamos a la piscina.

El hecho de ir a la piscina, al igual que cuando realizamos las otras salidas semanales al entorno, nos permite trabajar con los niños en contextos naturales (pilar importante de nuestro Proyecto Curricular nuestra programación de aula). Estas salidas están preparadas junto con la profesora de A.L. y nos permite tanto evaluar cómo intervenir en la función pragmática del lenguaje, controlar sus conductas en el exterior ante los miles de estímulos que nos encontramos en la calle y poder poner en práctica las estrategias aprendidas en clase en su entorno natural dándole de esta forma funcionalidad y sentido a los pequeños objetivos planteados dentro del aula.

### **Prácticas educativas y recursos didácticos**

Cuando finaliza la hora del baño en la piscina, acudimos a los vestuarios. Es el momento de trabajar el aseo e higiene personal en las duchas. Más tarde, los niños se vestirán con mayor o menor dificultad ayudándoles a través del modelamiento los

movimientos en las que tienen mayor dificultad.

Estamos todos cansados, ha sido una hora nadando y jugando en el agua y todavía nos queda otra hora de trabajo en los vestuarios. Mi compañera, la monitora y yo estamos satisfechas: tenemos la plena seguridad de que en el agua son felices y es en este lugar dónde nos permiten entrar en su mundo y compartir esa felicidad con ellos, reímos juntos, saltamos y nos abrazamos, el contacto físico no supone ningún obstáculo nos volvemos más autistas y ellos se acercan más a nosotras.

Ya en la clase nos sentamos todos juntos y antes de ir a casa recordamos, mirando y repasando las agendas, todo lo que hemos hecho hoy. Recordamos que es viernes y que toca dos días en casa. La clase termina como empezó, un beso y un abrazo es el paso obligado para salir de la clase y dirigirse al microbús. Nos vamos todos a casa.

### **3.4.- Tiempo de recreo:**

#### **· Justificación:**

El tiempo de recreo supone un período de la jornada escolar necesario para el descanso y esparcimiento del alumnado, además de constituir un elemento enormemente enriquecedor dado que favorece el desarrollo de una amplia gama de habilidades comunicativas y de interacción social.

Sin embargo, en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, dicho período, tan atractivo para otros alumnos, puede convertirse en un momento del día poco gratificante, caótico e imprevisible para ellos, si no lo planificamos y estructuramos adecuadamente.

En ese breve espacio de tiempo presentan diferentes comportamientos:

- Escasez o ausencia de juego
- Aumento de conductas estereotipadas
- Presencia de conductas disruptivas
- Limitaciones en la interacción con iguales
- Tendencia al aislamiento o aislamiento absoluto

Los maestros dedicados a la intervención con niños con TEA nos inquietamos ante esta situación, lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de analizar qué supone y cómo transcurre el recreo para ellos con la finalidad de ayudarles a promover y desarrollar habilidades básicas para el aprovechamiento y disfrute de éste, al tiempo que controlamos las posibles conductas desadaptativas.

Concretamente, el presente capítulo lo hemos estructurado en dos grandes bloques: una primera parte dedicada a la consideración del recreo y la actuación del alumno con TEA en el, y una segunda en la que proponemos posibles estrategias y vías de actuación para subsanar las dificultades que surjan, haciendo del tiempo de recreo un momento más agradable y aprovechable para nuestros alumnos.

#### **· Los alumnos/as con TEA en tiempo del recreo:**

**¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?**

Tal como plantea Yuste Navarro (2003) “el punto de partida debe ser conocer con detalle las implicaciones educativas y terapéuticas del espectro autista”. Sin embargo, dado que en capítulos anteriores se ha dado respuesta a la pregunta que

planteamos en el epígrafe, no podemos aquí más que tratar concisamente este aspecto con objeto de enmarcar lo que posteriormente comentemos.

El autismo es un trastorno del desarrollo que presenta una gran variedad de expresiones clínicas y resulta de disfunciones multifactoriales en el desarrollo del Sistema

Nervioso Central; estamos ante una discapacidad con una expresión múltiple, la cual se nos presenta como un verdadero continuo en cuanto a grados y niveles. Los alumnos con TEA presentan unas necesidades educativas especiales que pueden calificarse de extensas y permanentes, aunque la magnitud de las mismas está ligada al grado de afectación y a los síntomas principales.

Resumidamente, podríamos centrarnos en tres áreas en las que prioritariamente los alumnos con TEA presentarían necesidades:

- Dificultades para la comunicación verbal y no verbal. Subyacerían aquí problemas en elementos como la expresión de necesidades, el uso del lenguaje en situaciones sociales, la comprensión del lenguaje y la comunicación de los demás o la comprensión del sentido figurado encubierto en el sentido literal de algunas expresiones lingüísticas.
- Dificultades en la interacción social recíproca. Esto implicaría limitaciones en aspectos como la capacidad de entender sentimientos ajenos, de comprender las reacciones de los demás, de disfrutar del contacto con la gente, de dar sentido a las reglas de situaciones sociales, ...
- Repertorio restringido de actividades e intereses. Dada la escasa capacidad de imaginación y de simbolización, los alumnos con TEA suelen presentar patrones de juego repetitivos, ritualizados y obsesivos. Igualmente, otra consecuencia de esto se refiere a la escasa anticipación de lo que sucederá en el futuro y la baja predicción de consecuencias de acciones, requiriendo por tanto en gran medida la organización de rutinas y de ambientes estructurados y predecibles.

Podemos observar según lo planteado que, obviamente, muchas de estas características o necesidades reseñadas van a estar comprometidas en la participación de los alumnos con TEA en el tiempo de recreo, dado que éstos van a tener dificultades para el desarrollo de manera espontánea de las habilidades implicadas y requeridas para el mismo.

¿Qué es y cómo se configura el recreo?

Desde nuestro punto de vista, podríamos comenzar subrayando que el recreo es un período de tiempo libre para el niño, en el cual no tiene lugar una intervención educativa explícita por parte del profesorado. Podría ser considerado como una situación espacial y temporal con unas características estructurales propias y diferentes, en la cual confluyen factores físicos, comunicativos y de interacción social, que se modulan como objetivos educativos.

Son muchas las variables que el niño debe aprender a manejar para desenvolverse en el recreo de manera independiente, gratificante y provechosa, lo cual implicará aspectos tan diversos como adoptar un comportamiento social adecuado, establecer relaciones fluidas con los iguales, satisfacer las propias necesidades, resolver apropiadamente posibles enfrentamientos con otros niños, solicitar ayuda ante cualquier dificultad, ...

Basándonos en lo que establece la Guía Cocorolos (Ortega, S. y Pose, D., 2001) hemos recogido y sintetizado las habilidades que podrían tener una mayor relevancia en relación con las principales dificultades que presentan los alumnos con TEA:

#### Habilidades de interacción social

- Habilidades de conversación
- Habilidades de interacción con el juego
- Habilidades de relación con los iguales
- Habilidades de relación con los adultos

#### Habilidades afectivas

- Expresión de sentimientos propios
- Comprensión de sentimientos ajenos
- Control de emociones

#### Habilidades de autonomía

- Aseo: lavarse las manos, ir al baño solo, ...
- Comida: desayunar autónomamente
- Vestido: quitarse y ponerse prendas

#### Habilidades psicomotoras

- Desplazamientos en el espacio: saltar, correr, ...
- Posibilidades motrices: transportar, empujar, mecerse, ...
- Coordinación dinámica: subir – bajar escalones, ...
- Habilidades manipulativas

#### Habilidades de autoafirmación

- Manifestar oposición
- Saber defenderse
- Mostrar enfado

#### Habilidades cognitivas

- Explorar, observar e investigar a través de la acción
- Planificar con antelación actividades
- Recordar y seguir la secuencia de una actividad.

No debemos olvidar, además de lo expuesto, que el recreo es un período de ocio para el alumnado, considerado éste como el empleo positivo, cultural, activo y comprometido.

El recreo constituye, pues, el momento de la jornada escolar en el cual el niño puede hacer un uso autónomo del mismo, destacando especialmente, el desarrollo de conductas de juego.

#### *La Atención Educativa de los alumnos con TEA en tiempo de recreo*

El juego de los niños con TEA se expresa de modos singularmente propios, “el uso espontáneo de objetos y juguetes que realiza el alumno o alumna con trastornos del espectro autista es frecuentemente inadecuado, puramente sensorial.” (Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista), y fijados en actividades de las fases más tempranas del juego,.

Partiendo de la “teoría del Iceberg” para entender las características del alumnado con TEA y planear intervenciones consecuentes, el enfoque TEACCH, plantea que las habilidades de juego pobres en los niños autistas se observan en conductas específicas como romper juguetes, la dificultad para jugar con otros, no usar juguetes apropiadamente,... a lo cual subyacerían determinados déficits como: falta de

juego imaginativo, incapacidad de organizar el propio tiempo, lenguaje inadecuado o no entender reglas de juegos.

Así, los problemas con las claves de comunicación social dificultan al niño la iniciación de interacciones y el unirse al grupo de iguales en el juego, actuando a menudo aislado o en la periferia del grupo.

· Estrategias y vías de intervención:

Como ya indicábamos en la introducción, el contenido de este segundo apartado del capítulo va a estar referido a los posibles modos de intervención y organización del tiempo de recreo para los alumnos con TEA, teniendo en cuenta los aspectos planteados en el bloque anterior.

**Clasificaciones del juego desde la perspectiva del Espectro Autista.**

Como dijimos anteriormente, el ocio en la infancia está intrínsecamente vinculado al juego, siendo éste la ocupación fundamental del niño durante el tiempo de recreo.

Adentrándonos en los tipos o modos de juego vinculados con el tema del autismo, nos encontramos con diversas clasificaciones. Nosotras quisiéramos destacar las siguientes:

1. Clasificación establecida por María Gortázar:

Juego sensoriomotor o juego funcional

- Juegos con el cuerpo y juegos “cara a cara”
- Juegos con objetos y/o personas
- Juegos persona – objeto – persona
- Juegos manipulativos y físicos
- Inicio de juego simbólico

Juego constructivo o creativo

Juego simbólico o de ficción

Juego de reglas

2. Clasificación establecida por el Equipo PAUTA en el “Inventario para la evaluación del juego”:

Juego motor:

- Juego motor solitario
- Juego motor social
- Juego motor con objetos

Juego funcional:

- Acciones funcionales
- Utilización de miniaturas

Juego simbólico o de ficción:

- Juego de ficción sin objetos
- Sustitución de objetos
- Atribución de propiedades ficticias
- Objetos ficticios

A nuestro entender, mientras que la segunda de las clasificaciones toma como punto de partida las características del propio juego, la primera de ellas se fundamenta en las características evolutivas del mismo. Precisamente, nos resultan especialmente

interesantes los elementos del juego que María Gortázar considera en la etapa sensoriomotora, dado que es éste un período clave en el desarrollo de funciones tales como la atención selectiva, la atención conjunta y la imitación.

Podemos decir que estas funciones, alteradas en los bebés autistas, constituyen los pilares del proceso de socialización. Así, los juegos sensoriomotores van a contribuir al desarrollo de la intersubjetividad primaria y secundaria, donde nos encontramos con aspectos de suma importancia como son:

- Contacto ocular con contagio emocional
- Contacto ocular integrado en un acto comunicativo (mirada de referencia)
- Implicación en juegos persona - objeto - persona
- Espera de turnos
- Repetición
- Reciprocidad (cambio de papel en el juego)
- Anticipación (por ejemplo, al hacerle al niño el gesto de un determinado juego)

Finalmente, también podemos decir que resulta interesante en la clasificación elaborada por el Equipo PAUTA (asociación mixta de Familiares y Profesionales para la atención al alumnado con autismo) la estructuración que se hace del juego funcional y del juego simbólico. Por tanto, serán considerados y tenidos en cuenta distintos aspectos de sendas clasificaciones a la hora de plantear los juegos y actividades para los alumnos con TEA en el tiempo de recreo.

### **Consideraciones previas**

Durante el desarrollo de este capítulo, un aspecto que nos hemos planteado ha sido la enorme variabilidad que podemos encontrar en relación a las características y necesidades que presentan las personas con TEA, y que de alguna forma viene a condicionar la aplicación de cualquier propuesta relativa a la intervención con las mismas.

Como apuntamos en el epígrafe, la idea que pretendemos recoger en este apartado es que existen ciertos aspectos que habrá que contemplar y sopesar como antecedentes en el trabajo con estos alumnos. Respecto a esto, nos pareció que las cinco preguntas que propone Yuste Navarro (2003) para la determinación de prioridades en la intervención con el alumnado con TEA representa una buena síntesis de los elementos que pueden cobrar relevancia para la actuación en el patio de recreo. Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Presenta el niño una conducta que es peligrosa o que supone una barrera para su desarrollo?
  2. ¿Manifiesta el niño simpatías y antipatías, necesidades y preferencias?
  3. ¿Tiene el niño algún medio que le permita relacionarse con los adultos o con los demás niños y comunicarse con ellos?
  4. ¿Juega el niño con objetos que existen en su medio de tal forma que se encuentra en condiciones de averiguar los beneficios derivados de su experiencia con los demás?
  5. ¿Puede el niño comer por sus propios medios, lavarse, vestirse e ir al servicio?
- Así pues, las respuestas que surjan a tenor de estos interrogantes determinarán aspectos relevantes, como el mayor o menor grado de intervención del profesor o el nivel de implicación del niño en la actividad o juego.

## Objetivos

Tal como planteaba L. Wing , en 1.976 (citado en A. L. Yuste, 2003), “el propósito de la educación es ayudar a la persona disminuida para que extraiga de la vida la mayor cantidad posible de satisfacción y disfrute” y, precisamente, podríamos considerar esta máxima como el sustrato esencial de los aspectos que aquí tratamos. A partir de aquí, podríamos establecer algunos objetivos más delimitados:

- Proporcionar ocupaciones agradables, enfatizando la diversión.
- Fomentar la integración del niño en el entorno, incrementando el deseo de socializarse y jugar.
- Facilitar apoyos a los niños (guía de un mediador, ayudas visuales, estructuración, ...).
- Potenciar el desarrollo de áreas específicas (motricidad, habilidades sociales, comunicación, etc.).
- Incrementar el desarrollo de actividades funcionales frente a estereotipias y conductas disruptivas.

## Metodología

En líneas generales, podemos perfilar aquí algunos principios básicos que sería conveniente tener presentes en el desarrollo de las actividades, a fin de preservar en la medida de lo posible el bienestar y disfrute .

- Satisfacer gustos, intereses e inquietudes individuales.
- Controlar, en la medida de lo posible, el flujo estimular.
- Favorecer la satisfacción de necesidades básicas (pipí, agua, ...)
- Importancia del respeto a la elección

Sin embargo, los tipos de juego que podamos desarrollar con nuestros alumnos con TEA en el recreo van a estar modulados por un conjunto de variables o dimensiones elementales, las cuales van a determinar la organización y diseño de las actividades en cada caso.

1. Tipo de autismo según el grado de sociabilidad. Podemos distinguir, según Wing y Gould (1979) los siguientes casos:

- Chico distante: suelen retirarse a un “rincón” o lugar apartado y manifestar acciones estereotipadas, siendo los menos numerosos.
- Chico interactivo – pasivo: aceptan las interacciones que inician otras personas, aunque ellos mismos no las demandan.
- Chico interactivo – activo no convencional: llegan a demandar interacciones, aunque éstas son muy monotemáticas y estereotipadas, destacando la ausencia de reciprocidad al no tener en cuenta al otro.

2. Nivel evolutivo del alumno en función del juego. Teniendo en cuenta las clasificaciones anteriormente citadas de María Gortázar y del Equipo PAUTA, planteamos las siguientes dimensiones:

- Juego sensoriomotor, juego funcional, juego simbólico y juego de reglas

3. Factores espacio- temporales. Hay que tener en cuenta que tanto el tipo de juego como la actitud misma del niño con TEA y sus compañeros van a venir determinados por factores como:

- Espaciales: pistas, zona de arena, zona ajardinada, presencia de columpios, árboles, patios cubiertos, etc.
- Temporales: número de recreos a lo largo de la jornada escolar y duración de los mismos.

4. Aspectos climatológicos. El planteamiento y desarrollo del tiempo de recreo puede verse condicionado por factores como la lluvia, lo cual puede ser compensado

aprovechando ese mismo tiempo para llevar a cabo una integración “a la inversa”, la cual será definida más adelante, y que permitiría a otros alumnos adentrarse y conocer nuestra propia aula.

5. Formatos interactivos. Siguiendo a María Gortázar, recogemos finalmente los tipos de relaciones personales que se pueden establecer según las interacciones tengan como eje central a la propia persona o a los objetos. La razón de atender a este aspecto como una dimensión más de los diferentes juegos y actividades no es sino la mayor o menor preferencia que pueden mostrar cada uno de nuestros alumnos por un tipo de formato o por una modalidad determinada dentro de los mismos. Estos formatos interactivos los clasifica María Gortázar de la siguiente forma:

a. Centrados en el cuerpo del propio niño.

- Táctiles: caricias, el trote o caballito, la barca o balanceos, aserrín – aserrín, la croqueta, volteretas, saltos, etc.

- Auditivas o auditivas – visuales: vocalizaciones, chasquidos, canciones, etc.

- Visuales o visual – auditiva: pompas, juguetes luminosos, tapar – destapar la cara (cucutrás), juguetes móviles, etc.

b. Centrados en los objetos o en los efectos causados socialmente.

Pompas, pelota, globo ruidoso, alimentos, telas, colchoneta, bailes graciosos, corros perseguir o pillar, máscaras, casete, alinear para tirar, cochecitos, pistolas de agua, etc.

### **Propuesta de actividades**

Teniendo en cuenta todo lo planteado, es el momento de concretar y sistematizar las alternativas que se proponen como estrategias y actuaciones que pueden ayudar a nuestros alumnos con TEA a vivir el recreo de una forma más normalizada y satisfactoria.

#### **1. Juegos de Patio**

Juegos motores en solitario / paralelo

Los niños con TEA, especialmente en el caso de niños muy afectados, desarrollan actividades solitarias y estereotipadas. Nos proponemos pues darles algunas actividades alternativas, sin obviar tampoco la necesidad que puedan tener estos niños de cierto aislamiento y actividad rutinaria. Algunas propuestas son, por ejemplo: la utilización de columpios, tobogán, balancín, patineta, neumáticos, ... Estas actividades pueden requerir la ayuda del adulto, momento en el que pueden crearse las condiciones apropiadas para trabajar aspectos comunicativos y relativos a la interacción con iguales.

Juegos motores compartidos

Existen juegos que, para su puesta en marcha y ejecución, implican necesariamente la participación de otros niños. Son juegos con un gran valor educativo, pues van a favorecer y enriquecer aspectos relativos al proceso de socialización de los alumnos. Por ello, tratándose de niños con TEA, el desarrollo de estos juegos requerirá normalmente la mediación inicial del adulto. Algunos de estos juegos pueden ser: el trampolín o “sube y baja”, los corros, la cadeneta, la goma o elástico, la comba, las palmas, el sillón de la reina,...

Juegos manipulativos. Vamos a distinguir dos subtipos:

- Solitarios y/o paralelos: juegos en arena como el cubo y la paleta, la carretilla, el rastrillo, globos de aire o agua, instrumentos musicales, el yoyó, la peonza, la pelota, juguetes causa – efecto (con automatismos o con efectos sonoros y/o luminosos), etc.
- Compartidos: pueden ser los anteriores y algunos otros como los cochecitos, las construcciones, etc.

### Juegos reglados

Al plantear la realización de juegos de reglas con niños con TEA hemos de tener en cuenta que, muy probablemente, éstos tendrán que ser simplificados y adaptados a las características y el nivel de los alumnos concretos con los que estemos trabajando.

Es importante que ellos conozcan y tengan claro el objetivo del juego, por lo que las reglas e instrucciones serán pocas, claras y concretas. Como ejemplo de estos juegos podemos citar el pilla – pilla, el escondite, el patito/pollito inglés, ...

Es conveniente, por otro lado, que estos juegos sean ejecutados previamente en un contexto más estructurado y con una intervención directa del profesor, con objeto de entrenar al alumno con TEA en la organización o fases del juego. Esto nos permitirá trabajar las normas, consignas verbales y destrezas físicas implicadas en el mismo.

En muchas ocasiones, la presencia en nuestra aula de otros niños que acudan a ella puede ser un buen recurso, ya que nos permite configurar y organizar la actividad con un pequeño grupo y en un contexto familiar y conocido por nuestros alumnos, evitando así el excesivo flujo estimular que es habitual en el patio de recreo.

### Juego simbólico

Como ya sabemos, los sujetos con TEA presentan alteraciones en el área de la imaginación, lo cual conlleva grandes dificultades para utilizar juguetes apropiadamente, así como para realizar juegos de representación de roles o imaginativos.

En síntesis, podemos decir que el autista no posee buenas habilidades para el juego de ficción (“hacer como si...”), puesto que, al no imaginar en mayor o menor medida, no se sitúan bien en un modo simulado.

“Con el objetivo de acercarle a un futuro juego simbólico, resulta importante iniciar un entrenamiento en el uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos”. (Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista). Basándonos en lo que nos dice Ángel Rivière (en A. Rivière y J. Martos, 1998), esto comprendería las siguientes fases progresivas:

- Uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos. Ejemplos: cacharros, coches, muñecos, etc.
- Desarrollo de juegos presimbólicos, en los que se llevan a cabo pequeñas secuencias empleando los objetos por su uso. Ejemplos: bañar un muñeco o darle de comer.
- Juego de ficción por atribución de propiedades ausentes a objetos o situaciones. Ejemplos: simular hacerse un té con una tetera y una tacita de juguete.
- Juego de ficción por la sustitución de unos objetos por otros. Ejemplos: emplear una caja como cama para un muñeco.

En la medida en que el terapeuta logra ser un “compañero de juego” fiable para el niño y suscita en él un interés claro por objetos, puede proponerse realizar los primeros actos simples de “suspensión”, que evocan mucho al juego funcional. Para algunos niños ese paso es muy difícil y pueden ser incapaces para elaborar formas simples de simulación, como llevarse una cuchara vacía a la boca. No obstante, otros, con la ayuda de gestos expresivos lúdicos y en situaciones significativas de interacción pueden llegar a este nivel. De ahí se puede producir el paso a las primeras formas

simbólicas, que va a depender directamente del nivel de lenguaje alcanzado. En muchos casos resultará necesario enseñar explícitamente a “sustituir objetos” o “definir propiedades simuladas”, procurando en todo momento ejercitar la capacidad de diferenciar entre lo real y lo simulado.

· Juego de aula (alternativa los días de lluvia):

En los días de lluvia y mal tiempo puede resultar difícil salir al patio de recreo, incluso si existe en el mismo una zona cubierta. Normalmente, estos espacios empleados en esos días por los niños y los profesores del Centro que se encuentren en el patio resultan altamente estresantes para nuestros alumnos, dado el exceso de personas y de ruido en un espacio reducido, así como las escasas posibilidades de desplazamiento.

Como alternativa planteamos entonces la integración “a la inversa”. Se trata de pasar el tiempo de recreo en el aula, pero procurando y organizando la presencia de un pequeño grupo de alumnos de otras aulas. Desde nuestro punto de vista, esta opción resulta enriquecedora y beneficiosa en una doble vertiente: por un lado, posibilita las interacciones entre los alumnos con TEA y otros compañeros del Centro, incidiendo así sobre objetivos relativos a la comunicación y la socialización, y por otro, favorece el acercamiento de otros niños, que podrán conocer nuestra aula de forma más directa, posibilitando así que establezcan con nuestros alumnos una relación más familiar y afectiva y que, en definitiva, surja una mayor sensibilidad del resto del alumnado hacia los niños con TEA en particular y hacia el principio de diversidad en general.

Pero, ¿qué opciones lúdicas proponemos para ello?. Pues al disponer de poco espacio físico y contar con la presencia de varios niños nos centraremos preferiblemente en juegos manipulativos y óculo – motores, como pueden ser construcciones, puzzles, encajables, pinchos, tragabolas, diana, bolos, ..., así como juegos de mesa adaptados al nivel de los alumnos, contando entre ellos, por ejemplo, el parchís, dominó, oca, memory, bingo, etc.

**Otros aspectos a tener en cuenta**

Además de lo comentado hasta aquí, existen algunas cuestiones que no debemos obviar, dado que son aspectos que frecuentemente pueden sobrevenir en el patio de recreo como situaciones problemáticas si no son tenidos en cuenta, o al menos así nos lo revela nuestra propia experiencia con nuestros alumnos con TEA. Estas cuestiones son:

**Satisfacción de necesidades básicas**

La propia dinámica del tiempo de recreo da lugar a la puesta en marcha de secuencias tales como comerse un bocadillo, beber agua o ir al servicio. Por ello, es importante que fomentemos la autonomía de nuestros alumnos apoyándonos en dos pilares básicos, que son la comunicación y las habilidades de autocuidado.

La comunicación. Un gran porcentaje de niños autistas tienen dificultades con respecto a la comunicación oral; será preciso en estos casos crear canales de comunicación adecuados que les permitan expresar sus necesidades.

Tal como nos plantea García Coto (en A. Rivière y J. Martos, 1998), podemos decir que la enseñanza de recursos comunicativos, verbales o no, supone las siguientes ventajas:

- Disminuye el estrés del niño producido por la falta de medios para comunicar

necesidades.

- Disminuye la emergencia de conductas inadecuadas, cuando el valor funcional de ellas es comunicativo.
- Permite utilizar los medios más accesibles para cada niño, según sus posibilidades, a través de: gestos naturales, tarjetas (sistema PECs), signos (Benson – Schaeffer) o lenguaje oral, aunque éste sea aprendido de manera puramente asociativa.

Siguiendo a Pedro Gortázar, podemos decir en relación a los SAAC (sistemas alternativos y aumentativos de comunicación) que lejos de excluir al lenguaje oral, constituyen una herramienta para el desarrollo del mismo, así como para el propio desarrollo del niño en otros ámbitos.

El uso del PECs puede resultar muy útil en el tiempo de recreo, enseñando al alumno a entregar al adulto los símbolos gráficos que le facilitarán la petición espontánea.

Las habilidades de autocuidado. Una de las condiciones que según Koegel, Russo y Rincover (1977) es necesaria para el aprendizaje eficaz de este tipo de habilidades es el empleo de la técnica de encadenamiento, llevando a cabo la división de una conducta en una serie de respuestas componentes más moleculares.

Igualmente, podremos utilizar aquí el procedimiento de encadenamiento hacia atrás, estableciendo los pasos en un orden inverso al de la secuencia conductual.

El empleo de esta técnica resulta muy útil en la enseñanza de conductas de autonomía, algunas en gran medida necesarias y presentes en el tiempo de recreo, como puede ser por ejemplo acudir al servicio y desenvolverse en el mismo, localizar una fuente para beber o desenvolver un bocadillo.

#### Necesidad de anticipación

Las personas autistas presentan dificultades para organizar secuencias de acción siguiendo un plan concreto, siendo preciso facilitarles a nuestros alumnos dicho proceso anticipándoles todas las actividades. con el sentido mismo de la acción y considerando el recreo como una actividades más de la jornada escolar, debemos hacer uso de alguna forma de representación que simbolice ese momento, pudiendo emplearse un pictograma, una fotografía o un objeto transicional, es decir, un instrumento que se asocie al recreo y sea la antesala de dicha actividad (una patineta, por ejemplo).

En este sentido, uno de los objetivos del proyecto PEANA (Tamarit y otros, 1990) es anticipar lo que va a ocurrir respondiéndole al niño la pregunta “¿qué voy a hacer?”, basándose para ello en la utilización de claves visuales claras que sitúen a los sujetos en el espacio y en el tiempo. Así, mediante el uso de carteles con dibujos que representan la realidad y anticipan lo que va a suceder, la vida de la persona autista cobra sentido.

La agenda personal se convierte pues en un instrumento fundamental, y en la cual debe quedar claramente reflejado el momento del recreo dentro de la secuencia de actividades que vayan a tener lugar a lo largo de la jornada escolar.

No obstante, es obvio que en nuestra previsión de un día pueden surgir

contratiempos, como puede ser un día de lluvia, lo cual imposibilitaría la salida al patio. Esto puede dar lugar a conductas inflexibles y rabietas por parte del niño con autismo.

Ante esta situación, nos puede resultar muy útil el uso de lo que Rosa Ventoso e Isabel Osorio (en A. Rivière y J. Martos, 1998) han llamado lo “IMPORTANTE”, utilizando la representación analógica para significar algún acontecimiento que rompa el curso esperado de la rutina diaria. Para ello, se anota en una hoja de papel la palabra

\*IMPORTANTE\*, destacándola con asteriscos, estrellas, etc. y se reproducen en viñetas los pasos de lo que ocurre. Se trataría de elaborar claves visuales que expliquen ese cambio, como por ejemplo colocar un aspa roja sobre un pictograma de “recreo” (la actividad no puede llevarse a cabo) y dibujar al lado el de “lluvia” (razón que lo impide).

#### Control de conductas inadecuadas

Puede ocurrir que durante el tiempo de recreo aumenten comportamientos como autoagresiones, rabietas, estereotipias, respuestas de evitación, aislamiento social e incluso agresiones hacia otros niños.

Tal como nos dice Ángel Rivière (en A. Rivière y J. Martos, 1998), dichos comportamientos pueden juzgarse como “inexplicables”, aunque sólo en apariencia, dado que se ha demostrado que los mismos son controlados y controlables por estímulos del medio, modulados por los graves problemas de comunicación y la falta de anticipación de los niños con TEA.

El educador deberá por tanto conocer, no sólo las sutilezas y matices de los métodos de modificación de conducta, sino también del niño autista: las peculiaridades de sus motivaciones y formas de procesar, elaborar y almacenar los estímulos del medio.

Siguiendo al autor, hay que destacar algunas consideraciones previas que debemos tener en cuenta en la aplicación de procedimientos de modificación de conducta con niños con TEA:

- Las dificultades de interacción plantean importantes limitaciones en las situaciones educativas y terapéuticas, así como la exigencia de que el propio terapeuta tenga un valor positivo para el niño.
- Hay que conocer el nivel evolutivo del alumno, apartando algunas “claves equívocas” que pueden confundir fácilmente al educador en un primer momento, como apariencia inteligente, falta de estigmas físicos o habilidades especiales.
- Los procedimientos más empleados para lograr la disminución o eliminación de las alteraciones de conducta son: procedimiento de extinción; reforzamiento diferencial de otras conductas; time – out (tiempo fuera); sobrecorrección; incremento de conductas incompatibles; o procedimientos aversivos (castigos), siempre con poca frecuencia y dentro de unas normas éticas y estratégicas rigurosas.
- La frecuencia de alteraciones de conducta en los niños autistas está directamente relacionada con la ausencia de conductas funcionales y espontáneas y con la limitación de la gama de conducta.
- Es preciso desarrollar la conducta imitativa, tan alterada en estos sujetos, pues es un aprendizaje clave para el desarrollo de la conducta funcional, las pautas sociales, el lenguaje y las funciones cognitivas.

- Los autistas presentan una dificultad especial para asociar contingencias y conductas.
- Los problemas de abstracción de los estímulos relevantes y de generalización repercuten en alteraciones en las funciones de percepción, discriminación y atención.
- Finalmente, hay que hacer hincapié sobre las dificultades de comprensión y uso de los símbolos y del lenguaje, que estarían relacionadas con el conjunto de alteraciones anteriores.

Vemos pues que son muchas las dificultades que presentan estos sujetos, y que las mismas interfieren en los aprendizajes y en la conducta bien adaptada. Los procedimientos de modificación de conducta en autismo constituyen un intento de enfrentarse a esas dificultades, pero, para ello, deben ser aplicados de forma rigurosa y teniendo en cuenta el perfil de cada niño.

· Conclusiones:

Si observamos el patio de cualquier colegio, no es difícil aprehender lo que significa para los alumnos disfrutar de esa “tregua” en mitad de la jornada escolar. Supone para ellos un momento gratificante y agradable del día.

Sin embargo, para un niño que presenta un trastorno del espectro autista, hacer frente a ese mismo patio de recreo puede suponer un auténtico reto, todo un desafío ante un espacio y un tiempo que se le presentan como un caos desordenado y confuso, en el que confluyen infinidad de variables que sólo pueden ser enfrentadas haciendo acopio de múltiples habilidades.

Precisamente, hemos intentado reflejar este hecho, tratando para ello los aspectos que, bajo nuestro punto de vista y desde nuestra modesta experiencia, resultan importantes para resolver esta problemática. No obstante, es obvio que estas “estrategias y vías de intervención” que hemos recogido nosotras, no son sino una pequeña parte de lo que la prolífica imaginación del maestro puede promover.

Hay que tener en cuenta que el Autismo es un síndrome heterogéneo, en el cual pueden tener lugar diferencias interindividuales muy amplias. Por tanto, debemos cuidar la adaptación de nuestras estrategias de trabajo ante el amplio abanico de características, necesidades e intereses que podemos encontrar entre estos alumnos, tal como ocurre en la intervención en cualquier otra área o situación.

Así pues, finalizamos este capítulo subrayando que nuestra “propuesta de actividades” no es más que eso, una proposición entre la infinidad de actuaciones, actividades, juegos,... que se pueden realizar con cada uno de los alumnos con TEA; sus respectivos maestros tendrán que “probarlo todo” y descubrir qué es lo que resulta más eficaz para que un niño concreto con TEA disfrute de los momentos de recreo tanto como el resto de sus compañeros del colegio.

## **4.- METODOLOGÍA TEACCH**

### **4.1.- Objetivos:**

El método TEACCH es un programa desarrollado en la Universidad de Carolina del Norte, por un fundador Erich Shopler, en los años 70. Se basa en la persona con TEA y en desarrollar un programa alrededor de sus habilidades, intereses y necesidades. Sus máximas prioridades son: centrarse en lo individual, comprender el autismo, utilizar las adaptaciones apropiadas y unas estrategias de intervención holísticas construidas sobre las habilidades e intereses existentes.

El **objetivo principal** del programa es prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA a vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad. Se pone especial énfasis en los planes individualizados para ayudar a las personas con TEA y a sus familias a vivir juntos de forma más efectiva. Se entrena a los padres a trabajar con sus hijos/as para controlar los problemas de comportamiento y mejorar las habilidades sociales, de lenguaje y de aprendizaje. De este modo, la persona con TEA está preparada para desenvolverse en una escuela, en un taller protegido, en un trabajo bajo supervisión, en un empleo competitivo, en un hogar grupal o cualquier otro marco comunitario.

Los objetivos de intervención no vienen dados de antemano, sino que surgen, individualizados, de la observación de esa persona, en contextos diferentes. Este proceso para llegar a establecer los objetivos individualizados consta de **cuatro fases**:

- Evaluación de las habilidades.
- Entrevista con los padres para determinar su punto de vista sobre las habilidades del niño y sus prioridades para el cambio (búsqueda de objetivos consensuados con las familias).
- Establecer prioridades y expresarlas en la forma de objetivos escritos.
- En base a esos objetivos hacer un diseño individualizado para el entrenamiento de habilidades.

En concreto, **los objetivos** del tratamiento TEACCH incluyen:

- Desarrollar formas especiales en las cuales el cliente pueda disfrutar y comprender a otras personas y vivir más armoniosamente en casa.
- Incrementar la motivación y la habilidad del cliente para explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo armónico de las funciones intelectuales. Los terapeutas y maestros evalúan las habilidades de aprendizaje del cliente y diseñan métodos de enseñanza y estrategias en secuencias evolutivas adecuadas para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y de autonomía. En colaboración con la familia se desarrollan los programas de modificación del comportamiento y las habilidades de autocuidado. Toda la programación está diseñada para detectar las necesidades específicas de cada persona y su familia.
- Superar las dificultades en áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios y actividades de integración.
- Reducir el estrés de vivir con una persona con TEA o desórdenes relacionados a otros miembros de la familia.
- Superar los problemas a adaptación escolar de la persona.

## **4.2.- Intervención:**

Una respuesta educativa ajustada a las potencialidades y necesidades de las personas con TEA que incida de manera eficaz en sus procesos de aprendizaje tendrá que tener en cuenta:

- Procurar ambientes muy estructurados, predecibles y fijos, para facilitar sus posibilidades de anticipación.
- Conviene utilizar el aprendizaje sin error y mantener motivado-a al niño-a mediante el empleo de reforzadores suficientemente poderosos.
- Otra técnica metodológica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje a seguir, es el encadenamiento hacia atrás, que consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos de conducta completa, e ir desvaneciendo las ayudas desde el final hacia adelante, de modo que el niño-a realizará la conducta por sí solo, será el primer paso de la secuencia.
- Utilizar en ocasiones el entrenamiento o la enseñanza incidental, es decir, cuando los episodios de enseñanza son iniciados por el niño-a en lugar y contenido. El adulto debe estar alerta a esas iniciativas adaptándose a las nuevas circunstancias, reforzando de forma natural las respuestas adecuadas.
- Es fundamental responder conscientemente ante conductas comunicativas verbales o gestuales, y aunque esas conductas no sean intencionales, debemos hacerlas funcionales dándoles ese sentido.
- Para favorecer la ocurrencia de la función comunicativa de petición es necesario manipular algunos aspectos o situaciones que liciten con mayor probabilidad estas conductas.
- Utilizar apoyos visuales como dibujos, fotografías, pictogramas, tarjetas, televisión, vídeo, ordenador.
- Evitar hacer preguntas indefinidas, evitar modismos, dobles significados, sarcasmos, bromas.

## **4.3.- Descripción de la metodología:**

### **· Estructuración física:**

En el aula con metodología TEACCH la estructura debe impregnar la organización física, la organización temporal, los sistemas de trabajo y la organización de tareas.

La organización física puede en un primer momento entenderse como un sistema de trabajo en "**rincones**". Estos espacios concretos en los que se divide el aula, y que son específicos para el desarrollo de una actividad determinada, deben ser creados y adaptados a los alumnos según sus habilidades curriculares, las actividades adaptadas a necesidades y características más directamente vinculadas a su trastorno.

Estos rincones deben ser ante todo claramente discriminables por nuestros alumnos-as gracias a límites físicos y/o visuales. Tienen que ser percibidos por ellos, de forma que visualmente puedan saber dónde deben ir y lo que deben hacer en ese momento y en ese lugar. Cada actividad debe tener su espacio físico específico, la delimitación puede realizarse con estanterías, sillas, bancos, colchonetas, cintas pegadas en el suelo, o simplemente una silla con un pictograma. El marcador del lugar (el pictograma) debe tener su referencia exactamente igual en el horario de clase o personal del alumno y debe estar adaptado a su nivel de abstracción.

Debemos tratar que todo lo que el aula contenga sea realmente relevante para ellos. La decoración del aula debe ser totalmente funcional para dirigir su atención e evitar cualquier distractor. Ruidos cercanos, ventanas, visillos, luces fluorescentes, brillos ... deben eliminarse.

Las áreas de trabajo que suelen delimitarse son:

a) niños pequeños:	agenda	b) niños mayores:	agenda
	grupo		grupo
	trabajo uno a uno		trabajo uno a uno
	juegos		ocio
	cuentos		lectura
	música		
	relax		

- De forma general se delimitan tres espacios fundamentales en el aula específica:
- El rincón de la comunicación: en él se desarrolla el primer momento de la jornada escolar donde se saluda a los compañeros y se participa conjuntamente en canciones y conversaciones. Posteriormente se pasa lista, se recuerda lo que se hizo el día anterior y realizamos la agenda.
  - El segundo espacio está la pizarra y las mesas frente a ella donde se realiza el trabajo uno a uno. Aquí se desarrolla el trabajo académico. Los materiales están guardados en cajones en armarios y con un pictograma para identificarlos. También se realiza en trabajo en grupo con simplemente cambiar la disposición de las mesas.
  - El tercer espacio está destinado a actividades diversas como pueden ser cuentos, música, ordenador, etc. Este espacio también es necesario delimitarlo para cada actividad, ya sea cambiando las mesas de lugar o colocando muebles para su separación.

#### · Agendas:

Las agendas son sistemas visuales que organizan el mundo de las personas con autismo, explicándoles dónde van a estar, para qué y en qué orden, cómo moverse por los espacios que hemos creado de manera independiente. Se deben utilizar de forma paralela en casa y en la escuela y empelando los mismos pictogramas .

Éstas deben ser individuales y adaptadas al nivel de representación de cada alumno. Los niveles de representación son los siguientes:

- Objetos.
- Partes de objetos.
- Etiquetas.
- Fotos.
- Dibujos o pictogramas.
- Palabras escritas.

La longitud de las mismas puede ser tan corta como la secuencia de tres pictogramas hasta tener la duración de un año o curso completo, todo depende de la edad, nivel cognitivo y los intereses particulares de cada alumno-a. Debemos intentar que el niño-a sea partícipe en la elaboración de la misma, lo cual va a fomentar su independencia y su motivación. Igualmente pueden ser móviles o fijas, y se realizan sobre un soporte que puede ser cartón, madera o corcho, con un fondo neutro y utilizando velcro para pegar los pictogramas.

Las agendas se deben utilizar de forma paralela en casa y en la escuela y empelando los mismos pictogramas. El funcionamiento de la agenda es el siguiente: Consta de dos tiras del velcro, en una se colocan los pictogramas y en la de debajo el punto amarillo que nos dice que ha finalizado la actividad. Primero pone su nombre foto y después con la ayuda del maestro pone el resto de actividades, incluida la específica del día. Comienza con una actividad, coge su pictograma lo coloca en el rincón donde se desarrolla, y cuando termina lo vuelve a colocar en la agenda, poniendo además el punto amarillo debajo de ella para saber que la ha terminado. A continuación hace lo mismo con la siguiente actividad.

Cada actividad está acompañada de una sucesión de pictogramas que explican las instrucciones para realizarla. Cada actividad, cada juego, cada cuento, etc., tiene su pictograma específico y sus instrucciones específicas.

Las canciones, además de tener sus ayudas visuales también se acompañan de signos que aclaran esas imágenes y esas palabras.

#### · Sistemas de Trabajo:

Son una forma sistemática y visual para aclarar al alumno qué hago y cuándo, cómo sabré que he terminado y qué pasa cuando he terminado. Su fin último es lograr la máxima independencia del alumno y hay que tener en cuenta la edad del mismo y el objetivo que perseguimos.

Es un guía de pasos y tareas que proporciona las siguientes ventajas:

- Familiaridad y previsibilidad.
- Crea flexibilidad.
- Disminuye los problemas de conducta.
- Favorece el trabajo de bandejas y el trabajo uno a uno. Este último tiene como objetivo la evaluación de los intereses, progresos y necesidades del alumno, favorece el paso al trabajo independiente y desarrolla habilidades cognitivas, académicas, comunicativas y conductuales.

Tenemos que distinguir el trabajo que hace el niño-a con el maestro-a y el que realiza él/ella solo.

- Trabajo con el maestro, "UNO A UNO". El adulto se coloca cara a cara- al lado o detrás del niño-a para lograr los siguientes objetivos:
  - \* Evaluación de interés, puntos fuertes del alumno, progresos y necesidades.
  - \* Desarrollo de habilidades, incluyendo habilidades cognitivas y académicas, habilidades de comunicación, de ocio y para trabajar conductas.
  - \* Proporcionar un tiempo para el desarrollo de una relación positiva.
  - \* Proporcionar una "rutina de aprendizaje" para aquellas personas que necesitan la rutina para mantenerse concentradas y relajadas, y para aquellos que no aceptan la intrusión.
- Trabajo independiente. Todo trabajo que el alumno realice sin ningún tipo de ayuda por parte del terapeuta, también debe responder a las cuatro preguntas de qué, cuánto, cuándo y qué hacer cuando haya terminado. Para potenciar que los alumnos lleguen a ser independientes debemos enseñar primero la actividad de manera individual teniendo en cuenta los siguientes criterios:
  - \* No inmiscuir al profesor innecesariamente en la actividad.

- \* Fomentar la atención hacia apoyos visuales relacionados con la tarea.
- \* Diseñar actividades que tengan muchos apoyos visuales, para lograr una generación más rápida que lleve a la independencia.
- \* Cada actividad debe tener la apariencia de una sola tarea, con inicio y fin claros.
- \* Realizar repeticiones en el mismo formato de tarea, en lugar de repeticiones bajo dirección del adulto.
- \* Incluir un aspecto manipulativo, motivador en todas las actividades de enseñanza.
- \* No violar el concepto terminado (una vez que se ha finalizado guardamos el material, no lo desmontamos para volver a montarlo).
- \* Permitir la participación parcial en nuevas actividades.
- \* Aprovechar las habilidades que van emergiendo, en lugar de atacar los claros fracasos.

· Organización del trabajo:

La organización de las tareas se consigue de forma que lleguen a ser autoexplicativas, es decir, al repetir la forma de trabajar la persona es capaz de comprender lo que ha de hacer aunque cambie el contenido de las mismas.

La posicionalidad de los objetos que se encuentran en recipientes (cajas, bandejas u otros depósitos), si son transparentes mejor, ya que ayudan a la anticipación, cuántos quedan, qué son, cómo son...

La cantidad de tarea se mide por la cantidad de objetos que hay en los depósitos, lo cual también evita que los objetos se muevan del lugar.

La metodología de trabajo con "plantilla" es un sistema que regula el trabajo por medio de las dos tareas cognitivas básicas que son aprendidas para seguir este sistema de trabajo (la comparación y la clasificación). Con las plantillas los alumnos saben en todo momento que se les está pidiendo: buscar semejanzas y colocar los objetos, las letras, realizar grafías o dibujos semejantes a aquellos que tienen debajo de un plástico o por encima de los compartimentos en blanco. Estos compartimentos "las cajas gráficas", deben estar claramente delimitados por compartimentos dibujados y que pueden irse disminuyendo en cantidad e incluso en precisión.

· Rutinas:

El uso de rutinas no es otra cosa que la estructuración temporal del trabajo del alumno. Es una herramienta muy poderosa en el trabajo con las personas autistas ya que predicción es comprensión y ayuda a trabajar la flexibilidad.

Las finalidades de la estructuración temporal son:

- Que la persona sepa qué actividades van a hacer y en qué secuencia.
- Que pueda predecir y anticipar las actividades.
- Una vez comprendido la función del horario y calendario los cambios en los mismos son posibles con una mayor probabilidad de que los alumnos no tendrán reacciones inadecuadas como rabietas, falta de motivación o atención o negativismo.

Este es un ejemplo de estructuración del tiempo de un niño pequeño:

- Agenda (saludos, secuencia de trabajo)

- Juego (utilizar música, juegos circulares y motores).
- Trabajos en mesa.
- Habilidades de autonomía (aseo, desayuno, comida).
- Recreo.
- Actividad central (caracterizan al día y puede ser dentro o fuera del centro, por ejemplo, ir a la piscina, comprar chuches, etc.).
- Habilidades de autonomía.
- Siesta.
- Habilidades de autonomía
- Despedida.

Es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Utilizar un lenguaje claro y pausado creando un ambiente de trabajo.
- Manifestar una coherencia personal e interpersonal, respetando siempre a la otra persona.
- Favorecer la contingencia conductual.
- Mostrar una actitud directiva pero favoreciendo la espontaneidad.
- Igualmente mostrar una actitud paciente, tranquilizadora, evitando perder los nervios.
- Asegurarnos tener captada la atención del alumno antes de darle cualquier consigna.
- Terminar siempre con el mismo juego o tarea para favorecer las transiciones.
- Comenzar con tiempos de trabajo cortos, con normas sencillas, con un principio y un fin claro y empleando refuerzos.

Para la estructuración temporal tenemos las siguientes herramientas:

- Identificación del día de la semana: asignamos a cada día un dibujo y un color concreto, y a su vez, marcamos ese día realizando una actividad específica. Esta actividad no varía en todo el curso escolar y se realiza siempre a la misma hora.
- Agendas de trabajos individuales: gracias a ella se le indica a cada alumno, de forma individual, la secuencia ordenada de tareas que debe realizar a lo largo de la jornada. Cada vez que finaliza una actividad, el alumno marca ésta con la señal acordada. Los horarios de cada uno de los alumnos está marcado con el nombre y el color del alumno al que corresponde, también puede ser una foto, su nombre escrito, etc.
- Tiempo de realización de tareas: la duración de las actividades dependen del ritmo de trabajo del alumno ya que éstas por sí mismas indican su finalización (cuando se termine el puzle, por ejemplo), mientras que otras, debemos decidir la duración (jugar, trabajar con el ordenador...). Para indicarle al alumno que ha finalizado el tiempo de dedicación a esa tarea se le entrega una tarjeta con su nombre, éste debe colocarla en un sobre situado al inicio de la agenda personal en el panel-horario, marcar la tarea que acaba de realizar con un círculo amarillo (que indica que ha finalizado) y a continuación visualizará los pictogramas de la siguiente actividad.
- Calendario mensual: En ellos se encuentran reflejados, con pictogramas, las actividades, los acontecimientos y las fechas señaladas que no están contempladas en las rutinas diarias de clase, como el Día del Padre, el Carnaval... además de períodos vacacionales que rompen la rutina escolar. Estos calendarios son elaborados a comienzos de cada mes con la participación de los alumnos.

· Los refuerzos:

Conseguir la motivación para realizar y aprender una tarea es clave en la enseñanza de una persona con autismo. Aquellos profesionales que tienen en cuenta que este punto es clave para conseguir los mejores resultados y tratan de adecuar su enseñanza a los refuerzos y comprensión de las necesidades de motivación de sus alumnos, son los que mayores aprendizajes consiguen. Esto se consigue en la medida en que el profesional trata de:

- Descubrir lo que les motiva y les enseña a trabajar por ello.
- Utilizar cualquier otro tipo de refuerzo, siempre con refuerzo social (comida, juguetes, objetos, cupones y actividades o incluso la tarea acabada).
- Hacer que estos refuerzos sean tangibles, de forma que les refuerce el deseo de contacto personal. De esta manera les ayuda a ser personas con mayor variedad de refuerzos en el futuro y mayor potencialidad de los mismos.
- Ser sistemático en su aplicación, ya sea de forma continua o discontinua dependiendo del nivel de aprendizaje de la tarea con ese alumno en concreto.
- Aplicarlos inmediatamente para que establezcan la relación, teniendo en cuenta siempre sus dificultades para establecer las contingencias.
- Tener claro que un refuerzo lo es tal en la medida en que mantiene el interés por la tarea y el progreso en la conducta.

· Los materiales:

La enseñanza de estos escolares no requerirá materiales demasiados específicos. Es importante contar con material para trabajar el juego simbólico, siendo el material de los rincones de Educación Infantil válido. Los recursos informáticos son muy interesantes ya que favorece la estimulación sensorial y son muy motivadores.

Es necesario contar con mobiliario cerrado que no permita al alumno el acceso a los materiales en el momento que él quiera, de este modo estaremos forzando situaciones de comunicación (para pedir lo que él quiere) y, por otro lado, evitaremos que se lleven a cabo continuas interrupciones y/o distracciones.

Una cámara digital, un ordenador, una impresora a color y una máquina plástificadora son recursos indispensables para la preparación del material para este alumnado, es decir para la preparación de las imágenes como ayuda visual que se emplean.

· Estrategias metodológicas:

Las principales pautas de intervención educativa con alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista son:

• **“Protección” sensorial:**

La toma en consideración de las posibles hipersensibilidades sensoriales que padezca el alumno o alumna con trastornos del espectro autista (especialmente en los sentidos del oído, el tacto y la vista) puede resultar fundamental para facilitar una relación adecuada entre él o ella y su entorno.

• **Enfatizar el desarrollo de la comunicación:**

Las graves dificultades de comunicación expresiva son factores que aumentan sus problemas de interacción social y frecuentemente provocan numerosas conductas inadecuadas en su interacción con el entorno. Es imprescindible centrarse en el

desarrollo de habilidades básicas de comunicación, así como en el uso cotidiano y adecuado de las que ya poseen. Un papel destacado dentro de esta pauta es el uso de sistemas alternativos de comunicación o de habilidades instrumentales y gestuales de comunicación, como el principal medio para lograr el mayor desarrollo de esta función.

• **Entrenamiento en emociones:**

La introducción del alumno o alumna con trastornos del espectro autista en el mundo social, en el mundo de las mentes, ha de llevarse a cabo mediante su entrenamiento en el reconocimiento de emociones y de la relación de éstas con las situaciones, los deseos y las creencias, propias y ajenas.

• **Programar la mejora de las habilidades en juego interactivo y juego de grupo:**

La importancia del juego dentro del desarrollo infantil para la socialización del niño nos señala la necesidad de que el alumno o alumna con trastornos del espectro autista sea entrenado en los diferentes tipos de juego con adultos y de representación, así como en la participación en juegos sencillos de grupo con niños de su edad.

• **Normalización del uso de objetos y juguetes:**

El uso espontáneo de objetos y juguetes que realiza el alumno o alumna con trastornos del espectro autista es frecuentemente inadecuado, puramente sensorial. Con el objetivo de acercarle a un futuro juego simbólico, resulta importante iniciar un entrenamiento en el uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos.

• **Formación y apoyo a profesionales:**

Como consecuencia de la peculiaridad de la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista, es necesaria la formación continuada de los profesionales que intervienen en su educación (profesionales de apoyo, profesores especialistas, monitores, logopedas...).

- La coordinación con la familia a diario. Esta se puede realizar con un cuaderno que se debe revisar todos los días por parte de la familia y la escuela.
- Utilizar la clasificación y el emparejamiento como punto fundamental en nuestro sistema de trabajo.
- Evitar el aprendizaje por ensayo/error.
- Emplear el modelado de la conducta.
- Refuerzo positivo y negativo siempre que sea necesario.
- Uso de gestos para comunicarse siempre que sea necesario.
- Uso preferente de la modalidad visual.
- Uso de un lenguaje verbal conciso, con frases cortas y claras.
- Analizar gestos, conductas e intentos de comunicación espontáneos.
- Evitar estímulos innecesarios.
- Fomentar la enseñanza en entornos naturales.
- Ofrecer al niño solo y exclusivamente la ayuda mínima necesaria para que sea capaz de resolver cualquier situación en la que se encuentre.

## **5.-ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO ACADÉMICOS**

### **5.1.- Adquisición de la lectoescritura:**

Desde mediados de los años 80 el empleo de materiales gráficos, analógicos o más simbólicos como la escritura, se ha erigido en herramientas de trabajo imprescindibles para los profesionales del “autismo”.

Las fotografías y dibujos realistas se han convertido en uno de los elementos más ampliamente empleados y válidos en la intervención (Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995). En muchos contextos y para un gran número de niños el empleo de dibujos es el único sistema adecuado, pero es limitado en la cantidad y tipo de información que puede ser transmitida. El lenguaje escrito supone una alternativa válida para apoyar o sustituir al lenguaje oral además de ser un elemento más natural y de empleo más universal que los sistemas analógicos.

Por eso, “enseñar a leer” en autismo no supone sólo un paso más en el natural proceso de educación y culturización. En autismo, la lectura y escritura pueden suponer un puente de acceso a la intervención de aspectos especialmente afectados. Ofrecer guiones de modelos verbales, apoyar al lenguaje oral, hacerlo permanente y así ofrecer mayor tiempo de procesamiento, mejorar la conducta “fijando normas”, ofrecer información anticipada de actividades y guiar la conducta, expresar ideas, sensaciones y pensamientos, son algunos de los objetivos que se pueden tratar con la lecto-escritura.

A continuación vamos a exponer un posible sistema de enseñanza de la lecto-escritura para aquellos niños que encuentren problemas con métodos más convencionales para después pasar a exponer las posibles funciones de esta poderosa herramienta.

- 1 Prerrequisitos para la enseñanza de la lecto-escritura:
  - Capacidad de discriminación visual (tareas de emparejamiento; trabajar primero sin material gráfico)
  - Interés en el material gráfico
  - Nivel intelectual de normal a Retraso Mental Moderado (no Memoria e recomienda para niños por debajo de CI 35-40)
- 2 La lecto-escritura se basa:
  - Vía visual
  - mecánica asociativa
  - Libre de información social difícil de interpretar y comprender
- 3 Las funciones principales son:
  - Acceso a los conocimientos y a los significados sin tensión interpersonal
  - Acceso a la función del discurso
  - Vía de expresión emocional y comunicativa alternativa
  - Posibilidad de ocio
  - Apoya el desarrollo del lenguaje verbal
  - Puede mejorar fonología y morfosintaxis (ayuda visual)
  - Comprensión de órdenes complejas
  - Regulación conductual
  - Control atencional
  - Apoyo para problemas de memoria y pérdida de meta

- Guía para situaciones socio-emocionales complejas (guiones de conducta, historias sociales, normas,...)
- 4 Problemas: hiperlexia
- 5 Principios generales:
  - Adaptarse a cada individuo
  - Planificar de forma cuidadosa cada sesión de enseñanza
  - Métodos globales
  - Mayúsculas (más fácil)/minúsculas (más adaptativo)
  - Material autoadhesivo (velcro)
  - Ensayos repetidos con las mismas palabras
  - En las primeras sesiones, conoce el objeto que se le pide que asocie.
  - Dejar las fichas y programas para cuando se domine la metodología
  - Ensayo sin error
  - Dar sentido a todo lo que se lee (funcional) Utilizar elementos de la agenda.

### **5.2.- La enseñanza de habilidades numéricas:**

- 1 La comprensión de los números sólo se consigue en Autismo con una gran cantidad de ejercicios repetitivos y funcionales (Hannah, 2001)
- 2 Las personas con TEA muestra muy buenas habilidades para contar, ordenar números, reconocerlos escritos pero muestra grandes dificultades para manejar conceptos de cantidad.
- 3 Aprovechar todas las oportunidades naturales para contar (platos, galletas, lápices, ojos,...)
- 4 Plantear actividades en las que se les brinde ayuda y moldeamiento, información clara y simple, y de forma visual (metodología TEACCH, artículo Hogan)
- 5 Tareas de emparejamiento
  - Intentar utilizar elementos motivantes, tareas funcionales y motivantes en sí mismas.
  - Comenzar con discriminación 1 vs. 2 e ir aumentando cuando esté controlado.
  - Ir pasando de tarea autocontenida (el niño puede solucionarla de forma independiente) a responder verbalmente a la demanda del adulto.
- 6 Canciones con números
  - Acompañar de material gráfico que vaya acompañando los números de la letra
- 7 Libros interactivos
  - Contenidos numéricos para etiquetar en un libro compartido.
  - Construir libros, láminas o materiales con los intereses de los chicos.
- 8 Marcadores.
  - Materiales que marquen el principio y el final para contar.
- 9 ...desarrollar la imaginación...
  - Materiales para pegar, juegos con dados,...
- 10 Comenzar a sumar
  - Asegurarse de que el chico posee el concepto de número y cantidad.
  - Comenzar con ejemplos prácticos de su entorno. Retrasar la introducción de las tareas en mesa con lápiz y papel
  - Contar una serie de números y pedir “añade uno más”. Ir introduciendo diferentes cantidades.

- Utilizar dedos, juegos con dados (utilizar dos dados) sumando las cantidades ayudado de tablas para ir tachando o contando

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

- Trabajar de forma paralela conceptos de cantidad con el lenguaje como “más”, “menos”, “todo”, “alguno”,...

## **6.- LA COMUNICACIÓN**

Será relevante en primer lugar conocer cómo se comunican el alumnado para poder intervenir:

### **. ¿Cómo se comunican?**

Este alumnado manifiesta, generalmente, alteraciones profundas y complejas en el área de comunicación, tanto verbal como no verbal, presentando ausencia de la intención comunicativa y/o alteraciones en la utilización del lenguaje.

Dentro de la comunicación no verbal, hay que distinguir entre actos instrumentales, gestos naturales y SAC ( sistemas alternativos de comunicación).

#### **- Los actos instrumentales**

Son los medios o pasos que se utilizan para alcanzar u obtener un objetivo. Es muy característico encontrar a los alumnos con autismo cogiendo el adulto de la mano y llevándolo hacia el objeto que quiere alcanzar, son los primeros actos de su comunicación y, por tanto, la base de los primeros gestos naturales, muy importantes a la hora de intervenir.

#### **- Gestos naturales**

Los gestos naturales son: “Inicialmente la intervención se centra en la enseñanza de gestos con función de petición y de rechazo y en el uso comunicativo de la mirada”( Pedro Cortázar,1992). Se debe comenzar por trabajar gestos de contacto, para luego pasar a los gestos distales, como la conducta de señalar o el “dame” mostrando la mano.

### **GESTOS DE PETICIÓN**

Podríamos proponer como objetivo el trabajar la conducta de “entregar objeto sustituto”, como por ejemplo la cuchara para indicar que quiere comer, el vaso para indicar que quiere beber o las llaves del coche para indicar que quiere salir.

Para **señalar** dicha conducta sería conveniente desglosar en pasos más sencillos, empezaremos por “ tocar para pedir”, ofreciendo al alumno alternativas y en situaciones naturales y gratificantes para él. Por ejemplo, aprovecharemos la hora del desayuno, ofreciendo al alumno dos posibilidades para beber, mostrando con nuestras manos un batido y un zumo. Es conveniente que al principio sea algo muy deseado y algo poco deseado o que no sea de su agrado para asegurarnos que sabe elegir. En este momento, aprovecharemos la conducta de coger del alumno y moldearemos la conducta de “tocar objeto”.

Cuando tenga esta conducta adquirida y generalizada, iremos moldeando que lo haga con independencia del índice y poco a poco iremos distanciando el gesto hasta conseguir que el alumno señale.

Pero no sólo trabajaremos esto en contexto de elección, sino que organizaremos el aula para que el alumno pueda realizar esta conducta a lo largo de la jornada escolar, dejando, por ejemplo, una botella de agua a su vista, en un lugar inaccesible, y aprovechando los actos instrumentales anteriormente citados para moldear.

***Extender la mano en actitud de dame*** lo podemos realizar con alumnos a los que todavía no se les vaya a enseñar a señalar, moldeando el gesto natural de la palma de la mano extendida cuando vaya a alcanzar un objeto deseado.

***Tocar el adulto para demandar su atención*** aprovechando la presencia de una tercera persona, moldearemos al alumno para tocar por el hombro al adulto. Se puede hacer cuando vaya a coger de la mano al adulto.

#### GESTOS DE RECHAZO

***Entregar objeto para indicar que algo se ha acabado*** en contextos naturales, como puede ser la hora de la comida, el desayuno o en situación de trabajo en mesa, moldearemos al alumno para que nos entregue el plato para indicar que no quiere más o la caja de la actividad( un puzzle) indicando que ya ha acabado; que no quiere más o que no quiere realizar esta actividad. Así, al principio, sustituiremos muchas rabietas por conductas funcionales. Es muy importante que al principio atendamos a las conductas comunicativas del alumno (ya sea en peticiones, rechazos,etc). Para que entiendan que con éstas pueden regular al adulto.

***Gestos natural del “no”*** Comenzaremos a trabajar el gesto natural de apartar objeto ofreciendo objetos o alimentos que no son de su agrado y moldeando enseguida esta conducta. Progresivamente iremos distanciando los objetos para que haga este gesto en el aire, hasta que el alumno haga el gesto natural del “no” con el índice.

## **7.- LA SOCIALIZACION**

### **7.1.- Descripción:**

#### La naturaleza del problema

Los trastornos del desarrollo social son uno de los principales rasgos que definen la forma clínica del autismo. En el origen de la tríada de déficits (Wing, 1988), se encuentra la idea, identificada por Lorna Wing, de que una dificultad social subyacente afecta al desarrollo interpersonal así como a la comunicación, y que pensamiento y comportamiento tienen una falta de flexibilidad. Todos los estudios clínicos realizados a partir de Kanner (1943) revelan que el problema del aspecto social del desarrollo posee una importancia de primer orden en el autismo.

Desde un punto de vista superficial, los individuos afectados por el autismo se describen a menudo como seres socialmente discapacitados; pero adentrándonos en el problema, es evidente que las dificultades de desarrollo que sufren estos individuos en

el campo social se extienden y afectan a su aprendizaje y a su comportamiento, a todos los niveles. No es que fracasen en el aprendizaje de la sociabilidad, sino más bien que los déficits de su desarrollo social obstaculizan las transacciones sociales normales en cuyo interior los niños negocian habitualmente su comprensión del mundo. Además, gracias al aprendizaje social los individuos aprenden a inscribirse en células sociales, empezando por los del tipo madre-hijo, la familia, la escuela, los grupos de amigos y la comunidad. Estas relaciones sociales ofrecen ocasiones para favorecer el desarrollo social.

#### Los problemas que dependen de la educación y la acción educativa

Se pueden concebir diferentes métodos para enseñar competencias que pongan de relieve la autonomía (self-help skills), para enseñar la corrección y la educación; sin embargo enseñar a alguien el control de las competencias sociales, es mucho más problemático.

En principio, podría ser que el problema se derive de que algunas cosas pueden ser adquiridas pero no enseñadas. Al parecer, esta categoría de adquisición proviene generalmente de un aprendizaje que tiene lugar a un nivel perceptivo (directo/intuitivo): en el caso de un desarrollo normal, ninguna de estas cosas se “enseña” directamente. Si una madre pone cara enfurruñada a un bebé, éste se siente inmediatamente contrariado, sin que haya necesidad de indicarle lo que significa una cara enfurruñada, y sin necesidad de descodificar el significado; lo sabe intuitivamente. Hobson (1939) ha mostrado en qué sentido, este proceso normal que conduce al desarrollo de relaciones entre las personas y a la comprensión social, se encuentra seriamente alterado en los autistas.

Las dificultades para captar el significado de las señales sociales básicas como las expresiones de la cara, las miradas, y la gesticulación no-verbal, son tales que el individuo 10 es incapaz de tomarlas como punto de referencia para elaborar a continuación conocimientos sociales más sutiles. El problema que plantea el comportamiento social, es que varía de un contexto a otro, y que la pertinencia de un comportamiento no sólo depende del contexto en cuestión, sino que también cambia durante el desarrollo. Se puede enseñar prioritariamente a un niño a abrazar afectuosamente a sus padres, ya que este gesto será importante para establecer la relación niño-padre. No obstante, a causa del proceso de desensibilización que subyace en esta enseñanza, se necesitará mucho tiempo para que esta enseñanza dé frutos, y para cuando se consiga, a poco que el niño haya pasado a ser joven adulto, este comportamiento ya no será conveniente. Las escuelas deben tener cuidado de que las competencias sociales enseñadas no tengan únicamente un valor funcional en el contexto correspondiente, sino que también sean aplicables a otros contextos, que se anticipen previamente. Los que trabajan con adultos deben asegurarse de que se les enseñe el contexto correspondiente a cada una de las competencias sociales, ya se trate de unas competencias que estén definitivamente adquiridas o que los individuos implicados estén aún en una fase de aprendizaje.

De hecho, las interacciones sociales son transaccionales, de forma que las reacciones de cada individuo en el momento del contacto afectan a las reacciones de su interlocutor. De este modo, es difícil, por no decir imposible, predecir los resultados de estas interacciones y subdividirlas en unidades que reúnan cada una de ellas una función pedagógica y se enseñen separadamente unas de las otras. Si se intenta, se

consiguen a menudo comportamientos torpes desde el punto de vista social, e incluso fuera de lugar, que van en contra de la meta que se buscaba inicialmente. En definitiva, es difícil imaginar cómo se podrían enseñar comportamientos sociales si no se comprende lo que son los comportamientos sociales. Y parece que éste es precisamente el caso de los individuos afectados por el autismo. Deben aprender del exterior lo que los no-autistas sienten desde el interior (reconocen a un nivel perceptivo/intuitivo). Por tanto, puede ser que no se pueda enseñar la toma de conciencia fundamental y perceptiva de la pertinencia social, que permite que la comprensión social se desarrolle, y que por tanto haya que hacerlo de otro modo. Se puede intentar copiar la vía que parece tener éxito con los autistas que consiguen una cierta comprensión social, es decir una vía cognitiva basada en las facultades de elucidación del individuo.

Para ilustrar el peligro que existe al tratar de subdividir las competencias sociales en pequeñas unidades que se puedan digamos enseñar separadamente unas de las otras, citemos una anécdota referente a un joven autista que poseía buenas capacidades. Se le había enseñado cómo hay que esperar el turno para servir a los demás con educación antes de servirse uno mismo. Cincuenta personas asistían a una reunión, en la que se servía café de una cafetera y nada más que de una. El joven llegó a la cafetera en el preciso momento en que alguien se acercaba, y muy educadamente se separó, diciendo “después de usted”.

No hay nada de chocante en este comportamiento, a no ser que cada vez que alguien se dirigía hacia la cafetera, actuaba del mismo modo. Sólo consiguió servirse al final. Lo que queremos mostrar es que había asimilado el comportamiento que se utiliza en sociedad, pero le faltaba la comprensión más profunda y sutil que le habría permitido ser educado sin tener que ser el último en servirse. Como le faltaba esta comprensión, sólo podía adoptar la forma exterior del comportamiento, determinado anticipadamente, cosa que su entorno no pudo sino darse cuenta y encontrarlo raro.

Ocurre que los adultos autistas con mayores resultados a nivel intelectual y los de tipo Asperger consiguen comprender en cierta medida los estados mentales, aunque a menudo necesitan una enseñanza específica para poder conseguirlo. Ya sea o no un éxito esta enseñanza, los que trabajan con los niños, incluso con los más capaces, deberán sin duda enseñar el protocolo de la conducta social y la moral de forma explícita, y no contar con la posibilidad de una consciencia y empatía naturales. Sin embargo, se corre el riesgo de que los individuos de tipo Asperger consideren las consignas específicas como confusas, especialmente cuando no comprenden para qué sirve la norma de conducta dada, pero aceptan más fácilmente y se conforman mejor a las normas “universales” que ven que se aplican a todos. Los menos capaces también tienen tendencia a responder bien a esas normas de alcance general (si se ordena por ejemplo: “Que se siente todo el mundo para cenar”, en lugar de ordenar a una persona en particular que se siente, aunque sea ella la única que esté de pie). Sin embargo, se puede necesitar una formación previa antes de que el individuo autista pueda asimilar que “todo el mundo” le incluye a él, ya que puede no considerarse como perteneciente a un grupo, y es quizás esta confusión, más que una voluntad deliberada de desobedecer, lo que empuja al individuo autista a no responder a las consignas colectivas.

Quizás convenga más llamar a-sociales a los niños autistas, en lugar de anti-sociales, ya que no parecen ser conscientes del entorno social que les rodea. Lo que no

es óbice para que la forma que tienen de reaccionar ante un medio social que les parece desconcertante pueda parecer anti-social desde el punto de vista del otro, con el riesgo de que este último, intimidado, se abstenga de intentar establecer una relación. Se debe enseñar prioritariamente a estos individuos autistas a estar a gusto con los demás, de forma que éstos a su vez estén a gusto con ellos. Pensamos que este aspecto debería ser prioritario y incluso ser prioritario a las competencias alimentarias dirigidas a enseñar una autonomía (self-help skills), ya que tendrá un efecto más profundo en la calidad de vida de los individuos autistas a corto plazo, y gracias a ello cualquier aprendizaje y enseñanza futura será más fructífera. Puede que necesiten una enseñanza específica (una forma de sensibilización), que les permita tolerar a los demás, y una ayuda específica para poder centrar sus reacciones con respecto a los demás. Esto puede resultar especialmente necesario para aquellos en los que vienen a añadirse dificultades profundas a nivel del aprendizaje y carencias graves en los canales sensoriales. En su caso, las órdenes específicas no convienen casi nunca, pero se puede acentuar el valor explícito de las señales sociales, haciéndolas al ralentí, amplificándolas y asegurándose de que el adulto las recibe y las registra. Se han desarrollado métodos de interacción suave en este sentido. De acuerdo con estos métodos el niño no sólo sirve de guía y es al que seguimos, sino que también somos sensibles a sus reacciones.

Los niños afectados por el autismo o los de tipo Asperger tienen pocas posibilidades de adquirir competencias de sociabilidad únicamente por contacto con otras personas de la misma edad cuyo desarrollo es normal. Sin embargo, este contacto ofrece enormes potencialidades porque proporciona la posibilidad de aprender por imitación, con la condición de que previamente se haya enseñado al individuo a imitar, y a sus semejantes no-autistas a ser tolerantes y comprensivos. Cuando se intenta la integración del alumno autista, conviene recordar que puede ser más fácil comenzar por integrarse en actividades escolares u orientadas hacia los conocimientos, para las que existe una comprensión común del sujeto, en lugar de llevarlo a cabo en contextos “sociales” no-estructurados.

## **7.2.- Los problemas sociales:**

### **La gama de problemas sociales con que nos encontramos**

Puede resultar equívoco creer que los niños afectados por el autismo tienen forzosamente un desinterés por todo lo que es social. Algunos niños autistas son más bien sociables, y otros en absoluto, todo depende; algunos expresan toda una variedad de emociones mientras que otros expresan pocas. La gama de comportamientos socialmente a-normales que se asocian al autismo es grande, y el tipo clásico del individuo pasivo, solitario y replegado sólo es característico de un extremo del espectro.

Si nos situamos en el centro mismo de este espectro, algunos niños autistas no rechazan sistemáticamente cualquier intervención, e incluso aunque no busquen verdaderamente las interacciones sociales y no tomen parte en ellas espontáneamente, pueden llegar a responder (por supuesto en diferentes grados) a las actividades iniciadas por otros.

En el otro extremo del espectro, existen los niños que se describen como “activos pero raros”. Estos pueden aproximarse a los demás e iniciar interacciones, pero éstas siempre se limitan invariablemente a lo que preocupa al autista, sin preocuparse de las necesidades ni intereses de la persona abordada; por lo que las interacciones quedan forzosamente reducidas.

## **Las evoluciones del desarrollo**

Este cuadro se complica más, debido a que estos comportamientos están sujetos a modificaciones, sin ninguna relación con las que una enseñanza específica puede provocar, y el niño que para comenzar estaba “replegado y aislado” puede llegar a ser “activo pero raro”. Precisamente por esta razón los diagnósticos deben revisar la evolución del comportamiento; el desarrollo y el aprendizaje posteriores pueden enmascarar problemas fundamentales persistentes.

No obstante, el curso a-normal que sigue el desarrollo presenta algunos trazos típicos en el autismo; podemos ver:

- Un retraso en el desarrollo de los comportamientos precisos que marcan un apego privilegiado con otra persona (“attachment behaviours” en inglés).
- una falta de aptitud para distinguir entre los padres y los demás adultos (y a veces entre los humanos y los objetos inanimados)
- Anomalías en la comunicación verbal
- Anomalías en las modalidades de la comunicación no verbal (por ejemplo, la mirada)
- Anomalías en la forma de iniciar un contacto físico y de reaccionar.

Al cabo de cinco años, estas anomalías flagrantes parece que desaparecen, pero continúan otros signos de disfuncionamiento social: ausencia de reciprocidad y de interacciones sociales con los semejantes, ausencia de juegos de cooperación, tiempo de inactividad excepcionalmente largo, un tiempo excepcionalmente largo dedicado a actividades ritualistas, incapacidad para hacerse amigos, un defecto de empatía enmascarado por los sentimientos y las reacciones de los demás y aptitud restringida para indicar una intención social.

### **7.3.- El comportamiento social y las facultades cognitivas generales**

El nivel de disfuncionamiento intelectual y la severidad del síndrome autístico están intrínsecamente unidos. Cuando mayor es el hándicap intelectual, más pronunciado es el comportamiento autístico. Sin embargo, aunque exista una correlación, como acabamos de decir, hay otros testimonios que atestiguan que no existe una relación de causalidad, ni en un sentido ni en el otro, porque:

a) Muchos individuos que tienen profundas dificultades a nivel del aprendizaje no manifiestan el tipo de déficits sociales que caracterizan al conjunto de trastornos autísticos.

b) Se pueden encontrar capacidades sociales escasas en individuos cuyo funcionamiento intelectual es normal o incluso superior.

Puede ser que el hándicap de base sea el mismo en todos los individuos autistas, sea cual sea su nivel de inteligencia, pero los individuos que poseen mayor capacidad intelectual desarrollan la aptitud cognitiva que consiste en aprender los mecanismos de la conducta social, y de este modo compensan en cierta medida su hándicap/déficit. Esto encaja totalmente con los testimonios que tenemos y, según los cuales, los niños autistas consiguen aprender relaciones de intercambios, o por lo menos consiguen aprender prácticas de uso que dan esa impresión; existe la tendencia de que las prácticas de uso que son asimiladas sean las que pueden ser aprendidas de forma mecánica y que no dan lugar a generalizaciones fáciles o espontáneas. Es importante señalar que los autistas que tienen una inteligencia más desarrollada que los demás y que aprenden a establecer relaciones de intercambio, lo hacen sin embargo con métodos diferentes a los que utilizan los niños cuyo desarrollo es normal; al contrario que en éstos, no forma parte de su evolución normal de ser humano, sino que se trata sólo del producto de prácticas muy mecánicas.

#### **7.4.- La cognición social**

Los problemas que encuentran los niños autistas a nivel social se ven en las dificultades que tienen para comunicarse, y que se manifiestan de diferentes formas. También pueden constatarse en la extrema dificultad que tienen para comprender lo que piensan, sienten o creen los demás; es decir para desarrollar lo que hemos definido antes como una “teoría mental”. Esta dificultad puede estar unida a su incapacidad para meditar sobre sus pensamientos y sentimientos personales, en dos niveles. Su percepción deficiente e las disposiciones mentales de los demás provoca una deficiencia a otro nivel: no consiguen desarrollar un sentido de su propia identidad. También sabemos que la aptitud para interpretar el pensamiento de los demás por analogía con el propio, está en función de la conciencia que tenemos en un principio del propio, y por ello existe toda una “espiral” de dificultades que acompañan al desarrollo del individuo. Evidentemente, se trata de una dificultad de orden cognitivo, pero tiene consecuencias sobre la forma en que los individuos autistas son capaces de entablar relaciones con los demás, y también, lo que es importante, sobre la motivación que les empuja a entablar estas relaciones. Por citar un ejemplo, si alguien no es capaz de reconocer que no sabe una cosa, entonces no tendrá la motivación necesaria para “informarse”. Sin embargo un gran número de interacciones sociales se derivan de la necesidad que tenemos de comprender lo que nos rodea y que queremos satisfacer. Los niños cuyo desarrollo es normal intentan dar un sentido a las contradicciones y comprender los fenómenos que encuentran en su camino, pero esta necesidad no existe en el niño autista.

#### **7.5.- La motivación**

El problema social y cognitivo conduce a una visible falta de motivación en el niño autista, que a veces el adulto interpreta como “vagancia” o como “torpeza”. Muchas veces diríamos que los niños autistas simplemente no tienen la motivación necesaria para aprender. De hecho, en gran parte se trata de un problema social, en la medida en que lo que parece que les falta a los niños autistas es la motivación necesaria para realizar tareas que estén “orientadas hacia los demás” o que tengan un valor social. Puede darse que los niños autistas tengan intenciones que les sean propias, pero que se escapan en un contexto social normal. Podemos tener la impresión de que a través de sus ojos el mundo no existe, salvo para satisfacer una restringida capacidad de necesidades egoístas. Y, algo importante, a menudo dan la impresión de que no se interesan por lo que les ocurre a los demás, de forma que la persona que trabaja con ellos no puede sacar provecho de su propio entusiasmo para motivar a los niños autistas, porque éstos no reconocen fácilmente este agente movilizador como lo que es, y tampoco parece que aprecien el significado social.

Se diría que los niños autistas recogen los mensajes transmitidos por las emociones, pero si se compara con los individuos con un desarrollo normal, se tiene la impresión de que se hace en un marco social diferente y sin la misma uniformidad. Sin embargo, para que pueda existir el aprendizaje, al menos en el sentido convencional del término, debemos enseñar a los individuos autistas a estar motivados.

## **8.- MATERIALES**

### **Características:**

En el abordaje de la respuesta educativa a llevar a cabo con nuestros alumnos y alumnas y dentro del desarrollo de las áreas curriculares pueden utilizarse los siguientes materiales:

Son interesantes aquellos juguetes y objetos que **estimulen la percepción y las sensaciones**, del tipo de los materiales usados en la estimulación basal: Baños (esponja, jabón, sales, toalla, secador, cremas...), duchas y baños secos (arroz, guisantes, bolas, arena...), cepillado (guantes de masaje), móviles, con cordones y tiras, suspendidos que rozan al niño o niña y se mueven al menor contacto. También son interesantes todo tipo de vibradores, con o sin instrumento musical. La estimulación sensorial, en todas sus vertientes, proporciona abundantes materiales adecuados para la intervención. La **estimulación de la boca** a través de contactos, objetos fríos y calientes, cepillado de dientes, esponjitas y juguetes para mordisquear; la estimulación del olfato con botellitas para oler y "perfumamientos"; la **estimulación del gusto** con sabores diferentes; la **estimulación acústica** desde el propio latido del corazón, audición lateral, instrumentos de actividad propia, instrumentos y juguetes musicales, experiencias reales (lavadora, radio...), hasta el habla; la **estimulación táctil - háptica**, a través de diferentes tactos, temperaturas, presión, movimientos, y prensión; y por último la **estimulación visual**, con juegos de luces en la oscuridad, linternas, lámparas, diapositivas, objetos brillantes, caleidoscopios, prismáticos y lentes, juguetes luminosos...

Otra gama de materiales lo proporcionan los **juguetes de Primera Infancia** (los centros de actividades, gimnasios de primer año, cubos, apilables, juguetes de arrastre, y tentetiesos), de **manipulación** (señor patata, peluches...), **juguetes de mecanismo o resorte**, **juguetes de ensartado fijo y móvil**, **de encajar**, **de hacer torres y construcciones**, **puzzles**, y **todo tipo de juguetes y juegos simbólicos**: muñecas, miniaturas, mascotas, teléfono, coches, lavadero, peluquería, lavadora, plancha, casas, alimentos y supermercados, carritos, juegos de platos y café, médicos; en este sentido, merece especial mención los disfraces, las casas grandes de tela y tiendas de campaña, los muñecos de guiñol y la dramatización.

Asimismo, **la informática** nos viene proporcionando un caudal de recursos y materiales impresionante, todo tipo de juegos y ordenadores, infantiles y de adulto pueden ser útiles si se utilizan de forma adecuada; es impresionante ver como problemas de relación social muy severos se flexibilizan ante una pantalla con dibujos y personajes animados, además de las posibilidades que dan para trabajar habilidades sociales. La realidad virtual podrá decir dentro de unos años como conoce y procesa la información la persona con trastornos del desarrollo, además de revelar muchas de las incógnitas que hoy día tenemos sobre el funcionamiento cognitivo de estas personas.

**Otro tipo de materiales, más específicos**, que se encuentran en comercios especializados son los encajes, los dominós y los juegos de colores; los lotos de objetos, contrastes, relaciones, posiciones y acción - reacción (JOCDI - GOULA), los juegos de abecedarios y numeración, los juegos de secuencias básicas (nivel 1 y 2 de AKROS EDUCATIVO y NARDIL), las barajas y lotos de fotografías: alimentos, expresiones faciales, orientación espacial e izquierda y derecha (AKROS EDUCATIVO), auto

dictado con fotografías (AKROS) y auto dictados de nombres - cosas, adjetivos - cualidades, y verbos - acciones (XANGO), juegos de monedas y billetes, formación de frases (NARDIL), calendarios escolar (AKROS) con los días del mes, semanas, meses, las estaciones, temperatura, actividades y el tiempo; las pizarras magnéticas borrables (El Cuerpo Humano de AKROS), y los franelogramas y murales.

Además de esta relación de materiales, en el centro utilizamos las agendas diarias y personales, los calendarios mensuales, el tablón del desayuno y el del menú, tablonas de secuencias de actividades, pictogramas (SPC y otros), libros de lectura personalizados (de signos Schaeffer, pictogramas, imágenes y palabras), mural del tiempo, tarjetas de objetos por centros de interés, tarjetas de acciones, libros de alimentos, comidas y recetas, dibujos con las secuencias de las actividades, láminas de lectura de pictogramas e imágenes de izquierda a derecha y de arriba abajo, y murales de imágenes. Un soporte fundamental es el libro de Benson Schaeffer y el glosario de signos.

## **9.- BIBLIOGRAFÍA**

- Cuadrado, P y Valiente,S (2005): Niños con autismo y TGD. ¿Cómo puedo ayudarles?. Madrid. Síntesis.
- Meter Hobson, R(1995): El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid. Alianza.
- Monjas (1996).PEHIS: para las habilidades sociales. CEPE.
- Happe´Francesa (1998): Introducción al autismo. Alianza.
- Baron-Cohen, S y Boltan, P (1998): Autismo: Una guía para padres. Alianza.
- Howlin, P.; Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. : Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores. Ceac Educación.
- Schaeffer, B;Rápale,A ; Kollinzas,G (2005): Habla signada para alumnos no verbales. Alianza.
- Rivière, A y Martos, J (2001): El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Consejería de Educación: Los trastornos Generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Junta de Andalucía.
- Vázquez, Carlos Mª y Martínez, Mª Isabel (2006).Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen I, II y III. Consejería de Educación.
- Saldaña, D. , Álvarez, R.; entre otros (2006): Vida adulta y trastornos del Espectro autista. Sevilla. Federación Andaluza de Padres con hijos con trastornos del espectro autista. “Autismo Andalucía”.
- Monfort, M. y Monfort Juárez, I.: En la mente. Volumen I y II. Entha.
- Monfort, M. Rojo, A y Juárez Sánchez, A.: Programa elemental de comunicación bimodal para padres y educadores. Cepe.
  
- [www.autismo.org.mx/familia.htm](http://www.autismo.org.mx/familia.htm)
- [www.autismoleon.com](http://www.autismoleon.com)
- [www.autismoavila.org](http://www.autismoavila.org)
- [www.infoasperger.es](http://www.infoasperger.es)
- [www.espaciologopedico.com](http://www.espaciologopedico.com)
- [www.educarm.es](http://www.educarm.es)

## El autor

### DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos: **Inmaculada JIMÉNEZ LEÓN**  
DNI: 14.325.771-Z  
Dirección: Calle Guadalquivir, nº 8, Mairena del Alcor  
CP: 41.510- Sevilla  
Fecha de Nacimiento: 6 de Enero de 1981  
Estado Civil: Soltera  
Teléfono de contacto: **955745479** Móvil: **666166000**



### DATOS FORMATIVOS

#### Formación Reglada:

**Diplomatura Ciencias de la Educación.** Educación Especial. Escuela de Magisterios Cardenal Spinola, 2002.

#### Formación no Reglada:

**Braille.** ONCE. Duración 15 horas. 2001.

**La Práctica Psicomotriz.** Fundación Icese. Duración 30 horas. 2001.

**Socorrismo y Primeros Auxilios.** El Excmo. Ayuntamiento de Mairena del Alcor. Duración 20 horas. 2001.

**Prevención de Malos Tratos y Abusos Sexuales a Menores para Profesionales.** Fundación Radio ECCA- Andalucía. Duración 60 horas. 2002.

**Atención a la Diversidad.** Fundación Radio ECCA- Andalucía. Duración 60 horas. 2002.

**El Tutor, la Tutoría y la Acción Tutorial en la Reforma Educativa.** Central Sindical Independiente y de Funcionarios. Duración 60 horas. 2002.

**Aspectos Biológicos, Evolutivos y Psicosociales de la Educación Sexual.** Asociación para la Formación y el Empleo. Duración 90 horas. 2003.

**Evaluación e Intervención en el Lenguaje Oral Infantil.** Carpe Diem. Duración 80 horas. 2003.

**Declaración Eclesiástica de Idoneidad.** Conferencia Episcopal Española. 2003.

**El Autismo y la Hiperactividad: La Antítesis de los Trastornos Infantiles.** Universitas. Duración 120 horas.

**La Organización y Resolución de Conflictos en el Aula.** Universitas. Duración 120 horas. 2004.

**La Docencia y la Eficacia: Factores Psicológicos, Pedagógicos, Didácticos y Organizativos.** Universitas. Duración 120 horas. 2004.

**Tripulante de cabina de pasajeros.** Centro de Estudios Aeronáuticos de Andalucía. 2006.

**Lenguaje de signos.** Centro de Integración de Sordos y oyentes. Duración 150 horas. 2006.

#### Jornadas y Conferencias:

**La Educación hacia el Nuevo Milenio.** Escuela de Magisterios Cardenal Spínola. 2000.

#### Idiomas:

Inglés nivel medio.  
Francés nivel elemental.

### **Informática:**

Nivel del usuario.

### **Experiencia Profesional:**

- 1999-2000 Impartición de clases particulares.
- 2000 Colegio Público Isabel Esquivel. Mairena del Alcor (Sevilla). Con la categoría profesional de profesora de Educación Primaria en Prácticas.
- 2001 Colegio Público Alcalde León Ríos. El Viso del Alcor (Sevilla), con igual categoría y función que el anterior.
- 2002 Colegio Público Isabel Esquivel. Mairena del Alcor (Sevilla). Con la categoría profesional de profesora de Educación Especial en Prácticas.
- 16 de Octubre al 20 de Diciembre de 2002. Colegio Público Antonio González. Mairena del Alcor (Sevilla). Con la categoría profesional de monitora de alumnos/as con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria.
- 8 de Enero al 7 de Marzo de 2003. Colegio Público Antonio González con igual categoría y función que la anterior.
- 4 de Julio al 31 de Agosto de 2005. Colegio Público Manuel Arregui. Mairena del Alcor (Sevilla). Con la categoría profesional de monitora de Educación Infantil.
- 15 de Septiembre de 2005 al 19 de Mayo de 2006. Colegio Público Antonio González. Mairena del Alcor (Sevilla). Con la categoría profesional de monitora de alumnos/as con necesidades educativas especiales de Educación Infantil y Primaria.
- 22 de Mayo al 26 de Junio 2006. Colegio Público Miguel Pintor González. Santa Cruz de Tenerife (Tenerife). Con la categoría profesional de maestra de Pedagogía Terapéutica.
- 15 de Septiembre 2006 al 30 de Junio de 2007. Colegio Público Antonio González. Mairena del Alcor (Sevilla). Con la categoría profesional de monitora de alumnos/as con necesidades educativas especiales de Educación Primaria.
- 15 de Octubre de 2007 al 30 de Junio de 2008. Colegio Público Juan Caraballo. Mairena del Alcor (Sevilla). Con la categoría profesional de monitora de alumnos/as con necesidades educativas especiales de Educación Infantil y Primaria.
- 15 de Septiembre de 2008 al 22 de Junio de 2009. Colegio Público Antonio González. Mairena del Alcor (Sevilla). Con la categoría profesional de monitora de alumnos/as con necesidades educativas especiales de Educación Primaria.

### **Otros datos de interés:**

Disponibilidad total de horarios.  
Incorporación inmediata.  
Carnet de conducir.