



TEA

Trastorno del Espectro del Autismo

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,
Investigació, Cultura i Esport

Edita



Autoría

José Luis Barrios Roda
Asunción Blau Amorós
Carmina Forment Dasca

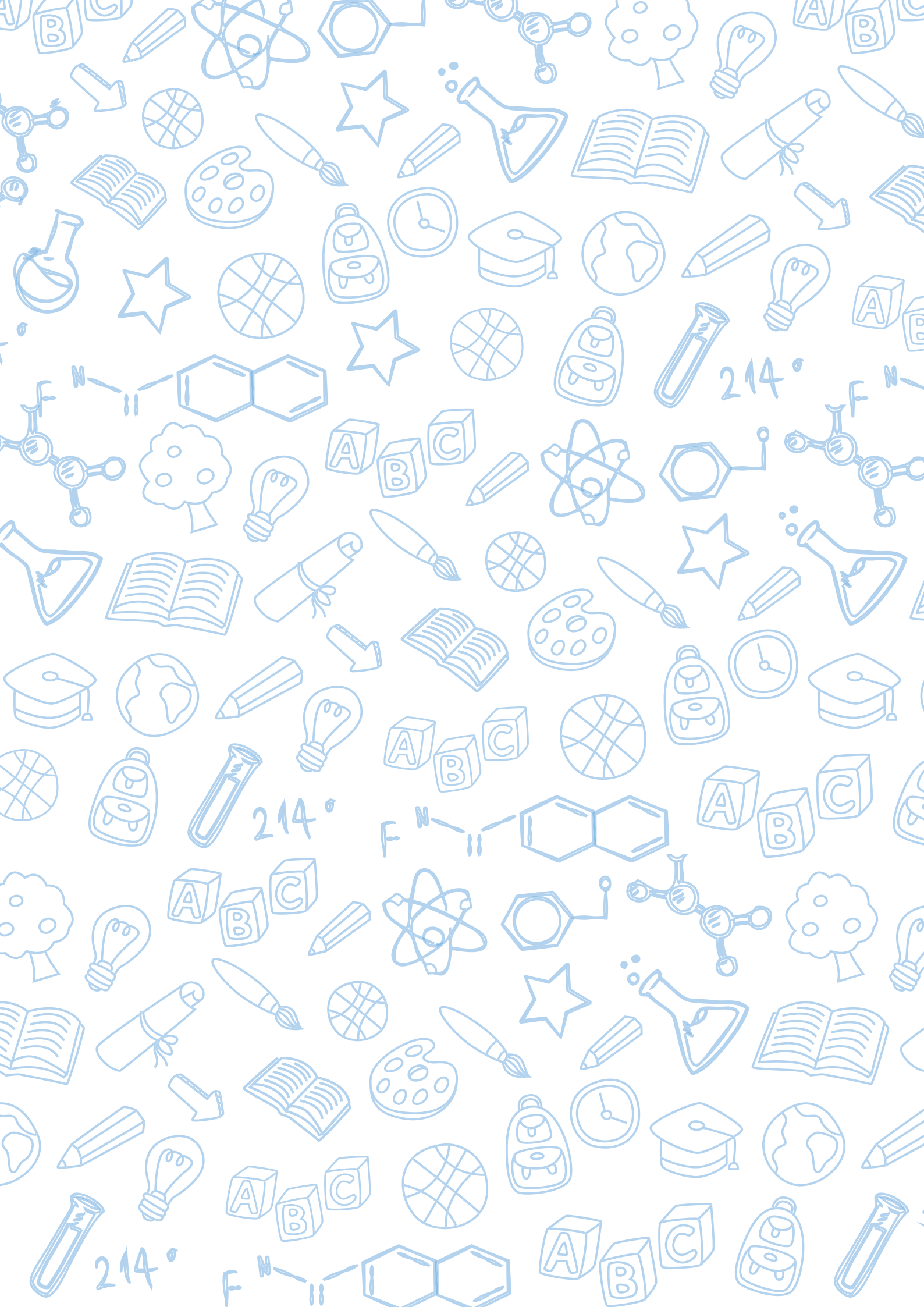
ISBN: 978-84-482-6237-2

Diseño y maquetación:

www.abranding.net

Ilustraciones:

Santi Sanchis



1

Introducción. Finalidad y objetivos

2

Marco teórico. Principios para la intervención educativa en el alumnado con TEA

2.1. La escuela inclusiva. Trazando puentes hacia la inclusión

2.2. El alumnado con TEA. Dificultades, visualización de barreras y definición de necesidades educativas

2.2.1. El alumnado con TEA según los criterios del DSM-5

2.2.1.1. Qué entendemos por Trastorno del Espectro Autista (TEA)

2.2.1.2. Características definitorias de los Trastornos del Espectro Autista

2.2.1.3. Criterios que definen el diagnóstico de TEA en el DSM-5

A. Comunicación e interacción social

B. De comportamientos, actividades e intereses repetitivos

2.2.2. El alumnado con TEA según el estilo cognitivo

2.2.2.1. Funcionas ejecutivas (FE)

2.2.2.2. Memoria (ME)

2.2.2.3. Atención (ÁT)

2.2.2.4. Regulación emocional (RE)

2.2.2.5. Pensamiento visual (PV)

2.2.2.6. Pensamiento centrado en los detalles (PD)

2.2.2.7. Pensamiento concreto (PC)

2.2.2.8. Construcción del concepto (CC)

2.2.2.9. Destrezas motrices (DM)

2.2.2.10. Motivación (MO)

2.3. Atención educativa al alumnado con TEA en la escuela inclusiva

2.3.1. Descripción de necesidades educativas específicas de TEA para la inclusión

2.3.2. Intervención educativa según las necesidades educativas específicas del alumnado con TEA para hacer posible la inclusión

3

Programas específicos. Píldoras formativas (PF)

3.1. Píldoras formativas. Evaluación

PF1. IDENTEA-2. Inventario para la Detección y Escolarización de niños y niñas con TEA

PF2. ADOS-2. Escalera de observación para el Diagnóstico del TEA

PF3. ADIR. Entrevista para el diagnóstico del TEA

PF4. ComFor (Precusores de la comunicación)

3.2. Píldoras formativas. Intervención educativa: medidas ordinarias

- PF5. Barreras para la participación y el aprendizaje
- PF6. DUA. Diseño Universal del Aprendizaje
- PF7. Aula inclusiva
- PF8. Aprendizaje cooperativo
- PF9. Coenseñanza
- PF10. Tutoría entre iguales
- PF11. Sensibilización

3.3. Píldoras formativas. Intervención educativa: medidas específicas

- PF12. PEANA. Proyecto de Estructuración Ambiental en el Aula de niños y niñas con Autismo
- PF13. Estrategias visuales para mejorar la comunicación. Ayudas prácticas para la escuela y la hogar
- PF14. TEACCH. Tratamiento y Educación de niños y niñas con Autismo y Problemas de Comunicación
- PF15. MÁS QUE PALABRAS. Ayudando a los padres a favorecer la comunicación y las habilidades sociales con TEA
- PF16. El juego en TEA
- PF17. ESDM. Modelo DENVER de atención temprana para niños y niñas con TEA
- PF18. SCERTS. Comunicación Social, Regulación Emocional y Apoyo Transaccional
- PF19. PCP. Planificación Centrada en la Persona
- PF20. Comunicación social en TEA
- PF21. PECS. Sistema de comunicación para intercambio de imágenes
- PF22. HABLA SIGNADA. Programa de comunicación total
- PF23. Teoría de la mente y habilidades sociales
- PF24. Terapia ocupacional
- PF25. Percepción sensorial en TEA
- PF26. Apoyo conductual positivo
- PF27. Educación y regulación emocional en TEA
- PF28. Apoyo transaccional
- PF29. Funcionas ejecutivas. El control de las decisiones, el camino hacia el éxito
- PF30. Enseñar a leer a las personas con TEA
- PF31. ORIENTATEA. Programa Autismo Burgos
- PF32. APP. Aplicaciones informáticas

3.4. Píldoras formativas. Normativa

- PF33. Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social
- PF34. INSTRUMENTO de ratificació de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad



4

Protocolos de actuación

4.1. Protocolo de coordinación en detección y atención precoz del alumnado que pueda presentar problemas de salud mental, incluyendo TEA

4.1.1. Finalidad

4.1.2. Alcance

4.1.3. Destinatarios

4.1.4. Descripción del procedimiento: fases

4.1.5. Responsabilidades

4.1.6. Evaluación y seguimiento del protocolo

4.2. Protocolo de detección

4.2.1. Introducción

4.2.2. Señales de alerta y herramientas para la detección

4.2.3. Proceso de detección

4.2.4. Registro de instrumentos para la detección de TEA

4.3. Protocolo de evaluación psicopedagógica. Identificación de las barreras para la participación y el aprendizaje, y de las necesidades educativas específicas

4.3.1. Objetivos de la evaluación

4.3.2. Buenas prácticas en la evaluación

4.3.3. Evaluación multidisciplinaria

4.3.4. Áreas de evaluación e instrumentos

5

Familia

- 5.1. Introducción
- 5.2. La familia y el autismo antes del diagnóstico
- 5.3. La familia y el autismo durante el diagnóstico
- 5.4. La familia y el autismo durante la intervención
- 5.5. Apoyos para las familias
- 5.6. La familia: sistema vivo, dinámico y único

.....

6

Conclusión

.....

7

Anexos

- 7.1. Bibliografía
- 7.2. Webgrafía

.....

8

IDENTEA-2. Inventario para la Detección y Escolarización de niños y niñas con TEA

.....

1 >>

Introducción. Finalidad y objetivos



INTRODUCCIÓN. FINALIDAD Y OBJETIVOS

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

El alumnado con TEA, con su particular manera de percibir y sentir el mundo, su peculiar estilo para procesar la información, su fascinante perfil sensorial y cognitivo; nos enfrenta, como profesionales de la educación, a unos retos apasionantes, a la vez que necesarios.

Por una parte, a dar una respuesta técnica que responda a sus singulares características y necesidades, con las estrategias de intervención que han evidenciado ser más efectivas. Y por otra, a cuestionar los modelos más clásicos de aprendizaje en las aulas, retándonos a todos los docentes a encontrar, dentro de una atmósfera de escuela inclusiva y abierta a los contextos naturales, unas prácticas educativas que respondan a su estilo de aprendizaje.

Esta guía propone unificar criterios para la detección, el diagnóstico y la intervención entre los profesionales que atienden al alumnado con TEA. A la vez que asesorar en técnicas, instrumentos y protocolos a orientadores, profesorado y familias.



Las líneas sobre las que vamos a desarrollar estas propuestas son las siguientes:

- a) El objeto de la guía es el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA), entendido como se define en el manual de Clasificación diagnóstica del DSM-5.
- b) La perspectiva para la intervención la recogemos en el concepto "barreras para el aprendizaje ". Partiendo de las características del alumnado, de las necesidades educativas específicas que de ellas se desprenden, y de las propiedades que el entorno ha de tener para facilitarlas; debemos crear la atmósfera que facilite el aprendizaje y elimine las barreras que lo dificultan.
- c) El fin ha de ser la inclusión escolar, y con ello la inclusión social. Propiciando los aprendizajes significativos en entornos naturales, ya que favorecen la autonomía personal.
- d) Los instrumentos y las técnicas a utilizar se concretan a partir de los conocimientos adquiridos durante los últimos años con la investigación, las experiencias en la práctica educativa y los estudios realizados en las últimas décadas.
- e) Pretende ser también un punto de partida para invitar a la creatividad del profesorado a la hora de afrontar cada caso concreto.

- f) Por lo tanto, el objetivo fundamental es mejorar la atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista, mejorando el sistema educativo, a través de la implementación de las infraestructuras (espacios, materiales, medios de acceso, etc), la formación de los profesionales (orientadores, docentes especialistas, docentes tutores, educadores, trabajadores sociales, etc) y la coordinación (de equipos de profesionales, públicos y privados que trabajan en ámbitos distintos) y de instituciones (educación-sanidad-bienestar social-asociaciones, etc).

El grupo clínico de los TEA está entre los más estudiados por la comunidad científica en los últimos 15 años. Los conocimientos adquiridos en este tiempo han desembocado en un cambio de:

1. Nomenclatura:

- TGD a TEA.
- Desaparición de la denominación de *Síndrome de Asperger*, etc

2. Clasificación diagnóstica:

- Trastorno generalizado del desarrollo: trastorno autista, trastorno asperger, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, T. RETT, T. desintegrativo infantil.
- A Trastorno del espectro autista grado 1, 2, o 3.

3. Cuadro de síntomas conductuales que definen el término al que nos referimos, caracterizado hasta ahora por:

- Pasamos de una alteración cualitativa en tres dimensiones:
 - Relación social.
 - Comunicación y lenguaje.
 - Patrones estereotipados.
- A dos dimensiones:
 - Comunicación e interacción social.
 - Patrones repetitivos y estereotipados.

4. Se ajustan los síntomas al espectro diferenciándose de otros grupos clínicos.

No es un trastorno de la comunicación, trastorno del lenguaje, sino un lenguaje particular un lenguaje con características TEA: ecolalia diferida (memoria, repetitivo), utilización literal de las palabras, prosodia inadecuada (la literalidad), comprensión literal de las palabras, confusión en los pronombres yo-tu-el, o utilización de su nombre para referirse a sí mismo (invarianza).

5. La sintomatología TEA se da independientemente de tener otros diagnósticos.

Un trastorno de la comunicación, una discapacidad intelectual, un trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad, y puede darse asociado o no con estos grupos clínicos, lo que marcará necesidades educativas diferentes.

6. La gran influencia en todos los campos del comportamiento de las personas con TEA ejerce el área de la sensorialidad, y desde ella su estilo perceptivo. Un área prácticamente no considerada anteriormente.





La presente guía tiene unas características que la diferencian de todas ellas. Es **una guía centrada en el alumnado con TEA, atendido desde la escuela**, por los profesionales del sistema educativo, que se sustenta en tres pilares:

a) **El conocimiento del alumnado con TEA** “conocer el Autismo desde dentro”. Basado en 2 materiales:

- **Criterios de diagnóstico del DSM-V.** En el que se recogen los síntomas, que actualmente, definen el TEA en la comunidad científica.
- **El Estilo cognitivo de la población con TEA.** En las 2 últimas décadas el TEA ha sido el tema más estudiado dentro de los trastornos del neurodesarrollo, lo que ha llevado a un gran avance en conocimientos, tanto en diagnóstico y en intervención, como en su forma de percibir y procesar la información y conocer su estilo cognitivo.

b) **El conocimiento del contexto educativo** “adaptar el contexto”. Basado en dos materiales::

- **Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).**
- **Guía para la Educación Inclusiva.** Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

c) Basado en la **evidencia científica**, dirigida a la práctica. Se trata de los conocimientos sobre estrategias de intervención que han mostrado evidencia científica en la intervención psicoeducativa con el alumnado con TEA: DENVER, SCERTS, TEACCH, PECS, historias sociales, estrategias que se complementarán en esta guía con diversos protocolos de intervención en el ámbito escolar.



2 >>

Marco teórico. Principios para la intervención educativa en TEA





- 2.1. La escuela inclusiva. Trazando puentes hacia la inclusión
- 2.2. El alumnado con TEA. Dificultades, visualización de barreras y definición de necesidades educativas
- 2.3. Atención educativa al alumnado con TEA a la escuela inclusiva





2.1. La escuela inclusiva. Trazando puentes hacia la inclusión

La UNESCO (2005, 13) define la **educación inclusiva** como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos y las alumnas incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación.

La educación inclusiva supone una educación para todos, una educación que da respuesta a la diversidad dentro del sistema de educación formal, una educación equitativa que conoce y lucha contra las barreras con las que los niños y niñas se encuentran para tener los mismos derechos, las mismas oportunidades educativas que sus iguales, una educación que da un peso muy importante a la participación de la familia, una responsabilidad compartida. La educación inclusiva se basa en un cambio de mirada de la discapacidad, pone el énfasis en el contexto, en la eliminación de las barreras, en el cambio de prejuicios, y no tanto en las dificultades y los déficits del alumnado. Un sistema donde todo el alumnado está escolarizado junto, de forma que progresivamente todos (alumnado, familias, y demás profesionales) aprendamos a convivir teniendo en cuenta y aceptando esta diversidad.

"Hasta que comprenden que no es **Cuadrado** el que tiene que cambiar, ¡es la **puerta!** Entonces, recortan cuatro esquinitas, cuatro esquinitas de nada, etc. que permiten a cuadrado, entrar en la casa grande junto a todos los Redonditos.

"Por cuatro esquinitas de nada"

Una educación personalizada, diseñada a la medida de todos los alumnos, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Además, se fundamenta en proporcionar el **apoyo necesario** dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta requiere. Entendiendo por apoyo "la ayuda que se presta a otra persona para que pueda realizar actividades y pueda participar en el aula".

Ainscow (2003) identifica tres elementos clave presentes en las diferentes definiciones de educación inclusiva:

- a) La **inclusión como proceso**, es decir, cómo la búsqueda interminable de diferentes formas de atender a la diversidad de las aulas. Podemos decir que se trata de un camino que inician las escuelas con el único objetivo de conseguir que toda la comunidad educativa se sienta aceptada, un amplio proyecto capaz de aglutinar a todos bajo una misma línea de actuación.
- b) En el concepto de inclusión precisa identificar y eliminar las barreras **para el acceso y la participación del alumnado** y en diseñar los mecanismos, o, estrategias para eliminarlas. La inclusión busca la presencia, participación y el éxito de todo el alumnado, refiriéndonos con ello, al lugar donde los alumnos y las alumnas aprenden, a la calidad de sus experiencias en la escuela, por último, los resultados de "aprendizaje" en relación con el currículo y no solo con los resultados de los exámenes.

c) La inclusión pone el énfasis en aquellos alumnos y alumnas que podrían estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar, lo que implica asumir la responsabilidad de asegurarse, que siempre que sea necesario, se adopten medidas para garantizar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo. La educación inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una **sociedad inclusiva**, sin exclusiones sociales, económicas y culturales, una sociedad donde todos son ciudadanos de pleno derecho.

La definición de **educación inclusiva** parte de tres **variables** claves que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo y que Ainscow, Booth y Dyson (2006, 25) nos proponen:

a) Presencia. Hace referencia a dónde son educados las personas, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, en la distancia.

Para ello, el primer paso sería reconocer el derecho de cualquier alumno y alumna a pertenecer a un centro educativo ordinario, así como garantizar el cambio progresivo de la organización del centro y del currículo, para poder conseguir aumentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable en términos de su ubicación en aulas o centros ordinarios versus específicos son indicadores de inclusión/exclusión.

La Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, en el artículo 24 establece: "Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en

igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan". Debemos partir de la premisa del derecho del alumnado a comprender el entorno y del acceso a los aprendizajes, minimizando las barreras y promoviendo la calidad de vida. Todo ello, a través de la accesibilidad cognitiva.

b) Participación. Se debe entender la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa necesariamente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente su opinión, la voz de los propios aprendices.

c) Progreso. Referido a la calidad de los resultados esperados en el aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no solo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias. La misma *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, citada anteriormente, establece que los Estados partes aseguran un sistema inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.



Hablamos de **trazar puentes hacia la inclusión**. Conseguir una escuela inclusiva hecho que implica un cambio en las políticas, culturas y valores inclusivos. Implica, además, reestructurar los centros ordinarios según las necesidades de todo el alumnado, y teniendo presente dos perspectivas complementarias y paralelas:

- a) Las **dimensiones** que Booth y Ainscow (2000) proponen en la Guía para la educación inclusiva.
- b) Los **tres planteamientos básicos**, que recogen distintas situaciones:
 - La eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado.
 - La importancia de los apoyos facilitadores de la acción.
 - La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Booth y Ainscow) y el *Diseño Universal para el Aprendizaje* (Wehmeyer, 2009; 49) son unas propuestas prácticas, versátiles, flexibles y abiertas que nos presenta los pasos a seguir para dirigir los centros escolares hacia una inclusión real.

a) Crear culturas inclusivas. Esta dimensión abarca dos grandes bloques de actuación: la construcción de comunidades escolares, seguras, colaboradoras y estimulantes y el uso de valores inclusivos compartidos por todos: profesorado, estudiantes, consejo escolar y familias, pensar sobre la forma en que se transmiten estos valores a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Estos principios guiarán las decisiones concretadas en las políticas escolares de cada centro y el quehacer diario de las prácticas educativas.

b) Elaborar políticas inclusivas. La inclusión requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todo el alumnado, evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa para todos y todas. Todo ello implica, propiciar la participación de los estudiantes y del profesorado desde el primer momento, llegar a todo el alumnado propiciando actividades que aumenten la capacidad del centro para atender a la diversidad, asegurando el apoyo propicie la participación de todo el mundo.

c) Desarrollar prácticas inclusivas. Aplicar las culturas y las políticas inclusivas en la práctica de los centros escolares significa enseñar con éxito a todo el alumnado en un aula



diversa y heterogénea. Implica introducir los valores inclusivos en el cómo y en el qué enseñar y aprender, reflexionando sobre la mejor forma de hacerlo. Para ello, resulta imprescindible tener en cuenta tres aspectos básicos:

- **Identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación** diseñando contextos que permitan trabajar en un mismo espacio sobre un mismo tema a alumnado heterogéneo y que realice actividades y aprendizajes distintos con igual valoración.

Eliminar las barreras que impiden la participación de todo el alumnado en las actividades del aula significa rechazar todos los programas y planteamientos que discriminan y segregan a determinado alumnado y que por sí mismos ya constituyen una barrera a la igualdad de oportunidades.

Solo a partir del conocimiento y de la comprensión podremos realizar una educación de calidad.

Podemos reconocer las barreras desde cuatro ámbitos diferentes.

- **Actitud.** Barreras con respecto a la actitud de los docentes y discentes que interactúan con el alumnado. La falta de sensibilidad hacia lo diferente, la falta de conocimiento sobre las nuevas tendencias educativas y los derechos inalienables a la educación. Son barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje como el rechazo, la segregación, la exclusión,
- **Conocimiento.** Son las barreras que ponen de manifiesto desconocimiento de la situación general del alumno.

Solo a partir del conocimiento y de la comprensión podremos realizar una educación de calidad.

- **Comunicación.** Son las barreras que interfieren en el proceso de comunicación y dificultan la interacción en los diferentes contextos con el alumnado.
- **Educación.** Desde una perspectiva inclusiva, se precisa que se deje de pensar que las barreras para el aprendizaje y la participación existen sólo en el alumnado, y empezar a pensar si nuestras programaciones, la metodología y la evaluación son inclusivas o excluyentes.

La identificación de las barreras debe ser congruente con los resultados de la evaluación psicopedagógica y el informe, ya que los apoyos que se determinen para la intervención, deberán tender a eliminar dichas barreras. Debemos realizar una valoración **de la organización y funcionamiento** del centro para detectar todos aquellos aspectos que dificultan la participación del alumnado en las diferentes actividades diarias y, diseñar planes de actuación para modificarlas, o , eliminarlas.

- **Implementar apoyos o facilitadores.** Para concretar este planteamiento, los docentes requieren de apoyos normalizados que permitan una práctica inclusiva en el aula. Se plantean tres aspectos claves de los apoyos:
 - Se refiere a recursos y estrategias.
 - Posibilitan a las personas el acceso a recursos, información y relaciones en entornos integrados.



- Su uso da lugar a una mayor integración y a un aumento del desarrollo y crecimiento personal.

La potenciación de un modelo educativo que atienda a la diversidad, que posibilite un currículum abierto y flexible, que atienda las necesidades educativas de sus alumnos, precisa de apoyos.

El artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad establece en relación a los apoyos que se debe prestar el apoyo necesario para facilitar su formación específica, así como se facilitaran las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión educativa.

- **Aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.** El DUA supone un marco para orientar la práctica educativa proporcionando flexibilidad en la forma de presentar la información, en el modo en que los alumnos y las alumnas demuestran el conocimiento y habilidades, así como, el modo en el que se implican. Además, reduce las barreras de aprendizaje, proporcionando espacios, ayudas, manteniendo altas expectativas para todo el alumnado.

El DUA favorece la escuela inclusiva, respetando a todo el alumnado, conociendo tanto sus posibilidades como sus limitaciones.

La teoría y la práctica del DUA se construye en torno a tres principios, pensados para minimizar las barreras del currículo y posibilitar las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Meyer, Rose y Gordon, 2014):

- Proporcionar múltiples formas de implicación, para permitir que cada aprendiz encuentre su incentivo para el aprendizaje y se sienta motivado en este proceso.
- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido, lo que aporta más opciones de acceso al aprendizaje.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, que permiten que cada estudiante interacciones con la información y demuestre el aprendizaje de acuerdo con sus preferencias o capacidades.

La planificación de la acción educativa siguiendo los principios del diseño universal ayuda a flexibilizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en la clase y en el centro, con el objetivo de que todos los alumnos y las alumnas puedan beneficiarse, con sus habilidades y capacidades diversas, de las experiencias y actividades presentadas y obtener el éxito educativo.



Desde este planteamiento de escuela inclusiva es deseable que todos los alumnos y las alumnas estén en las aulas ordinarias con su grupo de referencia durante todo el tiempo. Los profesionales y los recursos para la educación especial se ponen a disposición de la escuela ordinaria y no se tienen que destinar recursos ni tiempos a clasificar, calificar y decidir la asignación de los alumnos y las alumnas a los diferentes grupos. Tanto los maestros curriculares como los maestros de apoyo a la inclusión (maestro de Pedagogía Terapéutica, maestros de Audición y Lenguaje) pueden dedicarse a proporcionar al alumnado programas educativos estimulantes y adecuados a sus propias necesidades y capacidades (Stainback y Stainback, 2004).

En definitiva, la educación inclusiva es pues un proceso por el cual se ofrece a todo el alumnado la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de poder aprender dentro del aula con los compañeros y las compañeras de su grupo. "La escuela inclusiva se preocupa, fundamentalmente, para por encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que permitan atender juntos alumnado diferente, sin que ninguno salga perjudicado, aunque no "quieran" o no "puedan" aprender" (Pujolàs, 2002).

El reto pues es organizar la escuela y el aula de forma que todos los alumnos y las alumnas desarrollen el máximo posible sus diferentes capacidades y se puedan sentir miembros de pleno derecho de su comunidad y de su grupo de compañeros y compañeras de referencia.

*La educación inclusiva es un derecho,
y con los derechos no se negocia.*
Coral Elizondo

2.2.

El alumnado con TEA. Dificultades, visualización de barreras y definición de necesidades educativas

En este apartado hablaremos de las dificultades del alumnado con TEA, de la visualización de las barreras adaptativas que se encuentran, y definiremos las necesidades educativas que hay que atender para su participación y aprendizaje.

2.2.1. El alumnado con TEA según los criterios del DSM-5

2.2.1.1. Qué entendemos por Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Actualmente la clasificación diagnóstica propuesta en el DSM-5, en un intento por incorporar los datos de las investigaciones más recientes, así como de acentuar el carácter dimensional del trastorno; redacta los síntomas que definen los TEA agrupándolos de la siguiente forma:

- a) Establece una única categoría dimensional, Trastorno del Espectro del Autismo.
- b) Se eligen dos únicos dominios:
 - Déficits en Comunicación e interacción social.
 - Intereses restringidos y comportamientos repetitivos.

El **trastorno autista** se define por un conjunto de comportamientos dentro de una única categoría diagnóstica, por eso se introduce el concepto *espectro*. En esta dimensión se sitúan los diferentes niveles de gravedad, definidos en función de la intensidad de los síntomas, del deterioro que causan en la vida de la persona y su entorno.

Dentro de la concepción del autismo como un espectro y un continuum, lo relevante para las personas con TEA, es que el diagnóstico y la valoración que se les realice sean preciso y específico, y que se desprenda todo un conjunto de recursos de apoyo continuado y adaptado a sus necesidades reales.

El objetivo de esta guía es concretar las barreras para el aprendizaje y la participación, que las necesidades del alumnado con TEA encuentra y proponer instrumentos y estrategias para eliminarlas. Además se especifican las necesidades para su adaptación a los diferentes entornos de vida, en nuestro caso, especialmente, en el entorno escolar.

El alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por los siguientes síntomas conductuales:

A. Deficiencias persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes **síntomas**, actuales o pasados. Deben cumplirse los tres criterios siguientes:

A.1. Deficiencias en la reciprocidad socio-emocional.

Rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; pasando por una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; hasta el fracaso en iniciar la interacción social o responder a ella.

A.2. Deficiencias en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social; varían, por ejemplo, desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; pasando por anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o deficiencias en la comprensión y uso de gestos; hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

A.3. Deficiencias para desarrollar, mantener y comprender relaciones; varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diferentes contextos sociales; pasando por dificultades para compartir juegos imaginarios o para hacer amigos; hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos de comportamientos, actividades e intereses, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes criterios, actuales o pasados.

B.1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (ej. estereotipias motoras simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

B.2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (ej. malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de seguir siempre el mismo camino o de comer siempre lo mismo).

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

B.4. Hiperreactividad o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (ej. indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que en movimiento).

Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades adaptativas).

Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo a nivel social, laboral o en otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual (DI) y el TEA con frecuencia coinciden; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de un TEA y DI, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Hay que especificar si:

- Se acompaña o no de discapacidad intelectual.
- Se acompaña o no de un trastorno del lenguaje.
- Se asocia con una afección médica o genética o con un factor ambiental conocido.
- Se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento.

Se ha de especificar la severidad actual, conforme a la tabla 1.

Tabla 1. Niveles de severidad del trastorno del espectro de autismo.

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
Grado 1 Requiere apoyo	<p>Sin ayuda, Deficiencias en la Comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.</p> <p>Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar usando frases completas e implicarse en la comunicación pero que a veces falla en el flujo de ida y vuelta de las conversaciones y cuyos intentos por hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades.</p> <p>Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.</p>

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
<p>Grado 2</p> <p>Requiere un apoyo sustancial</p>	<p>Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los problemas sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros.</p> <p>Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos y que manifiesta comportamientos atípicos a nivel no verbal.</p>	<p>El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos.</p> <p>Gran ansiedad y/o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.</p>
<p>Grado 3</p> <p>Requiere un apoyo muy sustancial</p>	<p>Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones graves en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.</p> <p>Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y sólo responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todos los ámbitos.</p> <p>Ansiedad manifiesta para cambiar el foco de acción.</p>



2.2.1.2. Características definitorias de los Trastornos del Espectro Autista.

Según los síntomas recogidos en el apartado anterior, que unifican la comprensión del concepto TEA se intenta ahora organizar el contenido de la siguiente forma:

1. En la 1ª fila enunciamos el Dominio.
2. En la 2ª fila definimos el Dominio.
3. En la 3ª fila enunciamos un criterio.
4. En la 4ª fila enunciamos una característica del criterio.
5. En la 5ª fila hay dos columnas:
 - En la primera columna, definimos las características y síntomas principales de las necesidades del criterio recogido en el DSM-5. Criterios que concretan las deficiencias en los dominios de comunicación e interacción social y patrones repetitivos y restringidos de conducta.
 - En la segunda columna, en paralelo a las características definidas en la primera columna reflejamos: 1. la **dificultad** característica de los síntomas TEA definidos, 2. las posibles **barreras** en el entorno escolar, y 3. la **necesidad**, a la que hay que dar respuesta para eliminar la barrera que se ha detectado. Cuando hablamos de diversas barreras, observaremos que pueden provocar la misma necesidad, por eso se repite la necesidad. De este forma nos encontramos con un número creciente de dificultades y barreras y un número diferente de necesidades.

Ejemplo:

1	A. Deficiencias persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados.	
2	Definición (descripción).	
3	A.1. Deficiencias en reciprocidad socio-emocional.	
4	A.1.1. Mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones.	
5	CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Característica 1. ▪ Característica 2. ▪ ... ▪ Característica 7. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultad 1. ▪ Barrera 1. ▪ Necesidad 1. ▪ Dificultad 2. ▪ Barrera 2. ▪ Necesidad 2. ▪ ... ▪ Dificultad 7. ▪ Barrera 7. ▪ Necesidad 3.



Sirva esta estructura como ejemplo de la intención que ha guiado la elaboración de este material. Partiendo del conocimiento de los niños y niñas con TEA, encontrar la explicación científica más actual de sus características, la dificultad que tiene, la barrera que el entorno levanta frente a esa dificultad, detectar la necesidad para eliminar esa barrera, proponer estrategias de intervención educativa que cubran esa necesidad; y con ello eliminar las barreras que impiden su participación y aprendizaje en el entorno escolar.

Como podemos ver en el apartado 2.1, el concepto de «*barreras para el aprendizaje y la participación*», (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002). Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja, o más vulnerable a los procesos de exclusión. Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y las alumnas y sus contextos; que son estas barreras las que limitan el pleno acceso a la participación, a las oportunidades de aprendizaje; a la educación.

Vamos a hacer el recorrido por los déficits que caracterizan a las personas con TEA desde dos perspectivas:

- a) Los síntomas conductuales que definen a las personas con TEA según el DSM-V.
- b) Las características que definen su estilo cognitivo, y según él, su estilo de aprendizaje.

2.2.1.3. Criterios que definen el diagnóstico de TEA en el DSM-5.

- A. Deficiencias persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados.**



Uno de los aspectos más llamativos y a la vez más característicos al observar por primera vez a una persona con TEA es la sensación de aislamiento, de aparente preferencia por la soledad. La dificultad en el establecimiento de relaciones sociales adecuadas es una de sus características definitorias, y, probablemente la que más difiere de las dificultades encontradas en otros trastornos del desarrollo.

Rivière (1997) describe el continuo de manifestaciones de estas dificultades de interacción social, desde la impresión de aislamiento completo (Grado 3), hasta la existencia de motivación por relacionarse con iguales acompañada de falta de iniciativa y dificultades para entrar en interacción, y de cierta conciencia de soledad (Grado 1). Así, dependiendo de las personas y del momento vital en el que se encuen-

tren, habrá personas con TEA con una aparente desconexión del medio social y una marcada preferencia por la soledad, y también personas que, tengan un claro deseo de relacionarse con los demás, carecen de las habilidades necesarias para ello.

Todas las personas con TEA muestran alteraciones en la comunicación e interacción social. En cualquier caso, aquello **que separa a los niños y niñas con autismo del resto es la calidad de su interacción social, la reciprocidad en la interacción social, no si interactúan o no.**

A.1. Deficiencias en reciprocidad socio-emocional

A.1.1. Mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones.

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Los niños y niñas con TEA tienen menos iniciativa para empezar acercamientos e intercambios comunicativos con otros. (Paul y Wilson, 2009).</p> <p>En los acercamientos sociales suelen llamar la atención porque se les observa incómodos y porque normalmente se caracterizan por una coordinación inadecuada entre vocalizaciones, gestos y mirada.</p> <p>Cuando son verbales suelen utilizar el habla para expresar sus necesidades o en el mejor de los casos para dar alguna información. Pero no suelen hacerlo como medio para el acercamiento social, para ser amistoso: saludar, empezar un contacto social.</p>	<p>(Dificultad)</p> <p>1. Características de las personas con TEA cualitativamente diferentes a los neurotípicos.</p> <p>(Barrera)</p> <p>1. Falta de conocimiento de estas características TEA, por parte de profesores y compañeros: Inflexibilidad, rigidez, sensorialidad: vista, oído, tacto, vestibular, propioceptivo... Juego simbólico e imaginativo. Imitación. Conductas sin sentido, conductas disruptivas, estereotipias. Apego obsesivo a ciertos objetos.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>1. Conocer y respetar la diversidad funcional. Conocer al alumnado con TEA desde dentro. Aprendizaje del entorno para conocer cómo son las personas con TEA.</p> <p>PARTICIPACIÓN. Valores y normas.</p> <p>Formar al profesorado sobre las características del alumnado con TEA: "Conocerlos desde dentro", y a partir de este conocimiento aprender cuales son los cambios que se necesitan realizar tanto en los entornos como con las acciones y/o conductas a nivel comunicativo: "Saber adaptar el contexto educativo".</p> <p>SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO</p>

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CARACTERÍSTICAS

Aunque haya habla social aparente, les resulta muy difícil construir una conversación sobre la respuesta de otra persona, pueden preguntar o contestar una pregunta, pero no como parte propiamente de un intercambio, de un diálogo. En los mejores casos pueden establecer diálogos, pero normalmente están limitados a sus centros de **interés**. (G1). Como puede observarse, incluso los que tienen mayores competencias lingüísticas, tienen dificultades para **dialogar**. Algunas concreciones que explican esta dificultad son:

- La presencia de comentarios y preguntas repetitivas.
- Dificultad para saber de qué conversar.
- Verborrea acerca de sus temas de interés.
- Dificultad para respetar los turnos en la conversación.
- Dificultad para ajustar el discurso al conocimiento y necesidades del interlocutor.
- Dificultad para comprender conceptos abstractos, dobles sentidos, etc.
- Dificultad para comprender conceptos emocionales.
- En general, dificultad en lo relativo a los aspectos pragmáticos del lenguaje: Presencia de comentarios inadecuados o "fuera de lugar", con dificultad para anticipar lo que las otras personas pueden pensar o sentir.
- Los que son verbales utilizan en sus vocabularios menos términos referidos a estados mentales y términos socioemocionales, lo cual determina la característica de su diálogo, que se traduce en la literalidad y carencia de emociones en los mismos. (Tager-Flusberg y cols., 2011).

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

2. Dificultad y falta de iniciativa para empezar relaciones sociales.

(Barrera)

2. Ambiente que espera la interacción espontánea entre las personas. Espera que las personas innatamente tengan la iniciativa hacia el acercamiento a los iguales.

(Necesidades)

2. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad.

PARTICIPACIÓN. Interacción Social.

Aprender estrategias para iniciar comunicación social.

APRENDIZAJE. Currículum personalizado.

(Dificultad)

3. Dificultad para la comunicación fluida y recíproca con los iguales, lo que habitualmente les provoca una ansiedad evidente cuando están en grupo con otras personas.

(Barrera)

3. Ambiente que frecuentemente le exige el trabajo en grupo.

(Necesidades)

3. Acceder a la comunicación con materiales didácticos adaptados, con materiales técnicos y/o recursos personales.

ACCESO. Materiales y personales.

Aprender, y desarrollar estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social.

APRENDIZAJE. Currículum personalizado.

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
	<p>(Dificultad) 4. Dificultad para empezar y mantener conversaciones.</p>
	<p>(Barrera) 4. Método de enseñanza tradicional, basado esencialmente en el lenguaje hablado y en el diálogo.</p>
	<p>(Necesidades) 4. Acceder a la información oral con facilitadores multimodales, (sonoros, gráficos, simbólicos y gestuales). ACCESO. Información y comunicación. Aprender conocimientos y destrezas para el desarrollo de la comunicación, en concreto a conversar. APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p>
	<p>(Dificultad) 5. Dificultad en tener empatía con el interlocutor, en respetar turnos, en la comprensión de palabras abstractas, frases de doble sentido, etc. Por ser muy literal con el lenguaje, en la comprensión y utilización de palabras referidas a estados mentales y emocionales.</p>
	<p>(Barrera) 5. En los grupos se parte de la creencia de que todos nos ponemos en lugar del otro, e intuimos lo que está pensando.</p>
	<p>(Necesidades) 5. Adquirir y Desarrollar Habilidades Sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional. PARTICIPACIÓN. Interacción grupal.</p>



A.1.2. Disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto

CARACTERÍSTICAS

Las personas con TEA muestran significativamente menos conductas de **iniciación de atención conjunta** (Mundy, 2011).

Las habilidades de atención conjunta implican distintas dimensiones. Por un lado, implica ser capaz de mirar donde otro está mirando, ser capaz de seguir la línea de mirada de otro. Por otra parte, utilizar la mirada alterna entre el adulto y el objeto, así como gestos comunicativos para compartir la experiencia sobre algo interesante del entorno. Esto significa que son capaces de iniciar conductas de atención conjunta para dirigir la atención del adulto hacia algo interesante. Las dificultades en atención conjunta limitan seriamente sus posibilidades de aprendizaje en los ámbitos comunicativo-lingüístico y social (Mundy y Thorp, 2005).

Presentan un déficit concreto en dirigir la atención de los otros espontáneamente hacia objetos en los que está interesado. Lo que se concreta en que realiza pocas conductas para mostrar objetos (protodeclarativos) y cuando lo hace están asociadas con preocupaciones personales, o necesidad de ayuda.

En la mayoría de los casos no perciben las claves del entorno que nos permiten entender la relación social en el grupo. Tener en cuenta donde mira el adulto, o, a qué está atendiendo cuando nombra una cosa, por qué muestra interés, o, cuando se emociona, que nos indica con una sonrisa, etc.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

6. Deficiencia en la Atención Conjunta. No dirige la mirada, ni presta atención focalizada al mismo tiempo que los demás en los mismos objetos, temas, etc Dan la sensación de ser dispersos, tener déficit de atención, cuando la causa realmente es la dificultad en la atención conjunta, en no percibir la necesidad de atender a lo que los demás atienden, a no destacar lo importante, lo que el profesor destaca, quedándose con cualquier elemento insignificante del contexto.

(Barrera)

6. Ambiente que espera que todos sepan discernir sobre lo importante y relevante sin tener en cuenta que su foco de atención no va al unísono sobre lo que se espera o sobre lo que inicie el profesor. En el aula se supone que espontáneamente todo el alumnado focalizan su atención sobre los centros de interés que propone el profesorado o el resto del alumnado.

(Necesidades)

6. Acceder a la información y comunicación oral y/o escrita con múltiples formas de percepción sensorial/visual/auditiva. (centrar la atención). Destacando lo verdaderamente importante del contenido.

ACCESO. Información y comunicación.

Desarrollar habilidades para aprender a fijar su atención sobre el foco concreto de estudio, sobre el contenido que en ese momento se imparte en clase.

APRENDIZAJE. Autonomía de aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS

Los niños y niñas con TEA que desarrollan estas conductas muestran:

- Escaso interés hacia los juegos y actividades típicas de su edad.
- Dificultad para compartir objetos que le interesan (ofrecimientos no solicitados ni rutinarios para compartir una variedad de objetos diferentes con otras personas).
- Menos expresiones afectivas positivas que los niños y niñas normotípicos.
- Escasa comprensión de las emociones de los demás. Especial dificultad en emociones secundarias o de segundo orden: vergüenza, orgullo, etc
- Escaso interés en compartir momentos de deleite o goce con otros, sin ningún otro motivo aparente que el compartirlos.
- Una gran dificultad para ofrecer consuelo (gesto espontáneo y no solicitado, contacto, vocalización u ofrecimiento de un objeto, y el cambio de expresión facial dirigido a alguien que está triste, enfermo o herido, en un intento de ayudarlo a sentirse mejor).

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

7. Dificultades en la comprensión de la comunicación no verbal, y por lo tanto en la comprensión del entorno social.

(Barrera)

7. En el aula la interacción social con el profesorado y con el alumnado se basa en matices de su comunicación a través del tono de voz, de los gestos, y de expresiones emocionales.

(Necesidades)

3. Acceder a la comunicación con materiales didácticos adaptados, con materiales técnicos y/o recursos personales.

ACCESO. Materiales y personales.

Aprender, y desarrollar estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social.

APRENDIZAJE. Currículum personalizado.

(Dificultad)

8. Dificultad para ser sensible hacia el refuerzo social, así como para compartir objetos, actividades, o momentos de deleite. Poco compromiso en actividades grupales, más bien, le provocan incomodidad y estrés.

(Barrera)

8. En el aula muchas actividades de aprendizaje son en grupo. Y se enfatiza la identificación con el grupo y las reglas del grupo.

(Necesidades)

7. Desarrollar habilidades para colaborar y disfrutar en equipos de trabajo y en grupos cooperativos, así como, para participar en actividades colectivas.

PARTICIPACIÓN. Relaciones personales.

Desarrollar estrategias para el trabajo en grupo.

APRENDIZAJE. Currículum personalizado.



A.1.3. Un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>En las personas con TEA, habitualmente, se les observa poca o nula espontaneidad para iniciar contactos sociales, peticiones, (como si no supieran que tienen que hacerlo). Se observa con claridad, que tienen menos intención, o iniciativa, para iniciar acercamientos e intercambios comunicativos con otros. Especialmente con sus iguales. Maestro y cols., (2000).</p> <p>Lo mismo se observa en las respuestas de interacción a las solicitudes de su entorno, especialmente las de sus iguales.</p> <p>En edades tempranas, las personas con TEA muestran una falta de respuesta hacia la verbalización en general y hacia su propio nombre en particular, "sordera paradójica", no contestan a su nombre (Volkmar, Chawarska y Klin, 2005).</p> <p>Es frecuente, que presenten dificultades incluso en el juego social imitativo (se refiere a la participación recíproca del niño, tanto de líder como de seguidor, y en juegos sociales tempranos que requieren imitación y coordinación de acciones simples).</p> <p>Concreción de la característica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poco interés en responder a las personas, excepto a padres o cuidadores. ▪ Ser las respuestas estereotipadas, inapropiadas o muy limitadas e inconsistentes. ▪ Los que muestran interés en niños y niñas, no saben cómo responder adecuadamente a las aproximaciones de estos, o solamente lo hacen al acercamiento de un hermano o una hermana o niño o niña muy conocido. 	<p>(Dificultad) 9. Dificultad para iniciar acercamientos, intercambios con los demás, y/o para responder a ellos.</p> <p>(Barrera) 9. Método de enseñanza tradicional, basado en la pasividad y en la baja participación del alumnado. Habitualmente el ambiente escolar no propicia la interacción entre los alumnos, a la vez que presupone, que espontáneamente los alumnos y las alumnas están predispuestos a la interacción, y que saben cómo realizarla.</p> <p>(Necesidades) 2. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad. PARTICIPACIÓN. Interacción Social. Aprender estrategias para iniciar comunicación social. APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p> <p>(Dificultad) 10. Dificultad para diferenciar su cuerpo y el del otro.</p> <p>(Barrera) 10. En el aula, así como fuera de ella, esto puede ocasionar que el resto de las personas sienten invadido su espacio.</p> <p>(Necesitats) 2. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad. PARTICIPACIÓN. Interacción Social. Aprender estrategias para iniciar comunicación social. APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p> <p>8. Desarrollar estrategias propioceptivas para conocer los límites de su propio cuerpo. APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p>

A.2. Deficiencias en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social

A.2.1. Mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Las personas con TEA a menudo no integran bien las conductas de mirar, vocalizar y señalar. En su mayoría en las personas con TEA se observa la ausencia de integración en la conducta comunicativa entre lo verbal y no verbal. En el patrón de conducta comunicativa de desarrollo neurotípico, se determina a la edad entre los 12 meses (protoimperativos) y los 18 meses (protodeclarativos), una integración entre la conducta de mirar la expresión facial e interpretarla, y la acción realizada en base a ella. Así mismo, se produce la atención compartida; dirigiendo su mirada hacia la dirección donde se dirige la mirada del adulto.</p> <p>También se produce en personas neurotípicas con intención comunicativa la acción protoimperativa integrada señalando el objeto sobre el que quieren interactuar y llamar la atención del adulto. Es una acción basada en señalización del objeto, verbalizando y estableciendo contacto visual.</p> <p>Esta integración vocal, visual y gestual suele fallar en las personas con TEA, siendo frecuente que no mantengan el contacto visual al señalar y al emitir un sonido tanto con intención protoimperativa, es decir, realizar una demanda sobre el objeto; como protodeclarativa, mostrando el objeto para compartir el interés sobre él, o señalar... tomando la parte como un todo de la situación comunicativa.</p>	<p>(Dificultad)</p> <p>6. Deficiencia en la Atención Conjunta. No dirige la mirada, ni presta atención focalizada al mismo tiempo que los demás en los mismos objetos, temas, etc. Dan la sensación de ser dispersos, tener déficit de atención, cuando la causa realmente es la dificultad en la atención conjunta, en no percibir la necesidad de atender a lo que los demás atienden, a no destacar lo importante, lo que el profesor destaca, quedándose con cualquier elemento insignificante del contexto.</p> <p>(Barrera)</p> <p>6. Ambiente que espera que todos sepan discernir sobre lo importante y relevante sin tener en cuenta que el foco de atención no va al unísono sobre lo que se espera o sobre lo que dice el profesor. En el aula se supone que espontáneamente todo el alumnado focaliza su atención sobre los centros de interés que propone el profesor u otro alumno. A ellos no les interesa compartir nuestro interés, emoción ni afecto.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>6. Acceder a la información y comunicación oral y/o escrita con múltiples formas de percepción sensorial/visual/auditiva. (centrar la atención). Destacando lo verdaderamente importante del contenido.</p> <p>ACCESO. Información y comunicación. Desarrollar habilidades para aprender a fijar su atención sobre el foco concreto de estudio, sobre el contenido que en ese momento se imparte en clase.</p> <p>APRENDIZAJE. Autonomía de aprendizaje.</p>



A.2.2. Anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o deficiencias en la comprensión y uso de gestos

CARACTERÍSTICAS

Las personas con TEA muestran dificultades en procesos perceptivos relativos a la **lectura de expresiones faciales**, lo que dificulta asociar la información percibida socialmente relevante con la respuesta socialmente apropiada. Estas dificultades en las pautas de comunicación no verbal, implican alteraciones, tanto expresivas como comprensivas, en aspectos que regulan la interacción social tales como el uso adecuado de la mirada, el uso de gestos, sonrisa, pautas de atención conjunta, respuesta adecuada al contexto, etc..

Las alteraciones en la comunicación no verbal parecen estar presentes desde el inicio de la comunicación intencional.

En torno a los 9 meses los niños y niñas con desarrollo normotípico empiezan a producir gestos comunicativos intencionales. Los niños y niñas a esta edad empiezan a utilizar gestos de alcance, con el brazo estirado y los dedos extendidos dirigidos hacia el objeto sobre el que pretenden comunicar, y gestos de señalar con el índice. Utilizan estos gestos, como se ha indicado anteriormente, con una función imperativa (protoimperativo), o con una función declarativa (protodeclarativos). Los niños y niñas con TEA muestran un menor uso de gestos, y específicamente la ausencia de conductas dirigidas a compartir la atención con otra persona, es decir, gestos comunicativos con función declarativa. Rivière (2000).

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

7. Dificultades en la comprensión de la comunicación no verbal, y por lo tanto en la comprensión del entorno social.

(Barrera)

7. En el aula la interacción social con el profesorado y con el alumnado se basa en matices de su comunicación a través del tono de voz, de los gestos, y de expresiones emocionales.

(Necesidades)

3. Acceder a la comunicación con materiales didácticos adaptados, con materiales técnicos y/o recursos personales.

ACCESO. Materiales y personales.

Aprender, y desarrollar estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social.

APRENDIZAJE. Currículum personalizado.

CARACTERÍSTICAS

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

Podemos observar:

- Dificultades para asentir o negar con la cabeza.
- Dificultades para realizar gestos instrumentales (movimientos intencionados de brazo o mano, espontáneos y culturalmente apropiados, que transmiten un mensaje por su forma como señal social): dame, toma, vete, ven, adiós, etc
- Dificultades para utilizar la mirada de una forma comunicativa: desde una mirada directa de corta duración, hasta la imposibilidad de mirar a los ojos, de forma sostenida a otra persona.
- Dificultad para utilizar una sonrisa espontánea y directa dirigida una variedad de personas, ya para iniciar un contacto, ya como respuesta a la sonrisa de alguien, a un acercamiento, o a lo que alguien le dice.



A.2.3. Falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Las personas con TEA en un grado de afectación más profunda muestran una total falta de expresividad emocional y de comunicación no verbal. Se caracterizan por una expresión facial invariante, inexpresiva, indiferente.</p> <p>Concreción de las características:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Escaso o ningún intento espontáneo de señalar mostrando interés por objetos distantes.▪ Un rango de expresiones faciales marcadamente limitado, o tendencia a tener solamente una expresión facial para todas las circunstancias. La expresión facial muestra poca o ningún indicio de emociones de cualquier clase.▪ Se da con frecuencia la utilización de expresiones faciales inapropiadas: expresiones faciales que indican incongruencia entre la emoción y la situación, tales como reír cuando otro está disgustado o herido, o reír o llorar sin motivo perceptible, etc.▪ Pueden usar de una forma anormal el cuerpo de otra persona como si fuera una extensión del brazo o del cuerpo de uno mismo. En estos casos el contacto físico no tiene el propósito de iniciar un acercamiento social, sino más bien de facilitar la ejecución de una tarea.	<p>(Dificultad)</p> <p>8. Dificultad para ser sensible hacia el refuerzo social, así como para compartir objetos, actividades, o momentos de deleite. Poco comprometido en actividades grupales, más bien, le provocan incomodidad y estrés.</p> <p>(Barrera)</p> <p>8. En el aula muchas actividades de aprendizaje son en grupo. Y se enfatiza la identificación con el grupo y las reglas del grupo.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>7. Desarrollar habilidades para colaborar y disfrutar en equipos de trabajo y en grupos cooperativos, así como, para participar en actividades colectivas.</p> <p>PARTICIPACIÓN. Relaciones personales. Desarrollar estrategias para el trabajo en grupo. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p> <p>(Dificultad)</p> <p>9. Dificultad para iniciar acercamientos, intercambios con los demás, y/o para responder a ellos.</p> <p>(Barrera)</p> <p>9. Método de enseñanza tradicional, basado en la pasividad y en la baja participación del alumnado. Habitualmente el ambiente escolar no propicia la interacción entre los alumnos, a la vez que presupone, que espontáneamente los alumnos y las alumnas están predispuestos a la interacción, y que saben cómo realizarla.</p>

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
	<p>(Necesidades) 2. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad. PARTICIPACIÓN. Interacción Social. Aprender estrategias para iniciar comunicación social. APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p>
	<p>(Dificultad) 10. Dificultad para diferenciar su cuerpo y el otros.</p>
	<p>(Barrera) 10. En el aula, así como fuera de ella, esto puede ocasionar que el resto de personas sienten invadido su espacio.</p>
	<p>(Necesidades) 2. - Aprender estrategias para iniciar comunicación social. APRENDIZAJE. Currículum personalizado. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad. PARTICIPACIÓN. INTERACCIÓN SOCIAL</p>
	<p>8. Desarrollar estrategias propioceptivas para conocer los límites de su propio cuerpo. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p>



A.3. Déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones

A.3.1. Dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Nuestro mundo de relaciones sociales está ordenado por normas y convenciones sutiles, implícitas, llenas de excepciones y condicionantes según el contexto. La mayoría de estas normas las aprendemos por ensayo y error. En caso de duda utilizamos nuestra capacidad de imaginar cómo puede pensar, sentir u opinar la otra persona; y como espera que actuemos en un entorno determinado. Lo hacemos de manera tan automática que no nos damos cuenta. De esta manera somos capaces de ir regulando nuestro comportamiento con otras personas, y en diferentes contextos.</p> <p>El alumnado con TEA tiene dificultad para la comprensión y respuesta ante las señales, límites y reglas sociales. Ante la conducta que no está modulada convenientemente a las expectativas sociales del entorno sociocultural del sujeto: los comportamientos con extraños, con amigos y con la familia, así como la conducta en restaurantes, comercios, consultas profesionales, etc.</p> <p>Podemos observar en el lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Emite expresiones socialmente inapropiadas que indican falta de comprensión o desconsideración del impacto social de los comentarios. Puede evidenciarse de distintas formas:<ul style="list-style-type: none">- Puede ser intrínsecamente extravagante por su contenido: «¿qué altura tenía el Sr. Moreno a la edad de 2 años?».- Pueden ser inapropiadas a causa de su naturaleza excesivamente personal: «¿lleva usted dentadura postiza?».	<p>(Dificultad)</p> <p>11. Dificultad para Anticipar y dar Sentido a la actividad. Esto le provoca una dificultad importante, para interpretar adecuadamente, las situaciones del contexto.</p> <p>(Barrera)</p> <p>11. En el aula, así como en el resto de los contextos, no se anticipan las situaciones y acontecimientos. El profesorado presupone la interiorización de un horario y pautas de trabajo en función de la materia por parte del alumnado.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>9. Acceder a la información y/o comunicación oral o escrita, con alternativas múltiples para la percepción sensorial o visual. Con la ayuda de materiales adaptados, técnicos y/o productos de apoyo (anticipadores visuales y material analógico, tablets, etc.).</p> <p>ACCESO. Información y comunicación. Desarrollar estrategias para el trabajo autónomo, la planificación y la organización. (auto instrucciones).</p> <p>APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.</p>

CARACTERÍSTICAS

- Pueden ser también inapropiadas porque sean incongruentes con la situación social, por ejemplo, las frases que interrumpen repentinamente una conversación familiar tales como «*el Sr. Gimeno tiene una cabeza pelada*» etc.

También Podemos referirnos a la conducta general de la persona con TEA. En estas conductas se evidencia:

- La falta de apreciación de las normas sociales, carece claramente de las inhibiciones sociales normales y a veces se comporta de manera socialmente embarazosa; no ajustando su comportamiento de acuerdo al contexto social: En un restaurante coger comida de otra mesa, en el aula interrumpir al profesor continuamente, acercarse o tocar a los extraños de forma inapropiada, sentarse en las rodillas de alguien desconocido, interrumpir las conversaciones de otras personas, intentar besar a los compañeros o extraños como forma de mostrar amistad, sentarse demasiado cerca de alguien, clavar la vista insistentemente en la gente o andar desnudo por la casa cuando hay visitas, etc.

En cuanto a las expresiones emocionales. También se da con frecuencia la utilización de expresiones faciales inapropiadas:

- Expresiones faciales que indican incongruencia entre la emoción y la situación, tales como reír cuando otro está disgustado o herido, o reír o llorar sin motivo perceptible, etc.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

12. Dificultad para la planificación, inhibición de respuestas prepotentes y flexibles adaptadas al contexto. En el aula, esto puede ocasionar que requieran en todo momento una guía y orientación, tanto curricularmente, como a la hora de desenvolverse socialmente.

(Barrera)

12. En la escuela se espera que el alumnado comprenda las normas, se comporte en la forma esperada, e inicie y complete las tareas de forma autónoma y apropiada.

(Necesidades)

10. Desarrollar estrategias de inhibición de conductas, de planificación, organización y autorregulación. (principio formas de implicación).

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.



A.3.2. Dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>El alumnado con TEA muestra poco juego cooperativo (juego espontáneo, flexible e interactivo) prestando atención al resto del alumnado y modificando su propia conducta en la medida en que lo demande la propia naturaleza cooperativa del juego. Es importante que el juego se practique con otro alumnado de aproximadamente la misma edad). Y una escasa reciprocidad en sus relaciones con iguales.</p> <p>Tienen dificultades para hacer amistades, aunque algunas personas con TEA establecen relaciones sociales basadas en sus centros de interés.</p> <p>Con gran frecuencia presentan dificultades en los juegos imaginativos (juego de ficción que implica la formación de imágenes mentales de cosas que no están presentes). Los niveles leves (G1) pueden realizar juegos imaginativos, pero normalmente limitados en variedad o frecuencia. En los casos más profundos (G3) no hay juegos imaginativos.</p> <p>La mayoría de las personas con TEA no alcanzan el juego simbólico. Cuando utiliza unos objetos dándoles funciones que ese objeto no tiene, o cuando utiliza muñecos, animales, juguetes como agentes con iniciativa propia, consideramos que realiza juego simbólico. Es el juego más abstracto y de mayor dificultad para las personas con TEA.</p> <p>La limitación en la capacidad de simbolización, que se traduce en un juego poco creativo, así como sus dificultades para aprender por imitación, limitan las posibilidades de establecer juegos imaginativos con iguales.</p>	<p>(Dificultad) 13. Dificultad para jugar a juego simbólico.</p> <p>(Barrera) 13. En el ambiente escolar muchas actividades de aprendizaje, y muchos juegos son imaginativos, simbólicos y en grupo.</p> <p>(Necesidades) 11. Desarrollar habilidades para participar, dinamizar y organizar actividades relacionadas con el juego social y juego simbólico. PARTICIPACIÓN. Interacción grupal. Aprender conocimientos y destrezas necesarias para el desarrollo del juego. Aprender a jugar en los diferentes entornos. APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p> <p>(Dificultad) 14. Dificultad para buscar y entender los acercamientos sociales que permiten establecer vínculos, conocer iguales y hacer amistad. En ocasiones pueden parecer personas antipáticas e incluso desagradables debido a esta dificultad.</p> <p>(Barrera) 14. En la sociedad y para alcanzar una vida plena, nos gusta ser aceptados y que se nos tenga en cuenta para participar en todas acciones cotidianas.</p> <p>(Necesidades) 2. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad. PARTICIPACIÓN. Interacción Social. Aprender estrategias para iniciar comunicación social. APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p>

CARACTERÍSTICAS

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

Cuando además de ser imaginativo el juego ha de realizarse socialmente, con sus iguales, la dificultad aumenta (nos referimos a **compartir la imaginación** de manera espontánea y creativa con otros niños y niñas, incorporando tanto sus ideas como las de otros). El nivel de imaginación puede ser simple, siempre y cuando sea socialmente interactivo, espontáneo y variado: juegos de policías y ladrones, de papás y mamás, de maestros y alumnos, etc.

Incluso las personas con TEA G1 encuentran difícil compartir su tiempo de ocio con iguales, ya que muchas de las actividades tienen un marcado carácter social, o no se ajustan a sus ámbitos de interés.

Por lo que respecta a **la amistad**, tienen dificultad en establecer amistades (relación recíproca y selectiva entre dos personas de aproximadamente la misma edad que buscan mutuamente su compañía y comparten actividades e intereses).

Concreciones de la característica

- Tener una o más relaciones que implican alguna actividad compartida fuera de una situación de grupo preestablecida, pero limitada a sus intereses o con una frecuencia muy pequeña.
- Tener alguna persona con quien establece alguna relación de búsqueda y de compartir actividades, pero solamente en situaciones grupales: asociación, escuela, extraescolares, trabajo, etc.
- Hasta no tener relaciones con iguales que impliquen selectividad y compartir.

Por otra parte, la carencia de habilidades sociales les convierte con frecuencia en víctimas de abusos por parte de sus compañeros en el entorno escolar (Hernández y Van der Meulen, 2010).



A.3.3. Ausencia aparente de interés en la gente

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Las primeras señales de alarma que llevan a los padres de niños y niñas con TEA a sospechar de la existencia de algún problema tienen que ver con el desarrollo comunicativo. Están desconectados, como si los demás no existiéramos, su interés está en los objetos, en los estímulos sensoriales que el entorno provoca, da la sensación de que las personas somos un objeto más en el entorno.</p> <p>Esta situación se concreta especialmente en:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ La dificultad en la imitación, y▪ En su interés por otros iguales. <p>Presentan deficiencias en la imitación espontánea de acciones no enseñadas. La falta de la capacidad de imitación es un rasgo muy característico de las personas con TEA.</p> <p>Se observa:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Alguna presencia de imitación espontánea que llega a incorporar en actividades de juego, pero que realiza muy pocas veces o siempre en la misma actividad.▪ Una imitación limitada a rutinas familiares que no se incorporan al juego, es una copia: cortando el césped, pasar la aspiradora, etc▪ La nula imitación espontánea. <p>Presentan deficiencias en el interés por otros niños y niñas (por observar e interactuar con otros niños y niñas de la misma edad). Normalmente muestran una baja cualidad en estas interacciones.</p>	<p>(Dificultad)</p> <p>14. Dificultad para buscar y entender los acercamientos sociales que permiten establecer vínculos, conocer compañeros y hacer amigos. En ocasiones pueden parecer personas antipáticas e incluso desagradables debido a esta dificultad.</p> <p>(Barrera)</p> <p>14. Las personas, nuestros iguales, esperan de los demás que espontáneamente se empaticen con los otros, nos llame la atención el otro y su actividad, nos acerquemos y solicitemos lo que deseamos.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>2. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad.</p> <p>PARTICIPACIÓN. Interacción Social. Aprender estrategias para iniciar comunicación social.</p> <p>APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p>

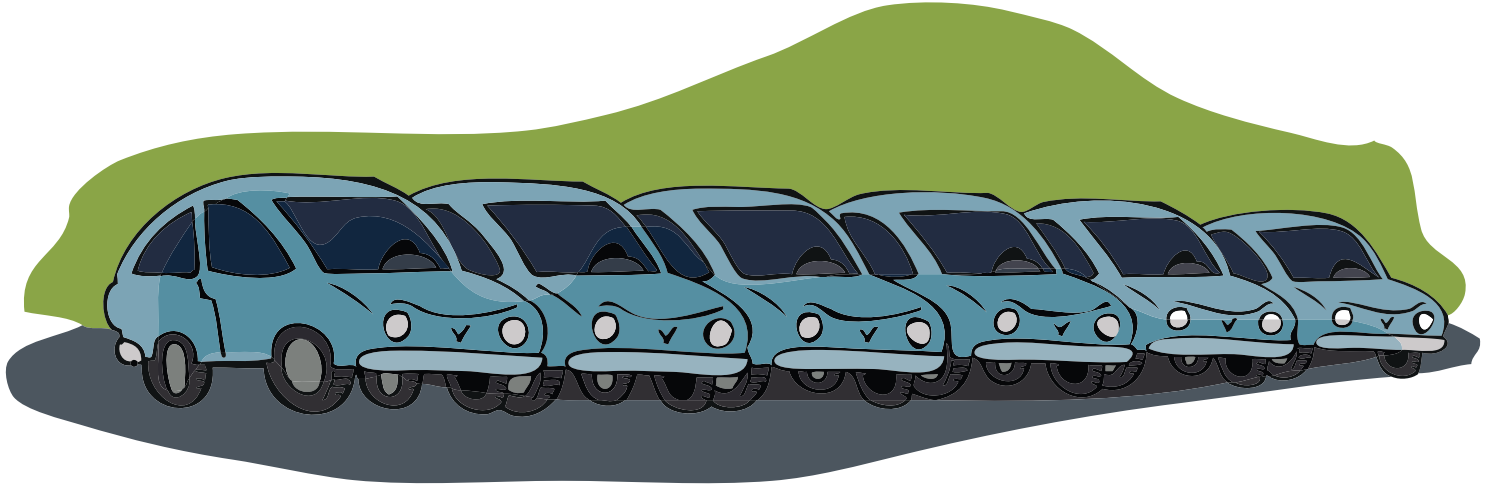
CARACTERÍSTICAS

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

Concreciones de la característica:

- Frecuentemente observa a otros niños y niñas, o, indica interés en ellos de alguna forma (señalando, vocalizando, aproximándose, o tratando de imitar lo que ellos hacen), o se aproxima a los iguales sin tratar de conseguir su atención, incluso en ocasiones haciendo juego en paralelo a su lado.
- Observar ocasionalmente a los iguales, pero no tratando de aproximarse a ellos, o, intentar dirigir la atención del familiar o de la persona adulta hacia ellos.
- Poca o ninguna muestra de interés en otros niños y niñas.





B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses

Las conductas repetitivas engloban toda una serie de manifestaciones de distinto tipo, pero que tienen en común la repetición, la rigidez y la escasa funcionalidad o carácter adaptativo de las mismas. Las personas con TEA pueden permanecer durante horas sumergidos en actividades repetitivas sin meta aparente (como dejar deslizarse la arena entre los dedos una y otra vez).

Presentan a menudo manierismos motores o estereotipias, como mover las manos o el cuerpo de forma rítmica.

Con frecuencia desarrollan rituales que deben ser repetidos de la misma manera en determinadas situaciones o asociados a determinados momentos del día, y se resisten a cambios en el entorno o en las rutinas.

La falta de flexibilidad mental también puede observarse en la preocupación obsesiva por determinados objetos o temas de interés.

Algunas de estas conductas se observan también en personas con otros trastornos del desarrollo o incluso en el desarrollo típico. Sin embargo, en el caso de las personas con TEA su persistencia y en ocasiones su intensidad, pueden interferir en las actividades de la vida diaria, limitando así sus posibilidades de aprendizaje y de participación en el entorno social y comunitario.

B.1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Las personas con TEA desarrollan más estereotipias, con mayor frecuencia, mayor severidad y en períodos más largos que personas con la misma edad y nivel de desarrollo. (Bodfish, 2011). Fundamentalmente nos las encontramos en el movimiento motor, con los objetos y en el habla.</p> <p>1. Movimientos motores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manierismos de manos y dedos (suelen ser movimientos rápidos, involuntarios, repetitivos de los dedos). Se puede observar: <ol style="list-style-type: none"> a) Movimientos ocasionales y que no interfieren. b) Movimientos frecuentes, pero sin interferencia con otras actividades o sin rabietas si se interrumpen. c) Manierismos marcados asociados con deterioro social o angustia cuando se le interrumpe. ▪ Manierismos complejos o movimientos estereotipados del cuerpo (movimientos de todo el cuerpo complejos, estereotipados y voluntarios, tales como agitar el brazo mientras se balancea de puntillas, dar saltitos mientras aletea, etc. 	<p>(Dificultad)</p> <p>15. Dificultad para controlar sus movimientos repetitivos, estereotipados con su cuerpo, objetos o habla. Dificultad para poder concentrarse o atender cuando está realizando estas estereotipias.</p> <p>(Barrera)</p> <p>15. Falta de comprensión de sus estereotipias, de sus actividades “sin sentido”.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>1. Conocer y respetar la diversidad funcional. Conocer al alumnado con TEA desde dentro. PARTICIPACIÓN. Valores y normas. SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO.</p> <p>12. Aprender estrategias de autocontrol y regulación emocional. APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.</p>



CARACTERÍSTICAS

2. Uso de objetos. Deficiencia en el uso funcional y simbólico de los objetos. Utilizando estos de una forma repetitiva o prestando especial interés en partes del objeto. Se puede observar:

- Algún uso repetitivo del objeto (sacudir cuerdas, girar ruedas, discos, o coleccionar objetos muy específicos: pedacitos de papel, piedrecitas, palitos, etc.), pero en conjunción con varias otras actividades adecuadas y sin causar deterioro social.
- Juego limitado al uso muy estereotipado del objeto, o solo prestar atención a partes específicas del mismo, pero que no interfiere con otras actividades del sujeto.
- Juego ligado al uso muy estereotipado del objeto hasta el punto de que interfiere, o impide otras actividades que pudiera realizar con él.

3. Habla estereotipada. El retraso en la adquisición del lenguaje es independiente del tener un TEA. Nos encontraremos personas con TEA con o sin retraso en el lenguaje, si bien, el ser TEA hace que nos encontremos con ciertos usos particulares del lenguaje que parecen ser específicos de éste. Por ejemplo:

- Es frecuente la utilización de expresiones estereotipadas (de patrones de habla repetitivos que son claramente raros ya sea por su contenido estereotipado, por su uso no social o por ambos motivos). Incluyen frases que se intercalan en un habla más normal, comentarios sobre sus propios actos, un repaso repetitivo de intercambios emotivos o hirientes o frases rutinarias usadas fuera del contexto apropiado.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

16. Dificultad para comunicarse oralmente de forma fluida. Habla frecuentemente compuesta por: expresiones estereotipadas, ecolalia diferida, neologismos, lenguaje idiosincrático.

(Barrera)

16. Falta de comprensión de su lenguaje estereotipado, lo que dificulta su participación en el aula y la interacción entre las personas, a la par que presentará dificultades para la realización de actividades orales.

(Necesidades)

1. Conocer y respetar la diversidad funcional. Conocer al alumnado con TEA desde dentro. Aprendizaje del entorno para conocer cómo son las personas con TEA.

PARTICIPACIÓN. Valores y normas.

Formar al profesorado sobre las características del alumnado con TEA: "Conocerlos desde dentro", y a partir de este conocimiento aprender cuales son los cambios que se necesitan realizar tanto en los entornos como con las acciones y/o conductas a nivel comunicativo: "Saber adaptar el contexto educativo". **SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO.**

13.

Aprender estrategias para utilizar la comunicación oral de forma funcional. **APRENDIZAJE.** Currículum personalizado.

CARACTERÍSTICAS

- Es frecuente la utilización de ecolalia diferida (repetir literalmente diálogos de películas o de series de televisión, frases concretas repetidas con la misma entonación, etc.), es un uso repetitivo igual que lo realiza con los movimientos de las manos o con objetos.
- Podemos observar también neologismos (expresiones que no son palabras y que son obviamente peculiares, normalmente inventadas; ejemplo "pat" para pedir un palo).
- Así como la presencia de un lenguaje idiosincrático (palabras reales o frases usadas o combinadas por el sujeto de manera distinta a como nunca pudo oír las, por ejemplo "llovía caliente" para referirse a "vapor", o llamar a una persona por su edad "45" por María).
- También es frecuente observar una prosodia monótona, mecánica. Cuya causa la encontramos en la literalidad e inflexibilidad; mantiene el tono de la palabra tal y como lo aprendió la primera vez, no cambiando su modulación en función del sentido de la frase.
- Con esta misma causa, se explica la utilización de su nombre, o, la sustitución de los pronombres *tú* y *él*, por *yo*. (*Daniel quiere agua, él quiere agua; cuando se refiere así mismo*).

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD



B.2. Insistencia en la monotonía (invarianza), excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>1. Las dificultades de anticipación, es decir, las dificultades para comprender qué va a pasar, tienen un impacto claro en la resistencia de las personas con TEA a los cambios del entorno. Estas dificultades de anticipación y por tanto, de comprensión del entorno, pueden reflejarse en distintos niveles de rigidez comportamental, desde una pertinaz resistencia a cualquier cambio ambiental, hasta la mera preferencia por un entorno estructurado y previsible. Por lo tanto, los procedimientos de anticipación que permiten a las personas con TEA estructurar el entorno y anticipar los cambios son fundamentales a la hora de intervenir con el objetivo de flexibilizar esta insistencia en la invarianza (Rivière, 1997).</p> <p>Las conductas rutinarias se encuentran entre los primeros signos de una persona con TEA en la infancia. Generalmente, los niños pequeños tienden a mostrar conductas repetitivas de tipo motor y sensorial, mientras que las personas adultas muestran conductas ritualizadas más complejas. Las dificultades pueden observarse en:</p> <p>Dificultades con cambios menores en las rutinas propias o con cambios menores del entorno personal. Podemos observar reacciones extremas a una variedad de cambios menores en cómo, dónde, o cuándo el niño realiza sus actividades diarias:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Reacción negativa a cambios menores en las rutinas del niño-a pero sin gran angustia y con poca interferencia en las demás actividades.	<p>(Dificultad)</p> <p>17. Las dificultades para comprender qué va a pasar, tienen un impacto claro en la resistencia de las personas con TEA a los cambios del entorno. En la base están las dificultades para dominar el espacio y el tiempo.</p> <p>(Barrera)</p> <p>17. Ambiente poco estructurado. (dominio sobre el espacio y el tiempo).</p> <p>(Necesidades)</p> <p>14. Acceder a la información y al aprendizaje a través de la enseñanza estructurada (<i>qué voy a hacer, cuándo lo haré, dónde, etc.</i>, organización visual del tiempo de trabajo). ACCESO. Información y Comunicación. Aprender y utilizar de manera autónoma un sistema de comunicación aumentativo/alternativo, que le informe.</p> <p>(Dificultad)</p> <p>18. Dificultad para leer el contexto y adelantarse a los cambios en función de los acontecimientos. Falta de anticipación y sentido de la actividad.</p> <p>(Barrera)</p> <p>18. En el aula, así como en el resto de los contextos, no se anticipan las situaciones y acontecimientos. El profesorado presupone la interiorización de un horario y pautas de trabajo en función de la materia por parte del alumnado.</p>

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reacción negativa con resistencia, y angustia lo suficientemente intensa para provocar que los educadores tengan que hacer grandes esfuerzos para evitar los cambios; pero sin que sea una resistencia total. ▪ Resistencia exagerada a cambios menores en las rutinas del niño con un impedimento absoluto de las actividades. <p>También pueden presentar resistencia a cambios triviales del entorno (que no afectan directamente al sujeto).</p> <p>2. Puede observarse apego inusual a objetos (un interés y una dependencia inusuales a un objeto en particular que el niño lleva consigo). La intensidad del apego viene determinada por la dificultad que tiene al niño de separarse del objeto y de si su posesión interfiere en la vida del niño o de la familia.</p> <p>3. Con mucha frecuencia podemos observar compulsiones y rituales (secuencias fijas que son ejecutadas "como si" el sujeto tuviese la necesidad de completarlas en un orden particular). Los rituales se caracterizan por que el orden es impuesto por el propio sujeto. Compulsiones y rituales pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De orden, secuencia ordenada. ▪ De repetición, número de veces que hay que realizar una acción. ▪ De posición, situar los objetos en una posición determinada. 	<p>(Necesidades) 14. Acceder a la información y al aprendizaje a través de la enseñanza estructurada (<i>qué voy a hacer, cuándo lo haré, dónde, etc., organización visual del tiempo de trabajo</i>). ACCESO. Información y Comunicación. Aprender y utilizar de manera autónoma un sistema de comunicación aumentativo/ alternativo que aumente las posibilidades de interacción con los iguales. APRENDIZAJE. Currículum Personalizado.</p> <p>(Dificultad) 19. Dificultad para modificar sus conductas de forma flexible, Por el contrario, tiene frecuentes rutinas y rituales, actividades que el niño debe realizar de una forma compulsiva, provocando en él ansiedad si se le interrumpe; lo cual dificulta la participación y el aprendizaje. Les gusta la monotonía y la repetición.</p> <p>(Barrera) 19. En la escuela se dan cambios en la rutina escolar en función de las necesidades del profesorado, del alumnado y otras circunstancias escolares.</p> <p>(Necesidades) 15. Adquirir los conocimientos y destrezas necesarios para mejorar su flexibilidad mental y comportamental. APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p> <p>(Dificultad) 20. Dificultad para dejar al margen el apego excesivo a ideas, u objetos; durante el transcurso de las actividades de aula.</p>



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CARACTERÍSTICAS

En el lenguaje esta característica la observamos en **rituales verbales** (necesidad compulsiva de utilizar secuencias fijas de expresiones, como si el sujeto se sintiera presionado a completarlas en un orden particular, se autoimpone un orden a lo que dice y puede, además, imponer restricciones similares sobre las respuestas o expresiones de otros). También **en el lenguaje** encontramos **la inversión pronominal** (usar la segunda o tercera persona para referirse a uno mismo y viceversa, aunque no es específica del autismo, aparece en los TEA con mayor frecuencia que en cualquier otra población, debido a su dificultad en diferenciar el yo del otro. En los TEA suele darse con el *yo-tú-él*).

La insistencia en la invarianza también se refleja **en el lenguaje en el uso de la prosodia**, es decir, de los patrones de entonación del habla. En ocasiones el habla de las personas con TEA puede resultar extraña o "robótica" debido a un ineficaz manejo de los patrones de entonación.

Estas dificultades se trasladan al ámbito de la **comprensión verbal**. Las personas con TEA presentan siempre dificultades en la comprensión verbal, aunque el grado en el que se manifiestan es muy variable a lo largo del espectro, la comprensión suele ser extremadamente literal y poco flexible. Incluso en el G1, en aquellas personas que son capaces de comprender el discurso y mantener conversaciones, sin embargo, se observan dificultades en la comprensión de los usos no literales del lenguaje (dobles sentidos, bromas, ironías, conceptos abstractos, emocionales, etc.).

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Barrera)

20. El profesorado encuentra disruptivo el uso de objetos de apego en el aula y no sabe cómo darle un uso adecuado que aporte seguridad al alumnado y a la par no dificulte el desarrollo de las actividades.

(Necesidades)

1. Conocer y respetar la diversidad funcional.
Conocer al alumnado con TEA desde dentro.
PARTICIPACIÓN. Valores y normas.
SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO.

16. Desarrollar las estrategias necesarias para conocer los momentos y lugares en los que pueda utilizar sus intereses restrictivos.

(Dificultad)

21. Dificultad para dialogar y comprender los mensajes por tener un vocabulario literal. (detalle-concreto-inflexible), lo cual dificulta una socialización positiva en el aula, debido a las dificultades del niño/a para comprender los usos no literales del lenguaje.

(Barrera)

21. En el aula se parte de la creencia el alumnado entiende aproximadamente igual las palabras, los dobles sentidos, las frases irónicas, etc.

(Necesidades)

5. Adquirir y Desarrollar Habilidades Sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional.
PARTICIPACIÓN. Interacción grupal.

B.3. Intereses muy restringidos y fijos -obsesivos-, que son anormales en cuanto a su intensidad o su foco de interés

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>El interés absorbente por determinados aspectos particulares o inusuales del entorno, o por temas concretos, aparece de forma significativa en las personas con TEA en todos los grados. (Bodfish, 2011).</p> <p>Concreciones de la característica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las personas con TEA parecen mostrar intereses en los aspectos mecánicos del mundo, en oposición a los aspectos sociales (Bodfish, 2011). Intereses que destacan por su intensidad (actividades parecidas a los hobbies, pero con mayor intensidad), su naturaleza circunscrita (puede involucrar un alto nivel de pericia o conocimiento, pero está extrañamente enfocada y no se desarrolla a niveles más amplios de conocimiento), su cualidad no-social (puede ser compartido con otro individuo con un interés similar pero no como parte de un club especializado o asociación), y su relativa no progresión o desarrollo a lo largo del tiempo (el interés persiste, pero no forma parte de la construcción de una pericia o conocimiento para compartir o utilizar). 	<p>(Dificultad) 22. Dificultad para motivarse por lo que no es su centro de interés. Obsesión por intereses restringidos.</p> <p>(Barrera) 22. El profesorado intenta motivar al alumado en función de los intereses propios de la edad. En el aula se espera que tengan intereses cambiantes y circunscritos al tema que corresponda.</p> <p>(Necesidades) 17. Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje, incrementando progresivamente sus centros de interés (aspecto externo de la motivación). PARTICIPACIÓN. Motivación y autoregulación. APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.</p> <p>(Dificultad) 23. Dificultad para seguir la conversación verbal, especialmente sobre temas que no sean su centro de interés. INTERESES.</p> <p>(Barrera) 23. Se utilizan los centros de interés previstos en la programación para todos, en función de los intereses propios de la edad.</p>



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CARACTERÍSTICAS

Concreciones observables respecto a los intereses que destacan por su intensidad:

- Intereses especiales, pero no intrusivos en las actividades del sujeto u otras actividades de la familia.
- Interés circunscrito que no causa interferencia grave con el funcionamiento social, pero si interfiere en las actividades del sujeto o de su familia.
- Interés circunscrito que causa gran impedimento social.

En cuanto a los intereses que destacan por ser inusuales, extraños, destaca el **interés raro o peculiar en su cualidad, que es inusual en su intensidad y carece de características sociales, y que es repetitivo o estereotipado**. Por ejemplo, les gusta conocer los cambios de marcha de los coches, las etiquetas de los artículos en venta, las matrículas de los coches, señales de tráfico. Los niveles de gravedad son parecidos a los indicados anteriormente.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Necesidades)

4. Acceder a la información oral con facilitadores multimodales, (sonoros, gráficos, simbólicos y gestuales).

ACCESO. Información y comunicación.

Aprender conocimientos y destrezas para el desarrollo de la comunicación.

APRENDIZAJE. Currículum personalizado.

B.4. Hiperreactividad o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabituales en aspectos sensoriales del entorno

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>La inmensa mayoría de las personas con TEA tienen algún tipo de peculiaridad en la percepción sensorial a lo largo de su vida. Estas peculiaridades sensoriales incluyen tanto una hiperreactividad a estímulos, como por ejemplo a determinados sonidos o estímulos táctiles, como una hiporreactividad, que se traduce, por ejemplo, en un umbral del dolor alterado. Leekam, Nieto, Libby, Wing y Gould, (2007); encontraron que al menos el 90% de las personas con TEA de su estudio, con edades comprendidas entre los 32 meses y los 38 años tenían algún tipo de peculiaridad sensorial, que afectan con frecuencia a más de una modalidad sensorial.</p> <p>Las características sensoriales afectan, sin duda, a la calidad de vida de las personas con TEA. Es fundamental, por lo tanto, tenerlas en cuenta tanto durante el proceso de evaluación y diagnóstico, como a la hora de planificar intervenciones y apoyos destinados a favorecer su participación en el contexto social, educativo, laboral y comunitario en el más amplio sentido.</p> <p>Concreciones de la característica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intereses sensoriales inusuales (búsqueda intensa, de estimulación a partir de las sensaciones básicas de la vista, tacto, oído, gusto u olfato, que están dissociadas de su significado habitual). El grado de dificultad, lo marca el nivel en que el interés anormal perturba o reemplaza el "uso normal" del objeto. Nos encontramos desde la persona que muestra uno o dos intereses inusuales, y que 	<p>(Dificultad) 24. Dificultad para procesar los "in-puts" sensoriales y para integrarlos de una manera adecuada. Hiper o hipo reactividad sensorial. Este aspecto puede originar momentos de gran estrés en función de la organización del contexto en el que se encuentra.</p> <p>(Barrera) 24. Los diferentes contextos escolares están pensados para las personas que no presentan dificultades en la integración sensorial.</p> <p>(Necesidades) 18. Habilitar un ambiente sensorialmente adecuado. No estresante. ACCESO. Materiales. Espacial. Conocer su perfil sensorial para intentar eliminar las barreras que se puede encontrar a este nivel en los diferentes contextos escolares. PARTICIPACIÓN. Valores y normas.</p> <p>(Dificultad) 25. Dificultad en el control de su conducta adaptativa debido a la falta de estrategias para procesar los diferentes estímulos sensoriales que se pueden presentar en el entorno escolar.</p> <p>(Barrera) 25. En el contexto escolar se observan conductas problemáticas y se realizan planes de intervención sin tener en cuenta la funcionalidad de la misma.</p>



CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>no limita su aprendizaje, y conductas adaptativas. Hasta la persona que tiene un interés sensorial inusual que ocupa la mayor parte del tiempo, o, impide o limita el uso alternativo de los materiales en su función normal.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Excesiva sensibilidad general al ruido. Se refiere a una sensibilidad incrementada, generalmente predecible, a ruidos diarios tales como aparatos domésticos (aspiradora, secador de pelo), tráfico,... Ruidos no especialmente molestos para los demás. Más que a la reacción a un ruido inesperado y agudo tal como un trueno o un altavoz.▪ Respuesta anormal, negativa a estímulos sensoriales específicos (respuestas predecibles y específicas a un estímulo sensorial particular e identificable que provoca una reacción emocional negativa de enfado o irritabilidad). Dentro de su variedad se puede observar:<ul style="list-style-type: none">- Presentar respuestas negativas, predecible a estímulos específicos, pero con reacción leve o controlable de manera que no provoca evitación o interferencia en sus actividades.- Respuestas negativas a estímulos que interfieren en actividades cotidianas porque provocan berrinches ocasionales, intentos por parte del entorno de evitar la exposición a estos estímulos, sin embargo, pueden corregirse sin dificultad.	<p>(Necesidades)</p> <p>19. Adquirir conocimientos mediante técnicas de regulación para poder procesar los estímulos sensoriales. De evitación mediante apoyos materiales para intentar no llegar a la fase de explosión y controlar así sus desregulaciones sensoriales que pueden llevar consigo dificultades en la conducta adaptativa o problemas de conducta. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p> <p>(Dificultad)</p> <p>26. Dificultades para la regulación emocional. Perciben y sienten de forma diferente a las personas neurotípicas y esto hace que fallen en los intentos de entender y descifrar las emociones en el resto y viceversa.</p> <p>(Barrera)</p> <p>26 El ambiente escolar, generalmente no prevé actividades ni para procesar ni para la comprensión ni la expresión de las emociones.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>20. Implementar un programa a nivel de centro en el que se desarrolle la inteligencia emocional. Aprender a entender sus emociones y sentimientos, así como los de los demás. Asimismo, desarrollar habilidades de regulación emocional. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p>

CARACTERÍSTICAS

- Respuestas negativas, predecibles que causan interferencia sustancial con el entorno o que impide totalmente la actividad.
- Las experiencias sensoriales que las personas con autismo suelen tener en mayor frecuencia que la población normal vienen reflejadas en la siguiente tabla (Olga Bogdashina,2007):
 - La "Percepción Literal".
 - La "Percepción Gestalt".
 - Monoprocesamiento.
 - Hipersensibilidad.
 - Hiposensibilidad.
 - Inconsistencia de la percepción.
 - Percepción Fragmentada.
 - Percepción distorsionada.
 - Agnosia sensorial.
 - Percepción retardada.
 - Vulnerabilidad a la sobrecarga sensorial (frecuencia que en la población normotípica.)
 - Sinestesia.
 - Prosopagnosia.
 - T. del Procesamiento Auditivo Central.
 - Síndrome de Sensibilidad Escotópica.
 - Trastorno/disfunción de la Integración Sensorial.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD





2.2.2. El alumnado con TEA según el estilo cognitivo

Goldberg (2002), afirma que la corteza prefrontal sustenta la capacidad para reconocer un objeto o un problema nuevo, así como para reconocer a los patrones de una determinada clase familiar de objetos o problemas, lo cual es fundamental para acceder a las experiencias previas acumuladas y poder, en consecuencia, afrontar las nuevas situaciones. Esta capacidad de reconocimiento se convierte, por tanto, en el principal mecanismo de resolución de problemas y de toma de decisiones. Este proceso se relaciona a su vez, con diferentes estilos cognitivos, que inciden en el mencionado proceso de reconocimiento de patrones, y se asocia a la corteza prefrontal izquierda o derecha, según continúe dependiendo o no del contexto.

El estilo cognitivo se convierte en un elemento importante del proceso de ejecución cognitiva. Además permite explicar que las alteraciones que puedan encontrarse, pasen a ser consideradas prototípicas de una lesión o déficit funcional de tipo frontal, en el que se localizan (Muñoz-Céspedes y otros, 2004).

Este déficit funcional de reconocimiento de patrones implica:

- a) Dificultad para centrarse en una tarea y finalizarla si no existe un control externo estructurado.
- b) Presencia de un comportamiento rígido, perseverando, con conductas estereotipadas.
- c) Dificultades en el establecimiento de nuevos repertorios de conducta.
- d) Falta de capacidad para utilizar estrategias operativas.
- e) Limitaciones para realizar actividades creativas.
- f) Y al contrario, presentar inflexibilidad cognitiva.

A estas implicaciones, Tirapu y al. (2012) añaden:

- g) Ausencia de estrategias de memoria (semántica).
- h) Dificultades para organizar temporalmente los acontecimientos.
- i) Dificultades para realizar tareas que requieren abstracción, formación de conceptos y categorías.
- j) Dificultades para inferir o deducir información, y para utilizar la información de forma flexible.
- k) Dificultades para realizar cambios de comportamiento, y para responder a situaciones nuevas.
- l) Dificultades para dirigir la propia conducta orientada a metas.

Comprender el estilo de aprendizaje específico del alumnado con TEA es una buena manera de profundizar en su conocimiento para adoptar medidas educativas adecuadas a dicho estilo.

Ser conscientes de su forma de aprender permitirá crear entornos y situaciones de enseñanza en que se aprovechen sus competencias y se reduzcan los efectos negativos de sus déficits más significativos.

El estilo de aprendizaje de este alumnado se define según las siguientes características:

1. Funcionas ejecutivas.
2. Memoria.
3. Atención.
4. Regulación emocional.
5. Pensamiento visual.
6. Pensamiento concreto.
7. Pensamiento centrado en los detalles.
8. Construcción del concepto.
9. Destrezas motrices.
10. Motivación.



2.2.2.1. Funcionas ejecutivas

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>El término de “Funciones Ejecutivas” hace referencia a las habilidades cognitivas para la regulación de la conducta enfocada a un fin o meta. Para ello se requiere de la coordinación de la información procedente de distintas entradas, su procesamiento y la respuesta ante la misma, permitiendo organizar y planificar la conducta propia coordinando la información procedente de distintos sistemas de entrada para alcanzar una meta futura. Se requiere, por tanto, de las siguientes funciones: La memoria de trabajo, la planificación, el control de impulsos, la inhibición de respuestas inadecuadas, la toma de decisiones, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y de acción (Ozonoff, Roger y Pennigton, 1991).</p> <p>En relación con esto, la conducta y el pensamiento de las personas con TEA se caracteriza por la inflexibilidad y rigidez, visible en la presencia de conductas e intereses repetitivos, y manifestándose también en los procesos de toma de decisiones, o en la planificación, organización y resolución de problemas.</p> <p>En el entorno escolar, estas dificultades de control ejecutivo limitan la autonomía del alumno a la hora de realizar las tareas al tener problemas para determinar por dónde empezar, qué pasos seguir, sobre qué tema ha de realizar una redacción, cuánto tiempo y espacio debe dedicar a cada pregunta para poder terminar un examen y realizarlo de forma adecuada, qué material es necesario para cada asignatura etc. éstas son sólo algunas de las dificultades adicionales a las que se enfrentan estos alumnos</p>	<p>(Dificultad)</p> <p>27. Dificultad en las funciones ejecutivas: planificación, inhibición de respuestas, flexibilidad y memoria de trabajo.</p> <p>(Barrera)</p> <p>27. Se espera que el alumnado trabaje de forma autónoma y se planifique y organice sin ningún tipo de dificultad.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>14. Acceder a la información y al aprendizaje a través de la enseñanza estructurada (<i>qué voy a hacer, cuándo lo haré, dónde, etc.</i>, organización visual del tiempo de trabajo). ACCESO. Información y Comunicación. Aprender y utilizar de manera autónoma un sistema de comunicación aumentativo/ alternativo, que le informe. APRENDIZAJE. Currículum Personalizado.</p> <p>(Dificultad)</p> <p>11. Dificultad para Anticipar y dar Sentido a la actividad. Esto le provoca una dificultad importante, para interpretar adecuadamente, las situaciones del contexto.</p> <p>(Barrera)</p> <p>11. En el aula, así como en el resto de los contextos, no se anticipan las situaciones y acontecimientos. El profesorado presupone la interiorización de un horario y pautas de trabajo en función de la materia por parte del alumnado.</p>

CARACTERÍSTICAS

en sus situaciones escolares cotidianas que se viven a diario en los centros escolares y que interfieren negativamente en su rendimiento escolar.

Así, las funciones ejecutivas se concretan en dificultades como las siguientes:

- La manifestación de un patrón de conducta caracterizado por la "inercia". Es decir, por la dificultad para comenzar y planear una tarea, por la persistencia en la misma hasta su finalización una vez ya comenzada. Mostrando rigidez e inflexibilidad, así como la incapacidad para inhibir las respuestas familiares o repetitivas. (Ozonoff et al. 1994).
- Las alteraciones del habla y del lenguaje. Un pensamiento ha de mantenerse en la memoria de trabajo mientras que se esté organizando y produciendo la respuesta. En ocasiones un niño con autismo puede querer decir algo y, sin embargo, tener dificultades para encontrar, darle forma y producir las palabras correctas que expresen aquello que quiere decir. Generalmente encuentran menos dificultades en entornos habituales, por ser personas y situaciones que les son familiares. Pero en otros contextos o entornos, dónde no lo sean, puede aparecer incapacidad, a pesar de saber cómo hacerlo. Este proceso es casi automático para la mayoría de las personas. No obstante, es un proceso difícil para una persona con un déficit de la función ejecutiva.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Necesidades)

9. Acceder a la información y/o comunicación oral o escrita, con alternativas múltiples para la percepción sensorial o visual. Con la ayuda de materiales adaptados, técnicos y/o productos de apoyo (anticipadores visuales y material analógico, tables, etc.).

ACCESO. Información y comunicación.

Desarrollar estrategias para el trabajo autónomo, la planificación y la organización (auto instrucciones).

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.

(Dificultad)

12. Dificultad para la planificación, inhibición de respuestas prepotentes y flexibles adaptadas al contexto. En el aula, esto puede ocasionar que requieran en todo momento una guía y orientación, tanto curricularmente, como a la hora de desenvolverse socialmente.

(Barrera)

12. En la escuela se espera que el alumnado comprenda las normas, se comporte en la forma esperada, e inicie y complete las tareas de forma autónoma y apropiada.

(Necesidades)

10.
-Desarrollar estrategias de inhibición de conductas, de planificación, organización y autorregulación (principio formas de implicación).
APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.



2.2.2.2. Memoria (ME)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Las características principales de "la memoria en el autismo" son la Gestalt (todos los sentidos), la literalidad (realismo) y la asociación sobre un aspecto sensorial concreto.</p> <p>El alumnado con TEA muestra una memoria excelente, pero ésta es selectiva y no se ajusta a la manera habitual de procesar y retener la información como en el desarrollo normotípico (por ejemplo, retención y recuperación de información significativa, o la necesidad de agrupar los elementos individuales en unidades mayores que sean coherentes). Por lo general, muestran una extraordinaria memoria mecánica que les permite retener y recordar gran cantidad de datos e información específica. Sin embargo, esta habilidad puede resultar engañosa, ya que ser capaz de aprender muchos datos, no significa ni que éstos se aprendan de manera significativa y funcional ni que haya una comprensión adecuada de los mismos. Por otra parte, esa excelente memoria mecánica puede confundir a los adultos, quienes al escuchar cómo emplean un vocabulario tan elaborado, asumen que la comprensión del mismo también es adecuada, cuando, por el contrario, la experiencia demuestra que en muchas ocasiones esta relación "uso-comprensión" no es real.</p> <p>Características favorables:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Oliver Sacks, apunta que en este tipo de memoria existe una conexión entre la escena y el tiempo, entre el contenido y el contexto (denominado <i>memoria concreta</i>) que provoca un asombroso poder de memoria literal, que es muy común entre	<p>(Dificultad) 28. Deficiencia en la organización de los conocimientos adquiridos. Provocado por una memoria multidimensional y multisensorial.</p> <p>(Barrera) 28. El aprendizaje en las actividades escolares es cíclico y se basa en que los relacionen con sus conocimientos previos, lo cual le permitirá la posterior recuperación de los aprendizajes adquiridos.</p> <p>(Necesidades) 14. Acceder a la información y al aprendizaje a través de la enseñanza estructurada (<i>qué voy a hacer, cuándo lo haré, dónde, etc., organización visual del tiempo de trabajo</i>). ACCESO. Información y Comunicación. Aprender y utilizar de manera autónoma un sistema de comunicación aumentativo/alternativo, que le informe. APRENDIZAJE. Currículum Personalizado.</p> <p>(Dificultad) 29. Dificultad para extraer lo relevante de las exposiciones.</p> <p>(Barrera) 29. Se da por supuesto que el alumnado atiende lo que el profesor explica y quiere destacar, sin asegurar que está atendiendo lo relevante, y reteniendo lo importante.</p>

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>las personas con autismo de habilidades especiales <i>savants</i>: Listado de teléfonos, lista de ciudades, etc. <i>Savant</i>: cámara fotográfica capaz de después de sobrevolar una ciudad durante 2 horas, dibujar minuciosamente todos sus edificios, calles, monumentos, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se sabe que algunas personas con autismo tienen la capacidad de deletrear muy bien gracias a su memoria visual fotográfica: al mismo tiempo que leen y memorizan con rapidez la ortografía de las palabras; cuando deletrean mal una palabra, acuden a su catálogo mental de datos para recordar qué ortografía es la que más se ajusta a la palabra (O' Nelly, 1999). Otros tienen una memoria auditiva muy buena, <i>memoria sonora</i>, Williams 1996, que les permite repetir -volver a reproducir-, largas series de frases que han oído anteriormente. (<i>Ecolalia diferida</i>). Cuando las instrucciones verbales se presentan mediante pasos visuales (imágenes, fotografías, etc.), les resulta más fácil, ya que les ayuda a "traducir" lo auditivo y convertirlo en un modo visual interno. <p>Características desfavorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tienen dificultades para extraer las características relevantes de algunos recuerdos particulares, a fin de poder construir un recuerdo general y con sentido. 	<p>(Necesidades) 21. -Acceder al aprendizaje con materiales de apoyo que presenten los contenidos de forma simplificada, destacando lo más importante. ACCESO. Materiales. -Desarrollar estrategias para poder diferenciar lo importante de lo anecdótico en las explicaciones, lecturas, y diferentes contextos. APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.</p> <p>(Dificultad) 30. Dificultad en memoria auditiva a corto plazo.</p> <p>(Barrera) 30. Hablarle rápido, varias órdenes seguidas y largas.</p> <p>(Necesidades) 22. -Acceder a la información verbal con órdenes cortas, en pasos, y con apoyo visual, que les permitan entender el mensaje/ instrucciones y que a la par les ayude a automatizar las acciones a realizar. ACCESO. Información y Comunicación. -Desarrollar habilidades para colaborar en equipos de trabajo, comprendiendo los mensajes que recibe, o sabiendo explicar las características de los mensajes con los que tienen que hablar sus compañeros. PARTICIPACIÓN. Interacción grupal.</p>



CARACTERÍSTICAS

- A menudo las personas con autismo tienen una memoria auditiva a corto plazo muy pobre. Tienen dificultades para recordar las instrucciones auditivas consistentes en tres o más pasos (órdenes con tres, o más instrucciones).
- Asimismo, pueden aparecer marcadas dificultades en relación con la memoria de trabajo en general (una habilidad que se incluye dentro de las llamadas funciones ejecutivas) que es la que permite, por ejemplo, mantener activa información relevante mientras tratamos de resolver un problema.
- Jordan y Powell (1995), consideran que la principal dificultad de la memoria en el autismo es el problema que tienen para desarrollar una memoria personal por episodios (memoria autobiográfica), es decir, el impedimento que tienen para sentirse ellos mismos como parte de los acontecimientos los lleva a sufrir dificultades en el desarrollo de sus recuerdos personales.
- Dificultades concretas en la recuperación de lo memorizado. Muchas personas con autismo son incapaces de recuperar sus recuerdos a menos que algo provoque la aparición de estos. Sin embargo, si se les da pistas o se les provoca con una imagen, un sonido, un olor, un sabor, etc. disparan toda una secuencia de recuerdos. Parecen no tener un control consciente de su "base de datos" y les hace falta que algo desencadene de manera correcta la "salida de información".
- Almacenan sus recuerdos visuales, auditivos, olfativos, gustativos y táctiles, de

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

31. Dificultad para recuperar los recuerdos de forma voluntaria.

(Barrera)

31. Las señales para recuperar los conocimientos adquiridos, no sirven para el alumnado con TEA.

(Necesidades)

23.

-Acceder a los entornos que estén bien organizados, y cuya estructura facilite la creación de hábitos, rutinas, y organización de las tareas con conectores que les permitan ordenar sus actividades y con ello las asociaciones de sus aprendizajes, para poder acceder al recuerdo con más facilidad.

ACCESO. Materiales.

-Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, estableciendo marcadores, para organizar la memorización y su posterior recuperación.

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.

(Dificultad)

32. Dificultad para memorizar contenidos de una forma abstracta, emocionales. Es una memoria literal, perceptiva, etc.

(Barrera)

32. Explicaciones en clase utilizando frases hechas, con doble sentido, ironía, etc.

CARACTERÍSTICAS

una forma muy real, por ejemplo, pensar en texturas que odian puede hacer que sufran escalofríos y que se les ponga la piel de gallina y que tengan un sentimiento general de malestar (Willey, 1999).

Memoria asociativa. La memoria en el autismo a menudo se describe como una *memoria asociativa* (o "memoria en serie", Williams, 1996). Se diferencia de la "ordinaria" (memoria verbal) en la manera en que se desarrolla: la memoria verbal es lineal y la memoria asociativa es no lineal (Grandin, 1996a), y la pueden desencadenar los diversos estímulos sensoriales, como algunos olores, determinados colores o pautas, tactos, movimientos físicos, combinación de sonidos o palabras. Por ejemplo:

- "La palabra "debajo" provocó que T. Grandin se imaginara a ella misma pasando por debajo de las mesas del colegio durante un ejercicio de ataque aéreo. Después continuó "reproduciendo el vídeo" de la profesora regañándola por haber golpeado a Alfred cuando éste le manchó el zapato, y a continuación "vio" submarinos en el Antártico y la canción de los Beatles "Yellow Submarine" (submarino amarillo). Si dejaba que su mente se parara en la imagen del submarino amarillo, entonces podía oír la canción y empezaba a canturrear. Cuando llegaba a la parte en la que la gente subía a bordo, su asociación se desviaba hacia la pasarela de un barco que había visto en Australia, etc." (T. Grandin, 2000).
- Xavi (3 años 2 meses), está sentado en la alfombra, jugando con varios objetos, muy tranquilo y entretenido, mientras su ma-

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Necesidades)

5.
-Adquirir y desarrollar habilidades sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional.

PARTICIPACIÓN. Interacción grupal.

24.
-Desarrollar habilidades para la comunicación interpersonal, y para establecer relaciones de amistad y ayuda mutua. Prestar especial atención a las expresiones con mayor componente emocional, y/o abstracto.

PARTICIPACIÓN. Relaciones interpersonales.

-Aprender expresamente vocabulario, expresiones abstractas y de emociones, propias de la edad.

APRENDIZAJE. Currículo personalizado.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CARACTERÍSTICAS

dre y yo estamos conversando. De repente coge un dado de madera, ve la letra "P", y mirando al vacío, inicia una serie de palabras: *pito, peluche, pelota, papá, papallona, ¡pum, pum-pum-pum, rata-pum-pum-pum*; se para y se levanta, va caminando hacia una silla, tarareando *¡pum-pum-pum-rata-pum-pum-pum*; se sienta en la silla, deja de vocalizar, mira a su mamá con cara de tristeza y grita: *¡banda, orquesta, banda, instrumentos; Castellón, Castellón; fiesta, fiesta, instrumentos,...*; Se lanza corriendo en los brazos de su madre, gritando entre lloros *¡Instrumentos, instrumentos, Castellón,...*; Los instrumentos son su mayor centro de interés en estos momentos, y viniendo a la entrevista se habían cruzado con una banda de música (Barrios, 2015).

Muchos niños y niñas con autismo usan esta memoria en serie/ asociativa como una forma de compensar su incapacidad para procesar la información de una manera rápida (procesamiento retardado): no procesan la información al mismo tiempo en que ésta se desarrolla. A menudo no pueden seguir el hilo de la conversación, ya que es posible que en el breve espacio de tiempo que existe entre las dos mitades de una frase surjan nuevas pistas, nuevos canales, que lleven a otros, y así una y otra vez (Williams, 1996). Simplemente no pueden detener las asociaciones interminables (Grandin, 1996a) y con frecuencia hacen uso de las canciones, publicidades, etc. para responder (*Ecolalias diferidas*).

Sin lugar a duda es este un campo muy atractivo, en el que se necesita mucha investigación y buenas prácticas educativas.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

33. Dificultad para la memoria de trabajo.

(Barrera)

33. Materiales poco estructurados, complejos, con muchos estímulos.

(Necesidades)

23.

-Acceder a los entornos que estén bien organizados, y cuya estructura facilite la creación de hábitos, rutinas, y organización de las tareas con conectores que les permitan ordenar sus actividades y con ello las asociaciones de sus aprendizajes, para poder acceder al recuerdo con más facilidad.

ACCESO. Materiales.

-Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, estableciendo marcadores, para organizar la memorización y su posterior recuperación.

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.

2.2.2.3. Atención (AT)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>El alumnado con TEA puede mostrar excelentes niveles de atención sostenida en aquellas tareas que les resultan gratificantes o motivadoras.</p> <p>Sin embargo, ante tareas escolares, situaciones sociales o actividades menos atractivas para ellos, pueden presentar baja resistencia a la distracción y mostrar dificultad para inhibir o retirar su atención de estímulos irrelevantes (como son los ruidos ambientales).</p> <p>Concreciones de la característica:</p> <ul style="list-style-type: none"> La Dificultad para prestar atención de una manera selectiva a los estímulos con significado a la vez que se ignoran aquellos que resultan irrelevantes, es esencial para el funcionamiento cognitivo. Sólo podemos procesar conscientemente una cantidad limitada de estímulos y es primordial tomar la decisión de qué estímulos se van a procesar en cada situación. La atención selectiva dañada origina un incremento en la distracción y disminuye el funcionamiento cognitivo, ya que las respuestas a los estímulos irrelevantes interfieren en el procesamiento de la información deseada. Uta Frith, 1989, "enfoque idiosincrásico de atención". Posiblemente, las características perceptivo-sensoriales del alumnado con TEA expliquen parte de este hecho. Limitada habilidad para cambiar el foco atencional. Se dan los extremos de una extraordinaria resistencia, "inercia", a cambiar de foco cuando este es de su in- 	<p style="text-align: center;">ATENCIÓN SELECTIVA</p> <p>(Dificultad) 34. Dificultad para atender lo importante sobre lo intrascendente.</p> <p>(Barrera) 34. En el aula se dan instrucciones a todo el grupo a la vez, siendo un estímulo más entre los existentes en la clase.</p> <p>(Necesidades) 6. -Acceder a la información y comunicación oral y/o escrita con múltiples formas de percepción sensorial/visual/auditiva. (centrar la atención). Destacando lo verdaderamente importante del contenido. ACCESO. Información y comunicación. -Desarrollar habilidades para aprender a fijar su atención sobre el foco concreto de estudio, sobre el contenido que en ese momento se imparte en clase. APRENDIZAJE. Autonomía de aprendizaje.</p>



CARACTERÍSTICAS

terés, y un continuo cambio sobre aspectos irrelevantes del entorno cuando no lo es. La atención sostenida se relaciona más bien con la capacidad de concentración. Las personas con autismo no tienen dificultad para focalizar la atención, pero sí se muestran más lentas y menos certeras cuando tienen que cambiar rápidamente la atención entre modalidades sensoriales. Esta peculiaridad, de dificultad en el desenganche, puede dar cuenta de una atención 'hiper focalizada', por la que las personas con este trastorno pueden permanecer centradas en algunos estímulos durante más tiempo que el que se observa en personas con desarrollo normal (Martos-Pérez, 2008).

- **Dificultad para inhibir "mundos imaginarios"**. Hay profesorado que describe cómo en situaciones de mayor demanda social, el alumnado con TEA se "sumerge" en sus pensamientos, en sus historias y dejan de prestar atención al contexto.
- A fin de evitar la sobrecarga de información sensorial, las personas con autismo adquieren estrategias y compensaciones voluntarias e involuntarias, tales como el **monoprocesamiento**, cuando centran su atención en un único canal, o la denominada "percepción en túnel", cuando se concentran en un detalle en vez de en el conjunto. A menudo las personas con autismo comparan su pauta de atención con el tener "una mente parecida a una linterna", o "un rayo láser" que destaca únicamente un punto en particular (una zona de gran enfoque), dejando el resto que se encuentra a su alrededor de un

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

CAMBIO DE FOCO ATENCIONAL

(Dificultad)

35. Dificultad para cambiar el foco atencional de unas actividades a otras.

(Barrera)

35. No hay estímulos anticipatorios, ni señales: auditivas, visuales, que anticipen el cambio de actividad...

(Necesidades)

25.
-Acceder a los entornos que estén bien organizados, y cuya estructura facilite la creación de hábitos, rutinas, y organización de las tareas con conectores que les permitan anticipar sus actividades, para facilitar el cambio atencional, que les permita atender lo importante en ese momento y con ello las asociaciones de sus aprendizajes.

ACCESO. Materiales.

- Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, estableciendo marcadores, para facilitar la Anticipación de las actividades y con ello el cambio atencional.

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS

color oscuro y borroso (Blackburn, 1999; O'Neill, 1999; Murray, 1992).

- El problema de atención más común en el autismo es la imposibilidad que tienen las personas con autismo para establecer y **mantener la atención conjunta**, es decir, la capacidad para prestar atención a los mismos estímulos que el resto de las personas, lo cual hace que no se puedan compartir experiencias. Dado que la tarea de la atención conjunta implica una atención dividida cuando una persona debe prestar atención tanto al objeto como a la persona con la que se supone que debe compartir la experiencia. Una persona con autismo a menudo no consigue controlar ambos focos, y tampoco logra prestar atención al objeto y a la persona. Esto impide que se comprenda el significado de la interacción y dificulta el desarrollo social y cultural. Dentro de esta dificultad de atención conjunta presentan una mayor limitación en la capacidad de atención conjunta como iniciativa propia, que supone una tendencia a iniciar de manera espontánea la conducta de coordinación social de la atención e implica procesos ejecutivos y de motivación social.

Estas dificultades atencionales se hacen mucho más evidentes en las **situaciones de relación interpersonal**, situaciones que a ellos les resultan complicadas, menos significativas y más difíciles de comprender

En muchas ocasiones nos quejamos de su falta de atención hacia las personas. Parecen ignorar a las personas o usarlas como "instrumentos"

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

ATENCIÓN SOSTENIDA

(Dificultad)

22. Dificultad para motivarlos por lo que no es su centro de interés. Obsesión por intereses restringidos. Dificultad para detectar la señal no verbal, o falta de interés por el tema de su interlocutor.

(Barrera)

22. El profesorado intenta motivar a los estudiantes en función de los intereses típicos de la edad. En el contexto de aula se valora que tengan pequeñas intereses cambiantes y circunscritos al temario que corresponda.

(Necesidades)

17.
-Desarrollar motivación hacia el aprendizaje, incrementando progresivamente sus centros de interés. (aspecto externo de la motivación).
PARTICIPACIÓN. Motivación y autorregulación.
APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.

(Dificultad)

36. Dificultad para mantener todos los sentidos habilitados para la entrada de información.

(Barrera)

36. El alumno cambia entre los diferentes estímulos del ambiente, sin filtrar lo que realmente es importante en ese momento para el grupo.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CARACTERÍSTICAS

para conseguir lo que quieren. Podemos encontrar la explicación en lo referido anteriormente; los niños y niñas con autismo son incapaces de dividir su atención entre el objeto que quieren y la persona que está "en su camino", de manera que procesan "los trozos de información" (la persona y el objeto, o incluso partes de ellos) simultáneamente. En este caso ni "perciben" a la persona como tal ni tan siquiera notan su presencia.

Lo más importante es asumir que los niños y niñas con autismo no siempre ven o asimilan las cosas de la misma manera que lo hacemos nosotros.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Necesidades)

21.

-Acceder al aprendizaje con materiales de apoyo que presenten los contenidos de forma simplificada, destacando lo más importante.

ACCESO. Materiales.

-Desarrollar estrategias para poder diferenciar lo importante de lo anecdótico en las explicaciones, lecturas, y diferentes contextos.

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje

17.

-Desarrollar motivación hacia el aprendizaje, incrementando progresivamente sus centros de interés. (aspecto externo de la motivación).

PARTICIPACIÓN. Motivación y autorregulación.

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.

ATENCIÓN CONJUNTA

(Dificultad)

37. Dificultad para filtrar entre los estímulos del ambiente los importantes, los que son el centro de interés y de estudio del grupo clase.

(Barrera)

37. En el aula en muchas exposiciones y actividades, no se comprueba cual ha sido el foco sobre el que el alumnado se ha fijado.

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
	<p>(Necesidades)</p> <p>6.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acceder a la información y comunicación oral y/o escrita con múltiples formas de percepción sensorial/visual/auditiva. (centrar la atención). Destacando lo verdaderamente importante del contenido. <p>ACCESO. Información y comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar habilidades para aprender a fijar su atención sobre el foco concreto de estudio, sobre el contenido que en ese momento se imparte en clase. <p>APRENDIZAJE. Autonomía de aprendizaje.</p> <p>(Dificultad)</p> <p>38. Dificultad atencional en las situaciones de relación interpersonal.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Falta de percepción social. Falta de utilización y comprensión de la mirada, la sonrisa, gestos faciales, corporales, y de la entonación de la voz. -Dificultades en la comprensión de la comunicación no verbal, y por lo tanto en la comprensión del entorno social. <p>(Barrera)</p> <p>38. En el aula la interacción social con el profesor y con el alumnado se basa en matices de su comunicación a través del tono de voz, la mirada, y los gestos faciales y corporales.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acceder a la comunicación con materiales didácticos adaptados, con materiales técnicos y/o recursos personales. <p>ACCESO. Materiales y personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprender, y desarrollar estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social. <p>APRENDIZAJE. Currículum personalizado.</p>



CARACTERÍSTICAS

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

PROCESAMIENTO LENTO

(Dificultad)

39. Dificultad para el normal procesamiento de la información: traducir palabras a imágenes, visualizar y experimentar todo el recuerdo vista, olor, oído, etc.

(Barrera)

39. La clase lleva, habitualmente, su ritmo de aprendizaje, independientemente de las diferentes velocidades de procesamiento de la información de cada alumno-a.

(Necesidades)

26.

-Apoyarse en materiales adaptados: simplificados, concretos, y visuales; que le faciliten procesar la información consiguiendo los objetivos en pequeños pasos y a su velocidad de procesamiento.

ACCESO. Materiales.

-Consolidar los conocimientos y aprendizajes de un nivel y/o etapa, en más tiempo del prescrito para todo el alumnado, para consolidar los objetivos generales y las competencias claves; en función de su velocidad de procesar la información.

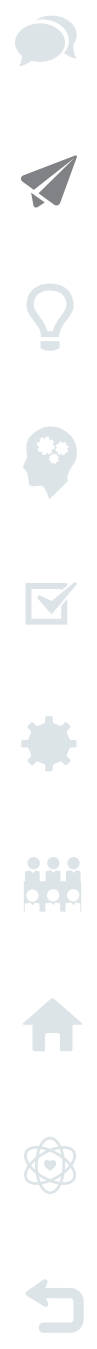
APRENDIZAJE. Adecuaciones temporales.



2.2.2.4. Regulación emocional (RE)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>El alumnado con TEA tienen un “riesgo elevado” de experimentar estados de irregularidad emocional, según Prizant y colb., 2006) debidos a:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Dificultades de comprensión social.▪ Dificultades de comunicación social.▪ Diferencias de procesamiento sensorial.▪ Estrategias reguladoras limitadas o ineficaces. <p>Tienen una gran dificultad para la identificación, expresión, encontrar causalidad y regular sus emociones básicas, como la alegría, la tristeza, el enfado, el miedo; y más complejas como el consuelo, el orgullo, la amistad, etc., especialmente las emociones negativas, las que no le hacen sentir bien, las cuales le generan malestar, y son fuente de conflictos y problemas conductuales.</p> <p>Con el alumnado TEA es imprescindible trabajar la autorregulación emocional. La capacidad de autorregulación y regulación mutua le permiten: organizarse y centrarse, resolver problemas, comunicarse, mantener la implicación social, tener predisposición para el aprendizaje, etc.</p> <p>El papel del profesorado es fundamental a la hora de ir incorporando o descubriendo las estrategias de afrontamiento. Además, los estados de excitación deben estar supervisados continuamente.</p>	<p>Dificultad) 26. Dificultades para la regulación emocional. Perciben y sienten de forma diferente a las personas neurotípicas y esto hace que fallen en los intentos de entender y descifrar las emociones.</p> <p>(Barrera) 26. El ambiente escolar, generalmente no prevé actividades ni para procesar ni para la comprensión ni la expresión de las emociones.</p> <p>(Necesidades) 20. -Implementar un programa a nivel de centro en el que se desarrolle la inteligencia emocional. PARTICIPACIÓN. Motivación y autorregulación -Aprender a entender sus emociones y sentimientos, así como los de los demás. Asimismo, desarrollar habilidades de regulación emocional. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p> <p>Dificultad) 40. Dificultad para autorregularse emocionalmente, lo que provoca un alto nivel de estrés y ansiedad.</p> <p>(Barrera) 40. Falta de conocimiento por parte del profesorado sobre técnicas y estrategias que fomenten la capacidad de autorregulación y regulación emocional.</p>

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Los apoyos transaccionales (apoyo a las decisiones, sistemas estratégicos, etc.), se utilizan para fomentar la participación activa y autónoma de las actividades.</p>	<p>(Necesidades)</p> <p>1. -Conocer y respetar la diversidad funcional. Conocer al alumnado con TEA desde dentro. Aprendizaje del entorno para conocer cómo son las personas con TEA. PARTICIPACIÓN. Valores y normas. SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO.</p> <p>18. -Habilitar un ambiente sensorialmente adecuado. No estresante. ACCESO. Materiales. Espacio. -Conocer su perfil sensorial para intentar eliminar las barreras que se puede encontrar a este nivel en los diferentes contextos escolares. PARTICIPACIÓN. Valores y normas.</p> <p>19. -Adquirir conocimientos mediante técnicas de regulación para poder procesar los estímulos sensoriales. De evitación mediante apoyos materiales para intentar no llegar a la fase de explosión y controlar así sus desregulaciones sensoriales que pueden llevar consigo dificultades en la conducta adaptativa o problemas de conducta. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p>



2.2.2.5. Pensamiento visual (PV)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>La mayoría de las personas con TEA muestran una clara preferencia por la información que reciben de manera visual.</p> <p>Actualmente contamos con múltiples relatos autobiográficos de personas con TEA -Grandin (1995), Lissner (1992)-, en los que ellos mismos se autodefinen como "pensadores y aprendices visuales" y son muchos los estudios que han demostrado que estas personas comprenden, asimilan y retienen mejor la información que les llega por la vía visual. Frente a la tendencia de la mayoría de las personas a pensar en palabras, las personas con TEA muestran una clara tendencia a pensar en imágenes. Imágenes con las que se representan palabras, ideas y conceptos abstractos.</p> <p>La mayoría de las estrategias educativas que se emplean actualmente, encuentran apoyo en materiales visuales (fotografías, pictogramas, esquemas, lenguaje escrito, etc.) ya que ha quedado claramente demostrado que aprovechando esa facilidad para el procesamiento y retención de la información visual estos alumnos aprenden mejor y más rápido (Savner y al., 2000; Gray, 1998).</p> <p>Según expresa Grandin (1996.a): "Para quienes tienen un pensamiento muy visual, las palabras son como un segundo lenguaje". Los "pensadores visuales" con frecuencia tienen dificultades con la información verbal de extensión larga y prefieren los textos escritos:</p> <p>"Cuando leo, traslado las palabras escritas y las convierto en películas a color o simplemente almaceno la foto de la página que leeré más</p>	<p>IMPLICACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE</p> <p>(Dificultad) 41. Dificultad para comprender lenguaje oral, abstracto, o, no explícito.</p> <p>(Barrera) 41. Método de enseñanza tradicional, basado esencialmente en el lenguaje hablado y en el diálogo. Uso de un lenguaje abstracto.</p> <p>(Necesidades) 27. -Dirigirse con un lenguaje concreto, para favorecer la representación y la comprensión. Prestar atención especial a la explicación de los conceptos abstractos y emocionales. ACCESO. Información y comunicación. -Consolidar conocimientos y destrezas Prestando atención especial a la explicación de los conceptos abstractos y emocionales. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p> <p>28. -Usar material de apoyo visual (mapas conceptuales, imágenes, esquemas), que acompañen la teoría, eliminando la sobrecarga de estímulos. ACCESO. Materiales.</p>

CARACTERÍSTICAS

tarde. Cuando recupero el material, puedo ver una fotocopia de cada página en mi imaginación.”

Las pautas de pensamiento visual son diferentes dependiendo de la persona en cuestión. Para un "pensador visual", el no ser capaz de visualizar con rapidez todo aquello que se dice, o retener mentalmente todas las imágenes visuales, quiere decir que los mensajes verbales no se traducen y que carecen de significado alguno. Esta es la razón por la cual las personas con autismo tienen a menudo problemas para aprender las cosas abstractas que no se pueden pensar a través de imágenes. Para aprender los conceptos abstractos usan imágenes visuales. Por ejemplo, algunas personas con autismo usan la imagen de "puertas corredizas" para entender las relaciones personales (Grandin, 1996^a; Park y Youderin, 1974).

Algunas implicaciones:

- Los *pensadores visuales* pueden entender los pensamientos e intenciones de otras personas, visualizando lo que otra persona puede ver. En aquellas tareas más complejas de "Teoría de la Mente", el problema que se da más a menudo es el relacionado con el funcionamiento de la memoria a corto plazo y no con la ausencia de la propia "Teoría de la Mente". Por ejemplo, Temple Grandin puede resolver los test de Teoría de la Mente, si se le permite escribir la secuencia de los acontecimientos (Grandin, 1999).
- A diferencia de la mayoría de las personas, que piensan de lo general a lo específico,

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

IMPLICACIONES SOBRE LA MEMORIA

(Dificultad)

42. Dificultad en la memoria multidimensional y multisensorial apoyada en asociaciones concretas y literales.

(Barrera)

42. Generalmente no se crean nexos o relaciones significativas entre los conceptos y entre estos y las categorías.

(Necesidades)

23.
-Acceder a los entornos que estén bien organizados, y cuya estructura facilite la creación de hábitos, rutinas, y organización de las tareas con conectores que les permitan ordenar sus actividades y con ello las asociaciones de sus aprendizajes, para poder acceder al recuerdo con más facilidad.

ACCESO. Materiales.

- Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, estableciendo marcadores, para organizar la memorización y su posterior recuperación.

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.



CARACTERÍSTICAS

los *pensadores visuales* se mueven en una especie de proyección de vídeo (de imágenes específicas), para ir de ahí a la generalización y a los conceptos, por ejemplo: El concepto "perro". Bogdashina (2006), apartado 10: construcción del concepto.

- Aunque la mayoría de las personas con TEA son visuales, algunas personas con autismo no lo son, y pueden pensar como si tuvieran "extractos de cintas de audio", en vez de usar imágenes visuales, trabajan con extractos de audio específicos (Grandin (2000). "Ven" mejor con sus oídos ya que almacenan las "imágenes de audio" con toda la información sonora detallada, y "leen" estos textos de audio. Para los *pensadores auditivos* las señales sonoras son mucho más fáciles de entender que cualquier otra imagen visual, como pueden ser las posturas del cuerpo, expresiones faciales y gestos.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

IMPLICACIONES SOBRE VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO

(Dificultad)

43. Dificultad para procesar rápido la información, y por tanto para entender las palabras. Se traducen las palabras a imágenes, se visualizan y experimenta todo el recuerdo vista, olor, oído, etc

(Barrera)

43. En las aulas, cuando se lleva un ritmo estándar, determinado por el "cliché" del curso donde se encuentra, y por la editorial elegida.

(Necesidades)

26.

-Apoyarse en materiales adaptados: simplificados, concretos, y visuales; que le faciliten procesar la información consiguiendo los objetivos en pequeños pasos y a su velocidad de procesamiento.

ACCESO. Materiales.

-Consolidar los conocimientos y aprendizajes de un nivel y/o etapa, en más tiempo del prescrito para todo el alumnado, para consolidar los objetivos generales y las competencias claves; en función de su velocidad de procesar la información.

APRENDIZAJE. Adecuaciones temporales.

CARACTERÍSTICAS

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

IMPLICACIONES SOBRE LA MEMORIA DE TRABAJO

(Dificultad)

44. Dificultades en su memoria de trabajo.

(Barrera)

44. Habitualmente la supervisión de los trabajos, y de las indicaciones de deberes... son para el grupo clase, y no individualmente.

(Necesidades)

23.

-Acceder a los entornos que estén bien organizados, y cuya estructura facilite la creación de hábitos, rutinas, y organización de las tareas con conectores que les permitan ordenar sus actividades y con ello las asociaciones de sus aprendizajes, para poder acceder al recuerdo con más facilidad.

ACCESO. Materiales.

-Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, estableciendo marcadores, para organizar la memorización y su posterior recuperación.

APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.



2.2.2.6. Pensamiento centrado en los detalles (PD)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Frith (1989) acuñó el término "coherencia central" para referirse a la tendencia que muestran la mayoría de las personas a procesar la información dentro de un contexto global de significado. Frente a esta tendencia, se ha descrito que las personas con TEA, muestran un estilo cognitivo dominado por un procesamiento centrado en los detalles, en el que se captan y se retienen los detalles a costa de un significado global y contextualizado. Esa tendencia a la percepción centrada en las partes en lugar de en el todo, podría estar en la base de algunos de los comportamientos y comentarios idiosincrásicos que observamos en las personas con TEA:</p> <p>"Trabajando la comprensión de emociones con Xavi, estábamos viendo distintos dibujos en los que los personajes mostraban determinados sentimientos, fáciles de identificar tanto por sus expresiones faciales como por las claves contextuales: un niño sonriente porque tenía un regalo, una niña enfadada porque se le había roto su muñeca o una niña llorando porque se había caído de la bicicleta. Cuando se le preguntó a Xavi que cómo estaba la niña que lloraba, respondió adecuadamente que estaba triste y llorando, pero cuando le preguntamos por el origen o la causa de ese sentimiento, Xavi respondió para nuestra sorpresa: "está triste porque tiene dos letras "n" en las rodillas». Efectivamente los arañazos que la niña tenía dibujados en sus rodillas parecían «enes", pero no en ese contexto (una bicicleta tirada en el suelo a su lado, las rodillas rojas, la expresión de dolor, etc.)"</p>	<p>IMPLICACIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y MATERIALES ESCOLARES</p> <p>(Dificultad) 45. Dificultad para captar el sentido global del significado.</p> <p>(Barrera) 45. En la escuela se pone el énfasis en los aprendizajes conceptuales, en el razonamiento abstracto. Mientras ellos centran su atención en los detalles y en los hechos concretos. Los libros, las fichas, los rincones, los proyectos suelen tener cantidad de detalles, de estímulos, ofreciendo información en torno a un tema o concepto, el alumnado TEA se queda en un detalle, sin llegar al concepto, y posiblemente no sea ni el detalle principal.</p> <p>(Necesidades) (recogidas en las necesidades 22, 27, 21, 23, 25, 26, 28). -Acceder a la información y comunicación oral y/o escrita con múltiples formas de percepción sensorial/visual/auditiva. -Construir los conceptos partiendo del detalle y de lo concreto. Simplificar los materiales, localizar los detalles y situarlos en su contexto, e interpretarlos dentro de él.</p>

CARACTERÍSTICAS

Este ejemplo es un reflejo de las interpretaciones descontextualizadas que suelen hacer las personas con TEA y muestra claramente que, si uno se centra en los detalles de una situación y no integra toda la información del contexto para buscar un sentido coherente y global a la misma, la interpretación resultante es errónea y muchas veces, carente de sentido.

Concreciones de la característica:

- Déficit para captar la información más relevante de un texto o una conversación.
- Torperza a la hora de interpretar el lenguaje figurado, que requiere de la interpretación global del lenguaje a partir del conocimiento previo integrado.
- Puede observarse como cuando se le pregunta a una persona con TEA: ¿estás cómodo y contento?, La persona con TEA tiende a responder a cada uno de los elementos por separado, mostrando dificultades para integrar la información procedente de dos modalidades categoriales, haciendo relación al estado de sentirse cómodo en el asiento, en primer lugar, posteriormente al hecho de sentirse contento, debido a la existencia de una falta de fluidez en la relación entre los aspectos psicológicos cognoscitivos y los elementos emocionales. (Ruso et al. (2012).
- Las diferencias halladas entre personas con TEA y normotípicas, en relación con las dificultades en el lenguaje figurado, la comprensión de las metáforas y las habilidades pragmáticas, son una consecuen-

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

IMPLICACIONES SOBRE LA INTERACCIÓN SOCIAL

(Dificultad)

46. Dificultad para captar las situaciones sociales en su complejidad.

(Barrera)

46. Se considera que todos los alumnos y las alumnas son capaces de integrar toda la información de la situación social, y que innatamente busca un sentido coherente e integrado a cada gesto, detalle, etc.

(Necesidades)

- 3.
- Acceder a la comunicación con materiales didácticos adaptados, con materiales técnicos y/o recursos personales.
 - ACCESO. Materiales y personales.
 - Aprender, y desarrollar estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social.
 - APRENDIZAJE. Currículum personalizado.



CARACTERÍSTICAS

cia de los déficits hallados en la integración semántica, (por el predominio de la literalidad considerando solamente las partes de la oración. Noens y Van Bercelaer (2005), de forma que esos últimos subyacen a las manifestaciones de comprensión verbal indicadas.

- Por otra parte, se ha argumentado (Frith, 2003), que esa limitada capacidad para encajar la información en contextos globales de significado, podría constituir la base de muchas de las capacidades superiores y extraordinarias que muestran algunas personas con TEA. Destrezas y habilidades "savants" como la presencia de una extraordinaria memoria mecánica, una habilidad superior para el dibujo, la música o el cálculo, podrían estar relacionadas con esa tendencia al procesamiento de la información centrado en los detalles.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

IMPLICACIONES SOBRE EL LENGUAJE

(Dificultad)

47. Dificultades para captar información oral compleja, para dialogar y comprender los mensajes por tener un vocabulario literal. (detalle-concreto-inflexible).

(Barrera)

47. En el aula se parte de la creencia de que todo el alumnado entiende aproximadamente igual las palabras, y las integramos dándoles el significado con propiedad según el contexto: los dobles sentidos, las frases irónicas, etc. En el aula se da énfasis en el aprendizaje a través del lenguaje complejo y abstracto, dando por hecho que se entiende de forma general aquello que socialmente es "conocido".

(Necesidades)

5.
-Adquirir y Desarrollar Habilidades Sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional.

PARTICIPACIÓN. Interacción grupal.

CARACTERÍSTICAS

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

IMPLICACIONES SOBRE EL ESTILO COGNITIVO Y CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO

(Dificultad)

48. Dificultades en su estilo perceptivo (túnel, monoprocesamiento, teoría de coherencia central, etc.), que afectaría en el pensamiento como un todo. Dificultad para pasar del detalle y lo concreto a lo general.

(Barrera)

48. Los aprendizajes que van de lo general a lo particular. Método inductivo. Aprender los conceptos y categorías con un número pequeño de concreciones.

(Necesidades)

29.
-Acceder al aprendizaje con facilitadores multi-modales de apoyo, sonoros, gráficos, gestuales que permitan crear experiencias sensoriales (gusto, olfato, color, forma, sensación, etc.) con las características del concepto para definir el significado.

ACCESO. Materiales.

-Consolidar conocimientos y destrezas que por las características del alumno deben planificarse de forma personalizada. Secuenciar la información y las tareas, partiendo de lo más simple a lo más complejo, para posteriormente ser integradas en una "escena" general.

APRENDIZAJE. Currículo personalizado.



2.2.2.7. Pensamiento concreto (PC)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>El alumnado con TEA, por lo tanto, muestra dificultades para procesar y comprender la información abstracta. Su estilo de pensamiento es concreto, preciso, lógico y como muchos estudiosos del tema han definido "hiperrealista". (Peeters, 1997).</p> <p>Esta pobre capacidad de abstracción repercute en los aprendizajes escolares (por ejemplo, a pesar de realizar operaciones aritméticas con rapidez y exactitud o mostrar habilidades especiales para el cálculo numérico, pueden presentar marcadas dificultades en la resolución de problemas que implican la comprensión de conceptos más abstractos), e interfiere en la adecuada interpretación de todos aquellos mensajes que no son explícitos y que requieren la habilidad de hacer inferencias. Comentarios del tipo "pórtate bien", "hazme un trabajo presentable", "compórtate como es debido", etc., son mensajes abstractos en los que la información relevante ("no grites", "el trabajo tiene que estar sin tachones, escrito con bolígrafo y respetando los márgenes del papel", "no corras por los pasillos") implícita y requiere inferir su significado atendiendo a las claves contextuales y a las experiencias previas; tarea que es extremadamente difícil para el alumnado con TEA.</p> <p>Los <i>pensadores perceptivos</i> pueden experimentar el pensamiento como si de una realidad se tratase. Cuando piensan alguna cosa, la reviven visualmente, auditivamente, etc y emocionalmente. O'Neill (1999) lo compara con el hecho de ver una película: una película mental, en</p>	<p>(Dificultad) 49. Dificultad para entender lo abstracto.</p> <p>(Barrera) 49. En la escuela se pone el énfasis en los aprendizajes conceptuales, en el razonamiento abstracto, mientras ellos centran su atención en los hechos concretos. En el colegio se da por hecho la integración de las normas sociales dentro de la propia regulación de la conducta. Normalmente, no se hacen explícitas las cosas, lo cual, dificulta su entendimiento y asimilación, y por tanto repercute en la conducta al no comprender y entender las consecuencias de estas.</p> <p>(Necesidades) 29. -Acceder al aprendizaje con facilitadores multimodales de apoyo, sonoros, gráficos, gestuales que permitan crear experiencias sensoriales (gusto, olfato, color, forma, sensación, etc.) con las características del concepto para definir el significado. ACCESO. Materiales. -Consolidar conocimientos y destrezas que por las características del alumno deben planificarse de forma personalizada. Secuenciar la información y las tareas, partiendo de lo más simple a lo más complejo, para posteriormente ser integradas en una "escena" general. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p>

CARACTERÍSTICAS

donde las imágenes de pensamientos que salen en esta película "te transportan y te crean emociones al mismo tiempo que estás viendo las escenas". Es común ver a una persona con autismo riéndose. Una de las razones podría ser que el niño está reviviendo algún momento divertido, usando imágenes grabadas, imágenes sensoriales que había almacenado anteriormente.

El pensamiento perceptivo puede explicar algunas idiosincrasias del lenguaje (Frith, 1989), como que un niño con autismo pueda decir "tostada" cuando se encuentra feliz, etc.

El pensamiento perceptivo puede ser un método lento de pensamiento ya que hay que tomarse su tiempo para "poner en marcha el vídeo/ escuchar la cinta de grabación", etc.

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

47. Dificultades para captar información oral compleja, para dialogar y comprender los mensajes por tener un vocabulario literal. (detalle-concreto-inflexible).

(Barrera)

47. En el aula se parte de la creencia de que todos entendemos aproximadamente igual las palabras, y las integramos dándoles el significado con propiedad según el contexto: los dobles sentidos, las frases irónicas, etc. En el aula se da énfasis en el aprendizaje a través del lenguaje complejo y abstracto, dando por hecho que se entiende de forma general aquello que socialmente es "conocido".

(Necesidades)

5.
-Adquirir y desarrollar habilidades sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional.

PARTICIPACIÓN. Interacción grupal.



2.2.2.8. Construcción del concepto (CC)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Cuando decimos que las personas con autismo tienen un estilo cognitivo diferente, sencillamente queremos decir que su cerebro procesa la información de forma diferente. Escuchan, sienten y ven, pero perciben de otra manera y sus cerebros utilizan esa información de otra forma.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ En la fase pre-verbal de la formación del concepto. Como hay una disfunción sensorial presente, los símbolos perceptivos en el autismo difieren de aquellos que se dan entre personas sin autismo. El proceso de formación de símbolos en el autismo depende a menudo del canal o los canales que la persona use, o del canal en particular que se encuentre abierto en ese momento. Como resultado de las diferencias existentes en la percepción, la información concerniente a objetos, personas y acontecimientos no se organiza en una imagen coherente. Ésa es la razón por la que las imágenes perceptivas no se establecen en categorías y se quedan como entidades separadas. De este modo, los diferentes sistemas perceptivos desarrollan diferentes sistemas conceptuales.▪ Con la aparición del lenguaje, el sistema de formación de conceptos cambia. Las "etiquetas" nos permiten clasificar y generalizar. Podemos archivar en nuestra mente representaciones del mundo exterior, y trabajar con ellas fácilmente para crear nuevas ideas. Dado que las palabras que utiliza la persona con autismo tienen un contenido perceptivo diferente, no son	<p>(Dificultad) 50. Dificultad en adquirir conceptos de forma deductiva.</p> <p>(Barrera) 50. Método de enseñanza que normalmente a partir de 4º enseña de forma deductiva.</p> <p>(Necesidades) 29. -Acceder al aprendizaje con facilitadores multi-modales de apoyo, sonoros, gráficos, gestuales que permitan crear experiencias sensoriales (gusto, olfato, color, forma, sensación, etc.) con las características del concepto para definir el significado. ACCESO. Materiales. -Consolidar conocimientos y destrezas que por las características del alumno deben planificarse de forma personalizada. Secuenciar la información y las tareas, partiendo de lo más simple a lo más complejo, para posteriormente ser integradas en una "escena" general. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p>

CARACTERÍSTICAS

funcionalmente equivalentes a aquellos conceptos manejados por las personas sin autismo. Las "palabras" son muy concretas, literales, y específicas para las personas con autismo. En lugar de almacenar los significados generales de las cosas y acontecimientos (lo cual es una prerrogativa del lenguaje verbal), construyen imágenes mentales sensorialmente perceptivas (Granding, 2007).

Para poder identificar el objeto de forma correcta deben sentir exactamente lo mismo que sintieron la primera vez que estuvieron en contacto con dicho objeto. De esta manera, las personas con autismo almacenan las impresiones sensoriales (gusto, olfato, color, forma, sensación, etc.) en la forma que luego usarán como referencia e "identificación": De una forma literal, concreta y multisensorial (dependiendo de ese momento).

Como hemos comentado, según la hipótesis de la **teoría de la coherencia central cognitiva, el pensamiento en el autismo va de lo específico a lo general, del detalle a lo global**. Su proceso perceptivo se basa en un procesamiento de la información centrado en las partes, con lo que la integración conceptual se ve influida por una percepción fragmentada del objeto, generando huellas en la memoria con poco contenido significativo, y con los correspondientes déficits en el almacenamiento de la información en los niveles de memoria permanente (Leekam y Arts, 2008).

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

(Dificultad)

51. Dificultades en su estilo perceptivo (mono-procesamiento, túnel, teoría de coherencia central) que afectaría en el pensamiento como un todo, lo que deriva en una Dificultad para pasar del detalle y lo concreto a lo general.

(Barrera)

51. Aprender los conceptos y categorías con un número pequeño de concreciones.

(Necesidades)

29.

-Acceder al aprendizaje con facilitadores multimodales de apoyo, sonoros, gráficos, gestuales que permitan crear experiencias sensoriales (gusto, olfato, color, forma, sensación, etc.) con las características del concepto para definir el significado.

ACCESO. Materiales.

-Consolidar conocimientos y destrezas que por las características del alumno deben planificarse de forma personalizada. Secuenciar la información y las tareas, partiendo de lo más simple a lo más complejo, para posteriormente ser integradas en una "escena" general.

APRENDIZAJE. Currículo personalizado.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CARACTERÍSTICAS

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

Por ejemplo, ante la presentación de un estímulo global (comida), las personas con TEA tienden, en general, a percibir e indicar una parte del estímulo global inicial (taza, pera, etc.), y, progresivamente, van construyendo, como consecuencia de un aprendizaje estructurado y secuencial, la globalidad del estímulo. Ojea (2009). Para este autor según la teoría de la percepción, el contenido semántico de la integración sensorial depende de la percepción global, y esta, a su vez, depende de que se faciliten los nexos o relaciones entre la nueva información y la información previamente almacenada.

Por ejemplo: ¿Es un gato o un perro?

“Tenía problemas para intentar entender cosas como porqué un perro realmente pequeño no es un gato. Todos los perros que conocía eran grandes, y solía ordenarlos por tamaño. Entonces los vecinos compraron un perro salchicha y entonces ya no entendía nada. ¿Cómo puede ser un perro?

Finalmente me he dado cuenta de que el perro salchicha tiene el mismo tipo de nariz que mi perro, y lo he entendido. Los perros tienen nariz de perro.” (Grandin, en Bogdashina, 2006), apartado 10: construcción del concepto.

“En las personas con TEA el proceso de creación de conceptos se fundamenta en un análisis débil de la información, el cual se organiza en subdivisiones de esa misma información, tenga o no significado, y sin la creación de los nexos facilitadores para su posterior recupera-

CARACTERÍSTICAS

DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD

ción, por lo que el establecimiento de relaciones durante el impulso de aprendizaje es claramente deficitario". (Ojea, 2009, p. 11-12).

No solo es necesario ayudar al alumnado a facilitar la asimilación conceptual y categorial, sino también, a fomentar la creación de los nexos o relaciones significativas existentes entre los conceptos y entre estos y las categorías. Noens y Van Berckelaer, (2005). Aúnan la teoría de la coherencia central y la teoría de la percepción, las cuales se ven complementadas por las aportaciones de las teorías que explican la integración semántica, conceptual y categorial, para explicar las dificultades lingüísticas en las personas con TEA.



2.2.2.9. Destrezas motrices (DM)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>Un porcentaje muy elevado de personas con TEA muestran una dificultad motora significativa, que se manifiesta tanto en las competencias de motricidad fina (pobre grafía, dificultad para completar tareas que requieren destreza manual: atarse los cordones de los zapatos, abrocharse los botones, etc.) como en la motricidad gruesa (dificultades de coordinación al caminar o correr, mostrando movimientos un poco "torpes" y "peculiares"; votar y correr con una pelota, chutar una pelota en movimiento...).</p> <p>En muchas ocasiones, estas dificultades motoras tienden a infravalorarse o, como en otros casos, a malinterpretarse atribuyéndose erróneamente a causas como la pereza, o la falta de interés; eso no es así, sencillamente existe una dificultad concreta en este tipo de actividades; a pesar de que en muchas ocasiones desearían ser hábiles jugadores de básquet o de fútbol, para este tipo de juegos las personas con TEA se encuentran en clara desventaja.</p> <p>Asimismo, en los entornos escolares, donde los procesos de enseñanza descansan principalmente en tareas de "lápiz y papel", el alumnado con TEA se puede encontrar en una posición de clara desventajada y dificultad. Escribir una redacción, completar frases, hacer un examen con preguntas abiertas o simplemente copiar los deberes de la pizarra, puede ser una tarea más complicada y lenta para este alumnado.</p>	<p>(Dificultad) 52. Dificultades en las habilidades motoras finas y gruesas. Especialmente en la escritura y en la presentación de trabajos y actividades de educación física.</p> <p>(Barrera) 52. La mayoría de las actividades se basan en escritura manual.</p> <p>(Necesidades) 30. -No ser calificado en alguna asignatura para la que tiene especiales dificultades a causa de sus características personales. APRENDIZAJE. Currículo personalizado. -Trabajar la coordinación óculo-manual, a la vez que no frenar la composición escrita por la mejora en la caligrafía. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p> <p>(Dificultad) 53. Dificultad en la coordinación ojo-mano-pie, y en la orientación espacial.</p> <p>(Barrera) 53. Metodología empleada en clase en la que se usan diferentes soportes para una misma tarea (pizarra-papel, libro-libreta).</p> <p>(Necesidades) 30. -No ser calificado en alguna asignatura para la que tiene especiales dificultades a causa de sus características personales. APRENDIZAJE. Currículo personalizado. -Trabajar la coordinación óculo-manual, a la vez que no frenar la composición escrita por la mejora en la caligrafía. APRENDIZAJE. Currículo personalizado.</p>

2.2.2.10. Motivación (MO)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTAD-BARRERA-NECESIDAD
<p>En la mayoría de los casos su motivación suele estar rígidamente limitada a los aprendizajes o contenidos curriculares relacionados con sus centros especiales de interés.</p> <p>Las personas con TEA no suelen mostrar las motivaciones sociales (por ejemplo, ser valorado por sus compañeros o impresionar al profesorado) que comúnmente se observan en el resto de alumnado con un desarrollo típico.</p> <p>Como indica Riviére (1997), en el alumnado con TEA, observamos una alteración en el "sentido de la actividad": "El problema del sentido, de la falta de proyección de la acción propia hacia metas encajadas en jerarquías de motivos" forma parte del amplio espectro de todos los TEA y, en el caso de las personas con TEA que se encuentran en el extremo de menor afectación (G1), se aprecia cómo; a pesar de ser capaces de realizar conjuntos de actividades complejas y de ciclo largo, no asimilan esos conjuntos a motivos encajados en una previsión de futuro con un compromiso de un yo autoproyectado". Es decir, tienen dificultad para proyectarse en el futuro, para establecer metas a corto y largo plazo y en definitiva, para hacer planes o proyectos que no impliquen recompensas inmediatas.</p>	<p>(Dificultad)</p> <p>54. Dificultad para motivarse por cosas que no sean su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Patrones restrictivos de intereses y actividades. -Falta de sensibilidad hacia el refuerzo social. -Ausencia de motivos competitivos. -Falta de dominio del tiempo y por lo tanto dificultad para el establecimiento de metas a medio y largo plazo. <p>(Barrera)</p> <p>54. Los profesores intentan motivar a los estudiantes en función de los intereses típicos de la edad. Y de actividades generales.</p> <p>(Necesidades)</p> <p>17.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar motivación hacia el aprendizaje, incrementando progresivamente sus centros de interés. (aspecto externo de la motivación). PARTICIPACIÓN. Motivación y autorregulación. -Desarrollar motivación hacia el aprendizaje, incrementando progresivamente sus centros de interés. (aspecto externo de la motivación). APRENDIZAJE. Autonomía para el aprendizaje.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Tras el análisis que se ha realizado siguiendo los síntomas recogidos en los criterios del DSM-5 que definen lo que entendemos como personas con TEA, y los conocimientos documentados en la numerosa investigación y bibliografía editada durante la última década. El "enfoque del Iceberg" fotografía con gran claridad la perspectiva desde la que tenemos que observar al alumnado con TEA, si queremos comprenderlos y a partir de ahí planificar la intervención educativa adecuada.

La manera en la que una persona percibe el mundo afecta a la manera en la que almacena o utiliza la información; procesamiento de la información. Y definen los diferentes estilos cognitivos (forma de guardar y utilizar la información procedente de los sentidos), así como las fun-

ciones de análisis específicas en el autismo: la atención, memoria, formación del concepto, clasificación/generalización, tipos de pensamiento e imaginación.

Las conductas que observamos vienen causadas por problemas de comunicación, comprensión social, imaginación diferente, problemas sensoriales, etc. Por tanto, hay que tratar de entender el autismo "desde dentro".

Necesitamos aprender a ponernos en el lugar del cerebro de las personas con autismo.

Y, a partir de esa comprensión, diseñar contextos comprensivos en los que puedan alcanzar la mayor autonomía y participación posible.

MANIFESTACIONES CONDUCTUALES EN:

- **COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL.**
- **PATRONES REPETITIVOS Y ESTEREOTIPADOS.**

Teoría de la mente. Coherencia central.

Función ejecutiva...

Estilos cognitivos

Estilos perceptivos

SENSORIALIDAD

SISTEMA NERVIOSO CENTRAL

GENÉTICA

Los síntomas que observamos en cuanto a *Comunicación e Interacción Social, y Patrones repetitivos y Estereotipados, son sólo una pequeña parte visible, consecuencia del desarrollo apoyado en aprendizajes mediatizados por sus experiencias personales.*

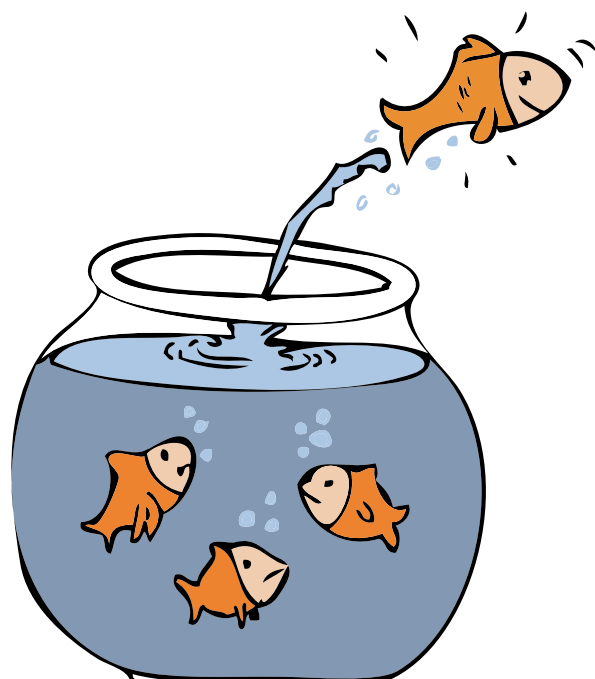
Tienen toda su explicación causal en una estructura neurológica, generalmente de configuración genética, que les hace recibir los estímulos sensoriales, tener un estilo perceptivo, y concluir en un estilo cognitivo; particular, diferente al normativo.

2.3. Atención educativa al alumnado con tea en la escuela inclusiva

“De la comprensión teórica,
a la intervención educativa”.

“La calidad de vida de una persona con
autismo, depende más del nivel de
comprensión de la sociedad sobre su condición
que de los esfuerzos que
haga la persona para ser como nosotros”.

Theo Petters.



Ha sido nuestra intención reflexionar desde las características de las personas con TEA, y las dinámicas del entorno escolar, con el objetivo de identificar las barreras que impiden su plena inclusión en los centros educativos. Se han de determinar las necesidades de acceso, participación y aprendizaje, a las que tenemos que dar respuesta con la elaboración de los planes de actuación personalizados.

En los apartados que se desarrollan a continuación, se pretenden plasmar las necesidades que se desprenden de los capítulos anteriores, a partir de las características que marca el DSM-5 y el estilo cognitivo de las personas con TEA.

Así pues, en el apartado 2.3.1. se describen todas las necesidades propias del alumnado con TEA, clasificadas según el documento elaborado por el grupo de trabajo formado por Añón, M; López, MD; García, ME; y Noguera, E. (2015) en el que describen las necesidades educativas del alumnado con n.e.e. para que sea posible la inclusión.

Es importante explicar que la numeración que se sigue a continuación corresponde a la desarrollada a partir de las características que se desprenden del TEA a nivel diagnóstico y según su estilo cognitivo. Por tanto, siguen la relación desarrollada en los capítulos anteriores de la guía pero no sigue un orden debido a que estas necesidades ya han sido divididas entre aquellas que son de acceso, aquellas que son de participación y aquellas que son de aprendizaje. Ha sido un trabajo minucioso y largo y es muy probable que los destinatarios piensen que hay posibles redistribuciones. Cada uno lo puede rediseñar a su gusto.

Queremos que quede claro que la intención de esta guía es iniciar el proceso de cambio hacia una escuela inclusiva con el correspondiente cambio de mentalidades y de nomenclaturas, para intentar definir dónde se encuentran las barreras para poder actuar sobre ellas y mejorar así la calidad de vida de las personas con TEA.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

En este apartado, por tanto, se ha realizado una separación dentro de los tres bloques en los que se diferencia entre:

ACCESO

Adecuación de los entornos de aprendizaje organizando los elementos de acceso al currículum de forma personalizada.

Información y comunicación

Materiales

Personales

Económicos y sociales

PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

Valores y normas

Motivación y autorregulación

Relaciones interpersonales

Interacción grupal

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

Autonomía para el aprendizaje

Adecuaciones temporales

Currículum personalizado

En el apartado 2.3.1. se intenta explicar en primer lugar **el qué** de las implicaciones educativas, y cómo podemos intervenir, haciendo referencia a las diferentes “píldoras formativas” que se han desarrollado en el siguiente apartado de la presente Guía, el 3.

De todas las necesidades, consideramos que la que sirve como punto de partida, es “conocer y respetar la diversidad funcional. Conocer al alumnado con TEA desde dentro”, solo así realizaremos planes de intervención basados en buenas prácticas. La sensibilización del entorno hará que el resto de “píldoras formativas” lleven a una mejor calidad de vida para las personas con TEA en el contexto educativo. Así pues, comentar que esta necesidad de participación, en el apartado de valores y normas es la premisa para que el resto de intervenciones tengan su fruto.

Como se puede observar, hay algunas necesidades desarrolladas sobre el estilo cognitivo de las personas con TEA que se encuentran en el cuadro del apartado 2.3.1 pero que no figuran en el apartado 2.3.2.

Se espera que esta sea una guía abierta en constante evolución, al igual que lo están las frecuentes investigaciones sobre el autismo y las diversas acciones de buenas prácticas educativas.

También comentar que en el cuadro del apartado 2.3.1 en el bloque de necesidades de acceso, no se han numerado ni las personales ni las económicas y sociales. Estas, son transversales y se desprenden de todas las características y estilos de la persona, por tanto, no se desprenden de las necesidades del DSM-5 ni del estilo cognitivo. Estas características se desarrollan de entrada con todas las personas con TEA. De ahí que no se numeren y se ha de recurrir al apartado y a la píldora formativa en los que se explica el *¿qué?* y el *¿cómo?* de dichas necesidades.

Por último, comentar que hasta que haya un esquema determinado por la Administración para el desarrollo de un plan de actuación personalizado, se presenta como ejemplo lo que se ha pensado que debe de realizarse conjuntamente entre los profesionales curriculares y los profesionales de apoyo a la inclusión.













2.3.1. Descripción de necesidades educativas específicas de TEA para la inclusión

En este apartado se describen todas las necesidades propias del alumnado con TEA que hemos redactado en el apartado 2.2., clasificadas en necesidades de **acceso** (Adecuan los entornos de aprendizaje organizando los elementos de acceso al currículum de forma «personalizada»), aquellas que son de **participación** (Seleccionan estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea

común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza), y aquellas que son de **aprendizaje** (Adecuar los elementos básicos de la programación de las Unidades Didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades). Y dentro de ellas, según los apartados que podemos observar en el cuadro anterior.

ACCESO	
Adecuación de los entornos de aprendizaje organizando los elementos de acceso al currículum de forma «personalizada».	
INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	4. Acceder a la información oral con facilitadores multimodales, (sonoros, gráficos, simbólicos y gestuales).
	6. Acceder a la información y comunicación oral, o, escrita con múltiples formas de percepción sensorial/visual/auditiva. (centrar la atención). Destacando lo verdaderamente importante del contenido.
	9. Acceder a la información y/o comunicación oral o escrita, con alternativas múltiples para la percepción sensorial o visual. Con la ayuda de materiales adaptados, técnicos y/o productos de apoyo (anticipadores visuales y material analógico, tablets, etc.).
	22. Acceder a la información verbal con órdenes cortas, en pasos, y con apoyo visual, que les permitan entender el mensaje/ instrucciones y que a la par les ayude a automatizar las acciones a realizar.
	23. Acceder a los entornos que estén bien organizados, y cuya estructura facilite la creación de hábitos, rutinas, y organización de las tareas con conectores que les permitan ordenar sus actividades y con ello las asociaciones de sus aprendizajes, para poder acceder al recuerdo con más facilidad.
27. Dirigirse con un lenguaje concreto, para favorecer la representación y la comprensión. Prestar atención especial a la explicación de los conceptos abstractos y emocionales.	

MATERIALES	<p>3. Acceder a la comunicación con materiales didácticos adaptados, con materiales técnicos y/o recursos personales.</p> <p>14. Acceder a la información y al aprendizaje a través de la enseñanza estructurada (<i>qué haré, cuándo lo haré, dónde, etc.</i>; organización visual del tiempo de trabajo).</p> <p>18. Habilitar un ambiente sensorialmente adecuado. No estresante.</p> <p>21. Acceder al aprendizaje con materiales de apoyo que presenten los contenidos de forma simplificada, destacando lo más importante.</p> <p>25. Acceder a los entornos que estén bien organizados, y cuya estructura facilite la creación de hábitos, rutinas, y organización de las tareas con conectores que les permitan anticipar sus actividades, para facilitar el cambio atencional, que les permita atender lo importante en ese momento y con ello las asociaciones de sus aprendizajes.</p> <p>26. Apoyarse en materiales adaptados: simplificados, concretos, y visuales; que le faciliten procesar la información consiguiendo los objetivos en pequeños pasos y a su velocidad de procesamiento.</p> <p>28. Usar material de apoyo visual (mapas conceptuales, imágenes, esquemas), que acompañen la teoría, eliminando la sobrecarga de estímulos.</p> <p>29. Acceder al aprendizaje con facilitadores multimodales de apoyo, sonoros, gráficos, gestuales que permitan crear experiencias sensoriales (gusto, olfato, color, forma, sensación, etc.) con las características del concepto para definir el significado.</p>	         
SOCIOECONÓMICOS	<p>Supervisión y asistencia social, médica y sanitaria (salud, salud mental, USMIA, UPCA, Servicios Sociales, SEAFI, etc.).</p> <p>Acceder a recursos económicos, o, sociales para asistir con regularidad a clases y participar en todas las experiencias educativas organizadas fuera del centro.</p>	

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

VALORES Y NORMAS	<p>1. Conocer y respetar la diversidad funcional. Conocer al alumnado con TEA desde dentro.</p> <p>Aprendizaje del entorno para conocer como son las personas con TEA. Formar al profesorado sobre las características del alumnado con TEA: "Conocerlos desde dentro", y a partir de este conocimiento aprender cuales son los cambios que se necesitan realizar tanto en los entornos como con las acciones y/o conductas a nivel comunicativo: "Saber adaptar el contexto educativo".</p> <p>Sensibilización profesorado.</p> <p>18. Conocer su perfil sensorial para intentar eliminar las barreras que se puede encontrar a este nivel en los diferentes contextos escolares.</p> <p>20. Implementar un programa a nivel de centro en el que se desarrolle la inteligencia emocional.</p>
MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN	<p>16. Desarrollar las estrategias necesarias para conocer los momentos y lugares en los que pueda utilizar sus intereses restrictivos.</p> <p>17. Desarrollar motivación hacia el aprendizaje, incrementando progresivamente sus centros de interés. (aspecto externo de la motivación).</p>
RELACIONES INTERPERSONALES	<p>7. Desarrollar habilidades para colaborar y disfrutar en equipos de trabajo y en grupos cooperativos, así como, para participar en actividades colectivas.</p> <p>24. Desarrollar habilidades para la comunicación interpersonal, y para establecer relaciones de amistad y ayuda mutua. Prestar especial atención a las expresiones con mayor componente emocional, y/o abstracto.</p>
INTERACCIÓN GRUPAL	<p>2. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad.</p> <p>5. Desarrollar Habilidades Sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional.</p> <p>3. Desarrollar estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social. Practicar y aprender, partiendo de gestos concretos, la interpretación "Global" en los grupos, de gestos, miradas, expresiones, etc matices, entonaciones, gestos y expresiones habituales, de la comunicación verbal y no verbal en los grupos. Y en los casos que se requiera, sensibilizar hacia el trabajo en grupos de iguales.</p> <p>11. Desarrollar habilidades para participar, dinamizar y organizar actividades relacionadas con el juego social y juego simbólico.</p> <p>22. Desarrollar habilidades para colaborar en equipos de trabajo, comprendiendo los mensajes que recibe, o sabiendo explicar las características de los mensajes con los que tienen que hablar sus compañeros.</p>

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE

- 6. Desarrollar habilidades para aprender a fijar su atención sobre el foco concreto de estudio, sobre el contenido que en ese momento se imparte en clase. ATENCIÓN CONJUNTA.
- 9. Desarrollar estrategias para el trabajo autónomo, la planificación y la organización.
- 10. Desarrollar estrategias de inhibición de conductas, de planificación, organización y autorregulación. (principio formas de implicación).
- 21. Desarrollar estrategias para poder diferenciar lo importante de lo anecdótico en las explicaciones, lecturas, y diferentes contextos.
- 23. Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, estableciendo marcadores, para organizar la memorización y su posterior recuperación.
- 25. Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, estableciendo marcadores, para facilitar la Anticipación de las actividades y con ello el cambio atencional.

ADECUACIONES TEMPORALES

- 26. Consolidar los conocimientos y aprendizajes de un nivel y/o etapa, en más tiempo del prescrito para todo el alumnado, para consolidar los objetivos generales y las competencias claves; en función de su velocidad de procesar la información.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

- 2. Aprender estrategias para iniciar comunicación social.
- 3. Aprender estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social. Practicar y aprender, partiendo de gestos concretos, la interpretación "Global" en los grupos, de gestos, miradas, expresiones, etc matices, entonaciones, gestos y expresiones habituales, de la comunicación verbal y no verbal en los grupos.
- 4. Aprender conocimientos y destrezas para el desarrollo de la comunicación. Aprender a utilizar de forma autónoma un sistema de comunicación.
- 5. Adquirir y Desarrollar Habilidades Sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional.
- 7. Desarrollar estrategias para el trabajo en grupo.
- 8. Desarrollar estrategias propioceptivas para conocer los límites de su propio cuerpo.
- 11. Aprender conocimientos y destrezas necesarias para el desarrollo del juego. Aprender a jugar en los diferentes entornos.
- 13. Aprender estrategias para utilizar la comunicación oral de forma funcional.
- 15. Adquirir los conocimientos y destrezas necesarios para mejorar su flexibilidad mental y comportamental.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CURRÍCULO PERSONALIZADO

19. Adquirir conocimientos mediante técnicas de regulación para poder procesar los estímulos sensoriales. De evitación mediante apoyos materiales para intentar no llegar a la fase de explosión y controlar así sus desregulaciones sensoriales que pueden llevar consigo dificultades en la conducta adaptativa o problemas de conducta.
20. Aprender a entender sus emociones y sentimientos, así como los de los demás. Asimismo, desarrollar habilidades de regulación emocional.
24. Aprender expresamente vocabulario, expresiones abstractas y de emociones, propias de la edad.
27. Consolidar conocimientos y destrezas prestando atención especial a la explicación de los conceptos abstractos y emocionales.
29. Consolidar conocimientos y destrezas que por las características del alumno deben planificarse de forma personalizada. Secuenciar la información y las tareas, partiendo de lo más simple a lo más complejo, para posteriormente ser integradas en una "escena" general.
30. No ser calificado en alguna asignatura para la que tiene especiales dificultades a causa de sus características personales. Trabajar la coordinación óculo-manual, a la vez que no frenar la composición escrita por la mejora en la caligrafía.

2.3.2. Intervención educativa según las necesidades educativas específicas del alumnado con TEA para hacer posible la inclusión

En este apartado, se redacta en primer lugar el *¿qué?*, las implicaciones educativas que conlleva la necesidad objeto de trabajo. Y en segundo lugar, el *¿cómo?* Sobre el *¿cómo?*, pensamos que ayudará a mejorar este aspecto haciendo referencia a las diferentes “píldoras formativas” que se han desarrollado en el apartado 3 de la presente guía. Las píldoras formativas, como se detallará en ese apartado son:

ACCESO

Adecuación de los entornos de aprendizaje organizando los elementos de acceso al currículum de forma «personalizada».

INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

6. Acceder a la información y comunicación oral y/o escrita con múltiples formas de percepción sensorial/visual/auditiva. (centrar la atención). Destacando lo verdaderamente importante del contenido.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? “píldoras formativas”
<ul style="list-style-type: none"> Uno de los aspectos que los docentes debemos tener presente a la hora de diseñar las programaciones para el alumnado, son los principios establecidos en el DUA. Proporcionar múltiples formas de representación contribuirá a la eliminación de una barrera para el acceso y el aprendizaje de nuestros alumnos. Tener presente múltiples formas de percepción, El currículum debe presentar información de forma que sea perceptible para todos los estudiantes y, por tanto, adaptar los contenidos teniendo presente cómo los perciben mejor (pensadores visuales). Mostrando la información de diferentes formas incrementaremos la claridad y la información, así como proporcionando alternativas a la información oral (utilizando apoyos visuales). 	<ul style="list-style-type: none"> DUA. Apoyo transaccional. Guiones y/o historias sociales.

ACCESO

Adecuación de los entornos de aprendizaje organizando los elementos de acceso al currículum de forma «personalizada».

INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

9. Acceder a la información con alternativas múltiples para la percepción sensorial o visual.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Dar estrategias a la persona con TEA para saber qué tiene que hacer en cada momento y qué se espera de él/ella.▪ Dotar de ayudas visuales para saber cuando empieza y cuando termina la actividad.▪ Organizar el día secuenciando las actividades y organizando sus rutinas.▪ Crear un clima de seguridad, control y organización, intentando no dejar mucho tiempo a la improvisación.▪ Mostrar los diferentes roles que puede tener cada persona en un trabajo en grupo o en diferentes juegos y actividades que se pueden dar en guardería, colegio o instituto.▪ Presentar estrategias visuales generales que ayuden a todas las personas a situar el trabajo dentro de una dinámica bien sea en grupo como individual.	<ul style="list-style-type: none">▪ APP. Aplicaciones que presentan la estructuración de la sesión, del día, de la semana e incluso del mes como puede ser la del "Día a día" o el "Araboard Constructor", pudiendo secuenciar por unidades o realizar paneles de anticipación a las diferentes rutinas que se den.▪ TEACCH. Organización y estructuración del día, de la actividad a realizar o de las sesiones de la mañana, tarde... Dependiendo del nivel de comprensión de la persona.▪ Agendas visuales. Adaptadas al nivel, en las que se anticipe qué tiene que hacer la persona a lo largo de la sesión.▪ FFEE. Apartado de autoinstrucciones visuales, bien sean pictografiadas o escritas.▪ ESDM. Apartado en el que se anticipa la actividad a realizar mostrando los materiales organizándonos dependiendo del orden que se va a seguir al utilizarlos.▪ Guiones sociales y/o conversacionales. Se presenta cómo realizar un juego o se le dan estrategias para seguir un diálogo, resumir, esquematizar o incluso su papel en un trabajo en grupo.▪ Aprendizaje cooperativo. Conocer la estructura que van a realizar en el aula facilita la comprensión y la autonomía.▪ Terapia ocupacional. Por ejemplo. Aprender a jugar, basada en la integración sensorial (temporizadores).

ACCESO

Adecuación de los entornos de aprendizaje organizando los elementos de acceso al currículum de forma «personalizada».

MATERIALES

3. Acceder a la comunicación con materiales didácticos adaptados, con materiales técnicos y/o recursos personales.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? “píldoras formativas”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simplificar la información social y ofrecer aquella que más se ajuste al objetivo comunicativo. En estilos de habla indirectos se ha de asegurar de que ha entendido de qué se está hablando y, si no es así, apoyar el mensaje con imágenes, símbolos y/o gestos, adaptándose al mejor canal de entrada de información de la persona. Principio del DUA. Presentar la información por diferentes canales de entrada. Resulta muy útil la utilización de apoyos visuales que permiten complementar el mensaje oral mediante el canal visual. Para que los alumnos y las alumnas puedan acceder en igualdad de condiciones a la información presentada de manera oral i/o escrita, va a ser necesario que ésta esté presentada utilizando diferentes formas de representación. Facilitando que los diferentes contenidos sean más accesibles por nuestros alumnos. Existen multitud de dispositivos que pueden facilitar esta tarea. Dispositivos dirigidos por una parte, al docente de cara a ofrecer diferentes alternativas en el diseño de las actividades en el aula, permitiendo el acceso a la información desde múltiples vías. ▪ Además, para acceder a la información oral, también es importante que el alumnado pueda y sepa utilizar dispositivos que puedan permitir diferentes formas de expresión de sus pensamientos, herramientas que faciliten y permitan la comunicación de sus deseos. El acceso a la comunicación oral y escrita a través del uso de dispositivos electrónicos permitirá, a su vez, que el alumnado con TEA participe en las diferentes actividades del aula. ▪ Los recursos presentados en Acción y Expresión responden al cómo aprender. Así su uso está más dirigido al alumnado de cara a poder presentar sus aprendizajes y sus trabajos en formatos alternativos ajustados a sus propias posibilidades de Expresión y Acción. ▪ Los recursos presentados en Formas de Implicación responden al porqué del aprendizaje. Así su uso está dirigido tanto al docente para motivar a sus alumnos por múltiples vías, y al alumnado para mantener su interés y motivación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos TIC. A modo de ejemplo, videos de Youtube sobre contenidos didácticos trabajados por el profesorado, como <i>Didactalia</i>. ▪ Recursos para los principios y pautas del DUA. (Antonio Márquez). ▪ APP. Aplicaciones para comunicarse: proyecto <i>azahar</i>, E-mintza, Dictapicto, PECS IV + app para iPad.



ACCESO

Adecuación de los entornos de aprendizaje organizando los elementos de acceso al currículum de forma «personalizada».

MATERIALES

14. Acceder a los espacios y dependencias del centro y a los lugares donde se realizan las experiencias de aprendizaje. Accesibilidad cognitiva.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<p>La accesibilidad cognitiva implica que las personas entiende el entorno e interactúan con él. Posibilita su participación en las actividades del día a día. Además facilita el desarrollo de estrategias de aprendizaje dirigidas al alumnado con TEA así mismo, propicia la eliminación de las barreras para el acceso al aprendizaje, al diseñar entornos fácilmente comprensibles.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Dotar de herramientas a la persona con TEA para que sienta seguridad ante los posibles cambios que se pueden predecir.▪ Utilizar apoyos visuales que ayuden a anticipar aquello que tiene que hacer o aquello que va a ocurrir.▪ Introducir un sistema de comunicación aumentativo o alternativo que ayude a la persona con TEA a estructurar la secuencia temporal y/o espacial.▪ Estructurar las sesiones y los días sin dejar tiempo a la improvisación siempre que se pueda.▪ Trabajar la flexibilidad cognitiva para poder hacer a la persona con TEA más flexible ante cambios en su rutina de alimentación, vestido y diferentes acciones que siempre quiera realizar del mismo modo, para mejorar a la larga su calidad de vida y la de aquellos que están a su alrededor.▪ Conocer el perfil sensorial de la persona con TEA a nivel exhaustivo para diferenciar.	<ul style="list-style-type: none">▪ TEACCH.▪ PEANA.▪ SCERTS.▪ Apoyo conductual positivo.

ACCESO

Adecuación de los entornos de aprendizaje organizando los elementos de acceso al currículum de forma «personalizada».

MATERIALES

18.Habilitar un ambiente sensorialmente adecuado. No estresante.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Obtener un perfil sensorial detallado de la/s persona/s con TEA de la comunidad educativa.▪ Personalizar las estrategias y ayudas que se le den a la persona para adecuar el entorno a sus preferencias a nivel sensorial.▪ Entender que dependiendo de los factores sociales y/o ambientales un mismo estímulo en diferentes momentos puede provocar en la persona con TEA una respuesta diferente a nivel sensorial. De ahí que hay que conocer muy bien a la persona a todos los niveles.▪ Trabajar con la persona con TEA para conseguir afianzar en su comportamiento y que interiorice los diferentes estímulos que se producen a su alrededor para mejorar su calidad de vida e intentando hacer posible su inclusión en todos los ambientes y contextos de la sociedad.	<ul style="list-style-type: none">▪ Terapia ocupacional basada en la integración sensorial de las personas con TEA.▪ SCERTS donde se detallan los apoyos transaccionales necesarios para remediar condiciones ambientales y/o materiales que puedan desregular a la persona con TEA en particular.▪ Apoyo transaccional.▪ Educación y regulación emocional.▪ DUA.

PERSONALES

Revisar píldora formativa de apoyo transaccional.

ECONÓMICOS Y SOCIALES

Revisar apartado 3.1 de la presente guía.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

VALORES Y NORMAS

1. Conocer y respetar la diversidad funcional. Conocer al alumnado con TEA desde dentro.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Que la comunidad educativa conozca al alumnado con TEA: su perfil cognitivo, su manera de percibir y entender el mundo que les rodea, etc.▪ Conocer cómo les mejorará los sentimientos de aceptación y pertinencia al grupo y además facilitará que sus iguales les comprendan mejor.▪ Formación del profesorado: "Conocerlos desde dentro". Solo así se podrá comprender en gran medida las conductas externas y desarrollar prácticas educativas que mejoren el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.▪ Conocer el alumnado es uno de los retos que nos plantea la accesibilidad cognitiva para favorecer la plena inclusión. es importante observar cómo aprende y cómo comprender cada persona y así, adaptar las metodologías, materiales didácticos, programas, sistemas de evaluación, etc.	<ul style="list-style-type: none">▪ Sensibilización.▪ Barreras para el aprendizaje (BAP).▪ Tutoría entre iguales.▪ Aprendizaje cooperativo.▪ Aula inclusiva.▪ Accesibilidad cognitiva. <i>Únete al reto. FEVAS. Plena inclusión.</i>

PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

VALORES Y NORMAS

18. Conocer su perfil sensorial para intentar eliminar las barreras que se puede encontrar a este nivel en los diferentes contextos escolares.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtener un perfil sensorial detallado de la/s persona/s con TEA de la comunidad educativa, intentando obtener indicaciones por parte de un/a terapeuta ocupacional especializado/a en integración sensorial en autismo. ▪ Conocer el autismo desde dentro personalizando las diferentes acciones que se deben llevar a cabo dependiendo del perfil sensorial que tenga la persona o las personas con TEA con las que se convive. ▪ Personalizar las estrategias y ayudas que se le den a la persona para adecuar el entorno a sus preferencias a nivel sensorial. ▪ Entender que dependiendo de los factores sociales y ambientales un mismo estímulo en diferentes momentos puede provocar en la persona con TEA una respuesta diferente a nivel sensorial. De ahí que hay que conocer muy bien a la persona a todos los niveles. ▪ Trabajar con la persona con TEA para conseguir afianzar en su comportamiento y que interiorice los diferentes estímulos que se producen a su alrededor para mejorar su calidad de vida e intentar hacer posible su inclusión en todos los ambientes y contextos de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terapia ocupacional. ▪ Percepción sensorial en TEA. ▪ Educación y regulación emocional. ▪ Apoyo transaccional. ▪ SCERTS.



PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

VALORES Y NORMAS

20. Implementar un programa a nivel de centro en el que se desarrolle la inteligencia emocional.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Conocer por parte de las personas que están alrededor de las personas con TEA sus preferencias sensoriales y sus formas de autorregulación.▪ Entender qué estímulos le producen ansiedad y qué estímulos le relajan, personalizando las estrategias que ha de seguir en cada situación y con cada persona.▪ Elaborar un termómetro personalizado de las emociones, en el que se asocien estados anímicos a colores, dando estrategias de autorregulación o de regulación mutua que ayuden a la persona con TEA a perseguir y a reconducir sus estados de irregularidad a estados óptimos para ser un participante activo en todos los contextos.▪ Dotar de los recursos necesarios tanto personales como materiales al centro educativo y enseñar las estrategias necesarias a la persona con TEA para poder recurrir a ellos en caso de necesidad.	<ul style="list-style-type: none">▪ Terapia ocupacional.▪ Percepción sensorial en TEA.▪ Educación y regulación emocional.▪ Apoyo transaccional.▪ SCERTS.

PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

16. Desarrollar las estrategias necesarias para conocer los momentos y lugares en los que pueda utilizar sus intereses restrictivos.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dotar a la persona de recursos que le ayuden a regularse sin tener la necesidad de depender de nadie y sin crear un apego tan grande bien a objetos, a acciones o a personas que les impida tener una buena calidad de vida. ▪ Trabajar con la persona con TEA para ampliar sus intereses. ▪ Realizar horarios y enseñar a planificar su tiempo tanto a la persona con TEA como a las personas que están a su alrededor para que tenga tiempo para todo y obtenga un equilibrio a nivel temporal dedicado a aquello que le gusta, intentando así que sus motivaciones no lleguen a convertirse en obsesiones. ▪ Intentar darle tiempo a la persona con TEA para que lo dedique a aquello que le gusta y que le motiva o que se le da bien pero conocer a la perfección cuánto tiempo puede dedicar a esto sin que sea determinante para poder seguir su vida con normalidad. Es conveniente la utilización de temporizadores para regular también su estado óptimo de atención y controlar el tiempo. ▪ Conocer las preferencias sensoriales de la persona con TEA y sus estados emocionales para poder dar estrategias acordes al nivel de comunicación que presenta logrando así que no llegue a desarrollar obsesiones que impidan beneficiarse de otros aspectos sociales. ▪ Tener clara la diferenciación entre una motivación o cualidad y algo que se puede llegar a convertir en una obsesión compulsiva que hará que no se desarrollen correctamente otras áreas imprescindibles para un correcto desarrollo y para poder optar a una buena calidad de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terapia ocupacional. ▪ PCP. ▪ Educación y regulación emocional. ▪ Apoyo transaccional. ▪ SCERTS. ▪ TEACCH. ▪ FFEE.



PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

17. Desarrollar motivación hacia el aprendizaje, incrementando progresivamente sus centros de interés. (aspecto externo de la motivación).

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Dotar de herramientas a la comunidad educativa para que conozcan los intereses que harán que la persona con TEA participe de manera activa tanto en el contexto del aula como en los diferentes contextos en los que se encuentre.▪ Trabajar con alumnado que se preste para enseñarles estrategias comunicativas para que puedan servir de apoyo a la persona con TEA para dialogar e interactuar en las diferentes situaciones sociales que se puedan presentar.▪ Trabajar con la persona con TEA para ampliar sus campos de interés y entrenar en la consecución de nuevas metas y motivaciones. Al mismo tiempo, facilitar que sus iguales se conozcan.▪ Enseñar técnicas de comunicación para mejorar las habilidades tanto en el diálogo como en la conversación e incrementar su interés por éstas. Atender, además, a todo aquello que les cuenten las personas que están a su alrededor.▪ Trabajar la empatía a partir de la imitación, desarrollando la teoría de la mente.	<ul style="list-style-type: none">▪ Infografía sobre ESDM, donde se explica cómo trabajar la imitación para que su foco de interés pase de aquello material a toda la parte social y que el alumnado con TEA, pueda pasar a ser participante activo tanto en los juegos con iguales como en las diferentes actividades motoras en diferentes contextos en los que se encuentre.▪ DUA.▪ <i>Index for inclusion.</i>▪ Guiones sociales y guiones conversacionales. Aquí se enseñan explícitamente a las personas con TEA las pautas a seguir en una conversación y un diálogo.▪ Teoría de la mente y empatía. Ofrece técnicas para que sean aceptados socialmente y para que su participación sea activa.▪ TEI.▪ Apoyos transaccionales. Tanto personales como materiales que ayuden a formar personas seguras y motivadas para participar activamente en la comunicación social.▪ Educación y regulación emocional.▪ Ampliar los centros de interés de la persona con TEA. Hacer utilizando diferentes materiales para explicar todo aquello que interesa a sus iguales y dotar de estrategias para su comprensión.

PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

RELACIONES INTERPERSONALES

7. Desarrollar habilidades para colaborar y disfrutar en equipos de trabajo y en grupos cooperativos, así como, para participar en actividades colectivas.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionar el tema conversacional. Las personas con TEA pueden presentar dificultades para seleccionar los temas de conversación más apropiados según las personas con las que interactúan y el lugar en el que están. Esto en ocasiones puede provocar conflictos o incomodidad. Facilitar herramientas para seleccionar el tema conversacional puede mejorar sus relaciones sociales y su integración. ▪ Adquirir hábitos adecuados para interactuar positivamente con otros niños y niñas. Las habilidades sociales dependen de la situación en la que nos encontramos, por ese motivo, cualquier conducta social, por sencilla que parezca, requiere de un exhaustivo análisis de la situación. De este modo se podrán proporcionar estrategias adecuadas que permitan una interacción positiva con los otros y así mejorar sus relaciones y su inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades sociales. ▪ Aprendizaje cooperativo. ▪ Apoyo transaccional. ▪ SCERTS. ▪ Guiones/historias sociales. ▪ Teoría de la mente.



PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

INTERACCIÓN GRUPAL

2. Desarrollar habilidades para realizar acercamientos sociales de calidad.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Conseguir que tenga intención comunicativa. Tratar de averiguar sus reforzadores e intentar provocarlo continuamente para que desarrolle su intención comunicativa.▪ Potenciar las situaciones de interacción. Se pretende la práctica de convenciones sociales que facilitan el acercamiento o la finalización de una conversación como por ejemplo: el saludo, la despedida, etc. Los convencionalismos sociales facilitan los comienzos de una conversación.▪ También se deben practicar otras convenciones que favorecen la interacción social como, por ejemplo: respetar los turnos, los cambios bruscos de tema, comportamientos adecuados en respuesta a las emociones de los otros, etc. Se hará hincapié en explicar exactamente lo que se quiere decir (se ha de tener en cuenta en este sentido su literalidad). Se busca facilitar un guión que le ayude a interactuar y relacionarse.▪ Crear un círculo de amigos y de amigas. Los iguales juegan una baza imprescindible a la hora de mejorar los sentimientos de aceptación y pertenencia y pueden favorecer notablemente su aprendizaje de conductas sociales importantes. Además, las actividades con los iguales contribuyen a desarrollar sus habilidades sociales, la atención, la colaboración, aprenden a compartir, a tomar turnos, desarrolla su lenguaje y, por último, a la resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none">▪ PECS.▪ Aprendizaje cooperativo.▪ Guiones e historias sociales.▪ ESDM.▪ SCERTS.▪ Benson Shaeffer.▪ Apoyo transaccional.▪ Habilidades sociales.▪ Teoría de la mente.▪ Regulación emocional.▪ Más que palabras.▪ ORIENTATEA.▪ TEACCH.

PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

INTERACCIÓN GRUPAL

5. Desarrollar Habilidades Sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respetar los turnos de conversación. Las dificultades en el respeto de turnos conversacionales, la presencia de frecuentes interrupciones o la ausencia de reciprocidad en la conversación pueden influir negativamente en la apreciación que tiene el interlocutor de la conversación con el alumnado. ▪ Practicar HHSS conversacionales. Frecuentemente, damos por supuesto que un niño o una niña conoce y practica de manera automática los mecanismos de la interacción social, lo cual no es tan evidente en el alumnado con TEA. Es importante que el alumnado con TEA sea consciente de la presencia del otro para que, de esta manera, esas aproximaciones sociales sean funcionales y gratificantes para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Círculo de Attwood. Consiste en dibujar diferentes núcleos en forma de círculos a los cuales se les asigna un colectivo (compañeros, tutor..) y después en cada uno de esos colectivos se escribe qué temas de conversación son los más adecuados para tratar con cada uno de ellos. Esto permitirá al niño saber qué decir o cómo comportarse en función de con quién se relacione en ese momento. ▪ Guiones e historias sociales. ▪ Teoría de la mente. ▪ Apoyo transaccional. ▪ Juegos de rol. ▪ SAAC. ▪ PECS. ▪ Benson Shaeffer. ▪ PCP. ▪ Aprendizaje cooperativo. ▪ ESDM imitación.



PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

INTERACCIÓN GRUPAL

3. Desarrollar estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Practicar y aprender, partiendo de gestos concretos, la interpretación "global" en los grupos, de gestos, miradas, expresiones, etc matices, entonaciones, gestos y expresiones habituales, de la comunicación verbal y no verbal en los grupos. Y en los casos que se requiere, sensibilizar hacia el trabajo en grupos de iguales.	<ul style="list-style-type: none">▪ ESDM.▪ SCERTS.▪ Habilidades sociales.▪ Teoría de la mente.▪ Regulación emocional.▪ Apoyo transaccional.▪ BAP.▪ Aprendizaje cooperativo.

PARTICIPACIÓN

Selección de estrategias específicas que permiten la participación de todo el alumnado en la tarea común proporcionando apoyo personal y social mientras la realiza.

INTERACCIÓN GRUPAL

11. Desarrollar habilidades para participar, dinamizar y organizar actividades relacionadas con el juego social y juego simbólico.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> Comprender las normas sociales que rigen los juegos comunes entre sus iguales dependiendo de la edad de la persona. Crear la necesidad en la persona de hacer caso a toda la parte social para poder desarrollar la capacidad de imitar y aprender así a compartir juegos con sus iguales a través de la imitación. Desarrollar la capacidad de comprensión de diferentes situaciones para asimilar las reglas del juego y poder así eliminar las barreras que se crean a estos niveles. Sensibilizar a la comunidad educativa para impulsar la eliminación de barreras en los patios para todas aquellas personas que tienen dificultad a nivel de relación social. Dotar a la persona de herramientas que le den seguridad a la hora de participar en los diferentes juegos trabajados a nivel individual en un entorno controlado. Presentar y entrenar a los iguales que estarán en el entorno inmediato de la persona con TEA para que así puedan servirle de apoyo o ayudarle a superar las barreras que se le pueden presentar para el entendimiento y la comprensión de los juegos que se pueden desarrollar. 	<ul style="list-style-type: none"> Juego "Aprendo en el recreo". Una guía para desarrollar Habilidades sociales en el entorno educativo. Apoyo transaccional. Dinamizadores de patios. ESDM. Fase II, desarrollo del juego entre iguales a partir de la imitación y de la atención conjunta. Guiones sociales y conversacionales. Dando ayudas visuales a la persona entrenando la interacción y guiando la conversación o el rol que debe de desempeñar la persona <i>por ejemplo cuando tiene que jugar en el rincón del supermercado del aula de infantil. Se le puede dar un guion si es el vendedor y otro diferente si es el comprador y así con cada uno de los juegos que se le pueden plantear en el contexto en el que se mueva.</i> TEACCH. Apartado de ofrecer apoyos visuales para secuenciar la actividad o la acción que se espera de la persona para desempeñar su papel en un juego en concreto. Por ejemplo, cuando juegan al "pilla-pilla", ser consciente de qué tiene que hacer cuando es el que pilla o es al que tienen que pillar. SCERTS. Apartado de apoyos transaccionales tanto materiales como personales en el apartado de Comunicación Social. Dando herramientas que le sirvan para ser una persona activa y segura de sí misma en las diferentes situaciones que se le pueden presentar. TEI. Tutoría entre iguales, trabajando con iguales más mayores de referencia en el centro educativo que les servirán de apoyo y de guía tanto en el patio como en las zonas comunes del centro.

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE

6. Desarrollar habilidades para aprender a fijar su atención sobre el foco concreto de estudio, sobre el contenido que en ese momento se imparte en clase (atención conjunta).

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">Mejorar la atención en un foco concreto. El alumnado con TEA puede mostrar excelentes niveles de atención sostenida en aquellas tareas que le resultan gratificantes o motivadoras; sin embargo, ante tareas escolares, situaciones sociales o actividades menos atractivas pueden presentar distracción y mostrar dificultad para inhibir o retirar su atención de estímulos irrelevantes, dificultad para inhibir "mundos imaginarios" y limitada habilidad para cambiar el foco atencional.Ir cerciorándose de que realmente está siguiendo la explicación. Puede parecer a simple vista que no está atento y realmente sí que lo está y viceversa.Enseñarle a hacer mapas conceptuales, resúmenes y poder darle información secuencial y concreta.Conseguir que dirija la mirada hacia el profesor o profesora, hacia los iguales y hacia los materiales de estudio.Dotar de herramientas a los profesionales para que presenten motivaciones y así se consiga eliminar las barreras de acceso a la información que se puede encontrar la persona con TEA si se sigue un método tradicional de enseñanza, basado en aprendizaje oral.Conocer todas las entradas de información y posibilitar y potenciar cada una de ellas para que todo el alumnado tenga menos barreras para aprender.Conocer a la persona con TEA, tanto sus intereses, como sus potencialidades al igual que sus diferentes formas de comunicar para poder sensibilizar a la comunidad educativa y sea más fácil así respetar y tolerar las diferentes habilidades de comunicación.Tratar de conocer sus reforzadores e intereses. Se deberá intentar ese desafío continuamente para que mantenga la mirada el mayor tiempo posible, de esta manera se conseguirá.	<ul style="list-style-type: none">Funciones ejecutivas.Estrategias visuales para mejorar la comunicación.SCERTS.ESDM.Apoyo transaccional.

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE

9. Desarrollar estrategias para el trabajo autónomo, la planificación y la organización (autoinstrucciones).

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar estrategias a la persona con TEA para saber qué tiene que hacer en cada momento y qué se espera de ella. ▪ Dotar de ayudas visuales para saber cuando empieza y cuando termina la actividad. ▪ Organizar el día secuenciando las actividades y organizando sus rutinas. ▪ Crear un clima de seguridad, control y organización, intentando no dejar mucho tiempo a la improvisación. ▪ Mostrar los diferentes roles que puede tener cada persona en un trabajo en grupo o en diferentes juegos y actividades que se pueden dar en guardería, colegio y/o instituto. ▪ Presentar estrategias visuales generales que ayuden a todas las personas a situar el trabajo dentro de una dinámica bien sea en grupo como individual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ TEACCH. Organización y estructuración del día, de la actividad a realizar o de las sesiones de la mañana, tarde, etc. Dependiendo del nivel de comprensión de la persona. ▪ FFEE. Apartado de autoinstrucciones visuales, bien sean pictografiadas o escritas. ▪ ESDM. Apartado en el que se anticipa la actividad a realizar mostrando los materiales organizándonos dependiendo del orden que se va a seguir a utilizarlos. ▪ TEACCH. Agendas visuales adaptadas al nivel, en las que se anticipe qué tiene que hacer la persona a lo largo de la sesión. ▪ APP. Aquellas que presentan la estructuración de la sesión, del día, de la semana e incluso del mes como puede ser la del <i>Día a día</i> o el <i>Arboard Constructor</i>, pudiendo secuenciar por unidades o realizar paneles de anticipación a las diferentes rutinas que se den. ▪ Guiones sociales. Se presenta cómo realizar un juego o se le dan estrategias para seguir un diálogo o incluso su papel en un trabajo en grupo. ▪ Aprendizaje cooperativo. ▪ Apoyo transaccional.



APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE

10. Desarrollar estrategias de inhibición de conductas, de planificación, organización y autorregulación (principio formas de implicación).

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dotar a la persona de técnicas que le ayuden a interiorizar pasos a seguir en las diferentes actividades y tareas académicas que se precisen para interiorizar los aprendizajes. ▪ Elaborar guiones o pasos a seguir en la resolución de problemas. ▪ Enseñar a partir de técnicas de autoinstrucciones a organizar, planificar y secuenciar las tareas. ▪ Dotar a la persona de estrategias para saber resumir, esquematizar, planificar y organizar su acción y sus respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FFEE. Apartado de autoinstrucciones. ▪ Terapia Ocupacional. En la que se centra el trabajo de la base de las FFEE. Planificación, organización, secuenciación e inhibición a nivel motor. ▪ Guiones y pautas visuales detalladas paso a paso. Enseñanza explícita de saber cómo resumir y dar énfasis a todo aquello más importante fijando el foco de atención a aquello que se le anticipa y explica de forma individual y a nivel visual. ▪ TEACCH. Agendas diarias, registros y <i>plannings</i> individualizados a las características de las personas con TEA para darles estrategias del qué, el cómo y el cuándo en cada una de las respuestas que deba de dar en los diferentes contextos para conseguir los objetivos que se esperan en las diferentes sesiones.

21. Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo y la planificación. Establecer metas realistas así como realizar el seguimiento de sus avances.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseguir que el alumnado desarrolle las estrategias necesarias para mejorar el aprendizaje, proporcionándole las herramientas necesarias que funcionen, como su función ejecutiva externa. ▪ Conseguir que el alumnado interiorice los pasos necesarios para resolver una acción o tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funcionas ejecutivas. ▪ Autoinstrucciones. ▪ TEACCH. ▪ Estrategias visuales para el desarrollo de la comunicación. ▪ Estructuraremos las tareas, secuenciándolas en pequeños pasos, para resolver problemas de matemáticas. ▪ Utilizaremos organizadores gráficos.

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

2. Aprender estrategias para iniciar comunicación social. Intención comunicativa.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseguir que tenga intención comunicativa. Trataremos de averiguar sus reforzadores. Intentar provocarlo continuamente para que desarrolle su intención comunicativa. ▪ Potenciar las situaciones de interacción. Se pretende la práctica de convenciones sociales que facilitan el acercamiento o la finalización de una conversación como por ejemplo: el saludo, la despedida, etc. (los convencionalismos sociales facilitan los comienzos de una conversación), respetar los turnos, evitar los cambios bruscos de tema, comportamientos adecuados en respuesta a las emociones de los otros... haciendo hincapié en explicar exactamente lo que se quiere decir (se ha de tener en cuenta en este sentido su literalidad). Se busca facilitar un guion que ayude al alumnado con TEA a interactuar y relacionarse. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ESDM. ▪ TEACCH. ▪ PECS. ▪ Benson shaeffer. ▪ SCERTS Comunicación social. ▪ Aprendizaje cooperativo. ▪ Guiones conversacionales. ▪ Apoyo transaccional. ▪ APP. ▪ PCP.



APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

3. Aprender estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social. Practicar y aprender, partiendo de gestos concretos, la interpretación "global" en los grupos, de gestos, miradas, expresiones, etc matices, entonaciones, gestos y expresiones habituales, de la comunicación verbal y no verbal en los grupos.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Que los compañeros conozcan las características del alumnado con TEA. Informar de las características del alumnado con TEA mejora los sentimientos de aceptación y pertinencia del alumnado y además ayuda a los iguales a comprender algunas de las características del trastorno.▪ Compartir intereses. Se pretende que sea capaz de compartir sus propios intereses y que exista una reciprocidad con sus compañeros en ese proceso. De este modo los compañeros podrán comprobar (al mismo tiempo que el alumnado con TEA) que tienen gustos, intereses y características comunes y facilitará también su aceptación e inclusión en el grupo. Si no tiene intereses comunes a su grupo de iguales, se debe trabajar para enseñar y motivar a apreciar el resto de intereses y como mínimo que los entienda, los respete y pueda compartirlos en determinados momentos.▪ Crear un círculo de amistades. Los iguales juegan una baza imprescindible a la hora de mejorar los sentimientos de aceptación y pertenencia y pueden favorecer notablemente su aprendizaje de conductas sociales importantes. Además, las actividades con los iguales contribuyen a desarrollar sus habilidades sociales, la atención, colaboración, aprenden a compartir, a tomar turnos, a desarrollar su lenguaje y, por último, a la resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none">▪ ESDM.▪ SCERTS.▪ Teoría de la mente.▪ Guiones conversacionales.▪ Orienta TEA. Temas conversacionales, guías conversacionales.▪ Aprendizaje cooperativo.▪ Tutorización, programa TEI (tutoría entre iguales).▪ Apoyo transaccional.

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

4. Aprender conocimientos y destrezas para el desarrollo de la comunicación.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respetar los turnos de conversación. Las dificultades en el respeto de turnos conversacionales, la presencia de frecuentes interrupciones o la ausencia de reciprocidad en la conversación pueden influir negativamente en la apreciación que tiene el interlocutor de la conversación con el alumnado. ▪ Practicar HHSS conversacionales. Frecuentemente, damos por supuesto que una persona conoce y practica de manera automática los mecanismos de la interacción social, lo cual no es tan evidente en el alumnado con TEA. Es importante que este alumnado sea consciente de la presencia de otra persona para que, de esta manera, esas aproximaciones sociales sean funcionales y gratificantes para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades sociales. ▪ Guiones e historias sociales. ▪ Teoría de la mente. ▪ Aprendizaje cooperativo.

5. Adquirir y Desarrollar Habilidades Sociales necesarias para la interacción social: frases frecuentes de doble sentido, palabras de contenido emocional.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar estrategias necesarias para interactuar de manera adecuada con los iguales, mejorando el tono de voz, la comunicación verbal y no verbal, etc. ▪ Las mismas orientaciones que las establecidas en el punto anterior, practicar habilidades sociales conversacionales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades sociales. ▪ Guiones e historias sociales. ▪ Teoría de la mente. ▪ Aprendizaje cooperativo. ▪ SCERTS. ▪ Regulación emocional. ▪ Apoyo transaccional.



APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

7. Desarrollar estrategias para el trabajo en grupo.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejorar las interacciones con sus compañeros. La alteración de los patrones de interacción se manifiesta a la hora de dirigirse a los compañeros, responder a sus iniciativas, seguir el tema conversacional o finalizar con delicadeza. Trabajar con el alumnado técnicas y actividades que permitan mejorar los patrones de interacción favorece su inclusión en el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje cooperativo. ▪ Recurso: <i>Aprendo en el recreo.</i> ▪ Apoyo transaccional. ▪ Teoría de la mente. ▪ SCERTS. ▪ Historias y guiones sociales. ▪ TEI. Tutoría entre iguales.

8. Desarrollar estrategias propioceptivas para conocer los límites de su propio cuerpo.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer muy bien el perfil sensorial de la persona con TEA para poder trabajar con apoyos transaccionales tanto personales como materiales para poder desarrollar actividades adecuadas a sus características y darle así estrategias para suplir las barreras que se puede encontrar a la hora de establecer límites corporales tanto a nivel personal como social. ▪ Respetar el espacio personal a la hora mantener conversaciones e interacciones sociales. ▪ Controlar su cuerpo para ser una persona con cualidades para desarrollar los juegos sociales con mayor seguridad y confianza. ▪ Fomentar la autonomía y aumentar la autoestima para estar seguro en la interacción. ▪ Conocer y entender las normas de los juegos de sus iguales. ▪ Entrenar de manera individual diferentes aspectos de base sensorial para poder desarrollar el juego con sus iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terapia ocupacional. ▪ SCERTS. Apartado de regulación emocional, dotando de apoyos transaccionales, dependiendo de la etapa comunicativa en la que se encuentre la persona, para integrar de manera adecuada tanto los estímulos sociales como sensoriales y que se sienta cómodo en las diferentes interacciones que se puedan presentar. ▪ Educación y regulación emocional. ▪ Apoyo transaccional. ▪ Funciones ejecutivas. Apartado de autoinstrucciones, se le pueden facilitar diferentes instrucciones para cada una de las interacciones que se puede encontrar. ▪ ESDM. En la parte de cómo trabaja aspectos relacionados con la sensorialidad desde los 12 meses de edad. Sobre todo los apartados de autonomía personal y social y las de motricidad fina y gruesa y juego. Importancia de la atención temprana en todas las áreas para poder trabajar desde la base sensorial hasta el vértice de la pirámide del desarrollo, la función ejecutiva y el aprendizaje académico.

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

11. Aprender conocimientos y destrezas necesarias para el desarrollo del juego. Aprender a jugar en los diferentes entornos.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprender las normas sociales que rigen los juegos comunes entre sus iguales dependiendo de la edad de la persona.▪ Crear la necesidad en la persona de hacer caso a toda la parte social para poder desarrollar la capacidad de imitar y aprender así a compartir juegos con sus iguales a través de la imitación.▪ Desarrollar la capacidad de comprensión de diferentes situaciones para asimilar las reglas del juego y poder así eliminar las barreras que se crean a estos niveles.▪ Sensibilizar a la comunidad educativa para intentar crear e impulsar la eliminación de barreras en los patios para todas aquellas personas que tienen dificultades a nivel de relación social.	<ul style="list-style-type: none">▪ Historias y guiones sociales. Utilizar apoyos visuales para realizar guiones sociales y conversacionales para poder hacer más comprensible para la persona con TEA las normas de los diferentes juegos acordes a los de su edad y que pueda comprender sus diferentes roles dependiendo del juego que se desarrolle y de qué lugar ocupe.▪ ESDM. Atención conjunta e imitación. Desarrollo del juego y partir de la base de imitar al niño para que después él te imite y sea capaz de desarrollar juegos de ficción e imitación.▪ SCERTS. Parte de comunicación social.▪ Recurso: <i>Aprendo en el recreo.</i>▪ <i>Index for inclusion.</i> Una guía para crear comunidades educativas inclusivas.▪ DUA.▪ Apoyo transaccional.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

13. Aprender estrategias para utilizar la comunicación oral de forma funcional.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Valorar dependiendo de la edad y el contexto de la persona con TEA qué tipo de estereotipias presenta y la funcionalidad que tienen cada una de ellas.▪ Dotar a la persona de diferentes ayudas transaccionales para que pueda regularse en el caso de que sea necesario.▪ Conocer y entender el autismo desde dentro por parte de toda la comunidad educativa y más concretamente a la persona o personas con TEA que tengan a su alrededor.▪ Conocer exactamente la funcionalidad de las estereotipias de la persona con TEA, ya que es muy fácil que éstas dependan de la situación concreta y por tanto hay que tener un perfil sensorial exhaustivo y conocer muy bien sus diferentes estados, gustos y nivel de comunicación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Terapia ocupacional. Basada en la integración sensorial para las personas con TEA. Diferentes actividades y materiales que pueden ayudar a regular estados de irregularidad a nivel emocional y a nivel sensorial.▪ SCERTS. Apoyos transaccionales que ayuden a mejorar en las habilidades tanto de regulación emocional como de comunicación social.▪ APP. Todas aquellas que trabajen el reconocimiento de las emociones, expresiones faciales, etc.

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

15. Adquirir los conocimientos y destrezas necesarios para mejorar su flexibilidad mental y comportamental.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Dotar de estrategias a la persona con TEA para mejorar a nivel de habilidades adaptativas a la hora de autorregular su conducta y para poder llegar a ser más flexible en sus acciones.▪ Entender por parte de la comunidad educativa, la necesidad, cuando así sea, de seguir unos patrones fijos en en las acciones o en el comportamiento.▪ Intentar trabajar la flexibilidad cognitiva para mejorar las conductas y los rituales restringidos de la persona con TEA.▪ Trabajar a nivel individual con la persona con TEA la posibilidad de utilizar diferentes objetos de diferentes maneras para mejorar así su flexibilidad.▪ Utilizar estrategias que conlleven al cambio y no fomentar así su rigidez mental que se traduce en rigidez en el comportamiento, las conductas, o las acciones tanto sobre objetos como sobre personas.▪ Introducir cambios anticipados y estructurados en las rutinas, trabajados con anterioridad con la persona con TEA para conseguir hacer más flexible su comportamiento.	<ul style="list-style-type: none">▪ ESDM. En el apartado de imitación sobre objetos. Si se trabaja desde muy pequeños a nivel motor la flexibilidad, se hacen menos rígidos cuando son más mayores.▪ Terapia ocupacional. Basada en la integración sensorial para conseguir introducir cambios que mejoren a desarrollar a nivel motor la flexibilidad cognitiva.▪ SCERTS. Apoyos transaccionales necesarios para mejorar la flexibilidad de la persona con TEA, siempre intentando retirarlos gradualmente para no crear más rigidez en su comportamiento.▪ Funcions executives. Apartados que se trabaja la flexibilidad cognitiva.▪ TEACCH. Teniendo en cuenta que la estructuración es una herramienta necesaria pero que se tendrá que ir modificando y retirando en cuanto se pueda para no crear una mayor necesidad de tenerlo todo estructurado ya que esto conllevará una mayor rigidez mental y motora en sus acciones.

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

19. Adquirir conocimientos mediante técnicas de regulación para poder procesar los estímulos sensoriales. De evitación mediante apoyos materiales para intentar no llegar a la fase de explosión y controlar así sus desregulaciones sensoriales que pueden llevar consigo dificultades en la conducta adaptativa o problemas de conducta.

¿Qué? Implicaciones educativas

- Delimitar estrategias que consigan hacer llegar a entender y **controlar los diferentes estados** en el perfil sensorial de las personas con TEA: hiposensibilidad sensorial, hipersensibilidad sensorial y estado óptimo para el aprendizaje.
- **Conocer los diferentes estímulos sensoriales** (sonidos, luces, texturas, olores, colores, movimientos, etc.), que pueden ayudar a la persona con TEA a regularse ante diferentes momentos de desregulación.
- Dotar de materiales que puedan ayudar a la persona con TEA a mejorar o a **acomodar sus diferentes canales sensoriales a las entradas** que pueden llegar a percibir y que les pueden desregular.
- Dar estrategias materiales a la persona con TEA y a aquellas personas de su entorno para poder ayudar a **superar estados de irregularidad** a nivel sensorial que le impiden aprender.
- La regulación a nivel emocional conlleva diferentes estados a nivel sensorial y viceversa, por tanto, hay que desarrollar técnicas en los dos sentidos para ayudar a la persona con TEA a conocer y poder así **expresar sus necesidades** para poder regular sus diferentes estados a nivel sensorial.
- Enseñar técnicas de autorregulación y técnicas de regulación mutua tanto a la persona con TEA como a las personas de su entorno para poder **adecuar en cada momento y en cada circunstancia el apoyo** que se le ofrece y encontrar se está buscando en cada situación.

¿Cómo? "píldoras formativas"

- **Terapia ocupacional.** Basada en la integración sensorial para las personas con TEA. Diferentes actividades y materiales que pueden ayudar a regular estados de irregularidad a nivel emocional y a nivel sensorial.
- **SCERTS.** Apoyos transaccionales que ayuden a mejorar en las habilidades tanto de regulación emocional como de comunicación social.
- **ESDM.** Importancia de trabajar ciertos hitos imprescindibles a ciertas edades a nivel sensorial para poder llegar a desensibilizar o a dar estrategias a las personas con TEA para habituar sus sentidos a las diferentes entradas sensoriales a las que pueden estar expuestos en determinados momentos a lo largo de la jornada escolar.
- **Apoyo transaccional.**

APRENDIZAJE

Adecuar los elementos básicos de las unidades didácticas de la programación de aula para que todo el alumno aprenda al máximo de sus posibilidades.

CURRÍCULO PERSONALIZADO

20. Aprender a entender sus emociones y sentimientos, así como los de los demás. Asimismo, desarrollar habilidades de regulación emocional.

¿Qué? Implicaciones educativas	¿Cómo? "píldoras formativas"
<ul style="list-style-type: none">▪ Conocer por parte de las personas que están alrededor de las personas con TEA sus preferencias sensoriales y sus formas de regularse.▪ Entender qué estímulos le producen ansiedad y qué estímulos le relajan, personalizando las estrategias a seguir en cada situación y con cada persona.▪ Elaborar un termómetro de las emociones personalizado, en el que se asocien estados anímicos a colores, dando estrategias de autorregulación o de regulación mutua que ayuden a la persona con TEA a perseguir y a reconducir sus estados de irregularidad a estados óptimos para ser un participante activo en todos los contextos.▪ Dotar de los recursos necesarios tanto personales como materiales al centro educativo y enseñar las estrategias necesarias a la persona con TEA para poder recurrir a ellos en caso de necesidad.	<ul style="list-style-type: none">▪ Terapia ocupacional. Basada en la integración sensorial para las personas con TEA. Diferentes actividades y materiales que pueden ayudar a regular estados de irregularidad a nivel emocional y a nivel sensorial.▪ SCERTS. Apoyos transaccionales que ayuden a mejorar en las habilidades tanto de regulación emocional como de comunicación social.▪ APP. Todas aquellas que trabajen el reconocimiento de las emociones, expresiones faciales, etc.



3 >>

Programas específicos. Píldoras formativas (PF)





- 3.1. Píldoras formativas. Evaluación
- 3.2. Píldoras formativas. Intervención educativa: medidas ordinarias
- 3.3. Píldoras formativas. Intervención educativa: medidas específicas
- 3.4. Píldoras formativas. Normativa



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**



“Aprender sobre el autismo y sobre las estrategias educativas más adecuadas es un proceso continuo, ya que el conocimiento en ambos campos evoluciona continuamente. La formación en autismo nunca se acaba y el profesional que crea que ya la tiene, en realidad “la pierde””
Theo Petters.

En este apartado pretendemos mostrar diferentes estrategias y metodologías que pretendan facilitar la labor de los/as profesionales de la educación, utilizando el término de “píldoras formativas”.

Están dirigidas a la adquisición de habilidades, destrezas y competencias de una forma sencilla y rápida, concretando gran parte del contenido, el cual puede ponerse en práctica inmediatamente.

Todas estas píldoras formativas serán clave para el diseño de los **planes de actuación personalizados** de las personas con TEA. Por tanto y siguiendo con la filosofía que se ha pretendido mostrar a lo largo de la Guía, todas las personas que estén alrededor de la persona central de la intervención deberán conocer los métodos que se incluyan en los planes respon-

diendo a las preguntas *¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo?* Cada uno de ellos, deberá de conocer qué tiene que hacer, cuándo y cómo para que poder llevar a cabo el plan de actuación en todos los contextos. Es muy importante la coordinación de todos los agentes para conseguir la generalización de los aprendizajes y poder concretar los **apoyos** tanto personales como materiales que se necesitaran, así como **indicadores de éxito** en el plan de trabajo consensuado por los diferentes usuarios que lo elaboran.

Tomando como referencia los **dos dominios de diagnóstico del DSM-5** y las dificultades que estos generan y con el objetivo de realizar una intervención educativa inclusiva, se han detectado las barreras de acceso, participación y aprendizaje y las acciones educativas que pueden contribuir a eliminarlas.

La premisa **fundamental** se marca en la píldora formativa **“Sensibilización a la Comunidad educativa”** es una de las piezas clave y fundamental para que el resto de las píldoras se puedan poner en funcionamiento y poder llegar así a su correcto desarrollo.

Es necesario un cambio de mirada, tanto por parte de los profesionales de la educación

como de las Administraciones públicas que dotan de recursos a los centros educativos. Es necesario **creer en la escuela inclusiva** como la educación guiada de todas las personas que tienen el derecho de estar y de participar en todos los contextos sociales, en lo que atañe a la presente Guía, en el ámbito educativo.

Así pues, a partir de este cambio los profesionales de los centros educativos, maestros, profesores y especialistas son **profesionales curriculares**. Mientras que los/as profesionales de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Orientación educativa son el motor de cambio hacia la inclusión y se denominan como **profesionales de apoyo a la inclusión**.

Se debe tener en cuenta que la consecución de este cambio de filosofía educativa, requiere de la suficiente dotación de personal de apoyo a la inclusión para que esta sea efectiva. Además de la necesaria formación de toda la comunidad educativa, y, la coordinación y colaboración entre todos los usuarios que lleven a término la implementación del plan de actuación.

A continuación se presentan las diferentes píldoras educativas divididas y organizadas por bloques. En primer lugar y siguiendo con el desarrollo de toda la Guía, se han elaborado las píldoras de los materiales para un correcto diagnóstico, son píldoras de **evaluación**.

A nivel de **intervención**, se ha realizado una división, por un lado, se presentan las píldoras educativas que mejorarán las metodologías **generales** con todo el alumnado, creando un centro más flexible, accesible y más inclusivo. Son orientaciones imprescindibles para poder avanzar a todos los niveles con todas las personas de la comunidad educativa; por otro lado, se presentan las píldoras **educativas** a nivel de intervención que tratan más a fondo las

metodologías **específicas** que se deben conocer para las personas con TEA en concreto, de ahí la especificidad. De todos modos, recalcar, que aunque la gran mayoría se hayan diseñado y pensado para las personas con TEA, no quiere decir que no sean metodologías facilitadoras que en la gran mayoría servirán también para todo el alumnado.

Finalmente, el último apartado hace referencia a **normativa**. En este caso, se han desarrollado dos referentes normativos imprescindibles en la puesta en marcha de una escuela inclusiva, una educación que defiende la igualdad de oportunidades para todos sus miembros.

Así pues y para finalizar este apartado, comentar la importancia de ser conscientes de que al igual que no existen dos personas iguales, tampoco **existe un modelo único de intervención**. Se deben conocer todos los métodos y las últimas investigaciones en el ámbito educativo en general y en el campo del TEA en particular, tomando como referente la persona y su contexto para poder elaborar su plan de actuación personalizado e individual.

“Es casi imposible comprender lo que significa vivir en un mundo literal, tener dificultades en ir más allá de la información recibida, amar sin una intuición social innata. Para poder compartir la mente de una persona con autismo, que padece un problema de imaginación, se debe tener, en compensación, enormes dosis de imaginación.”
Theo Peeters.

3.1.

Píldoras formativas. Evaluación

»Píldora Formativa 1. IDENTEA-2.

1. Ficha técnica
2. Descripción
3. Limitaciones
4. Interpretación y uso del inventario
5. Estudio de casos

1. FICHA TÉCNICA

Autores	José Luis Barrios Roda, Antonio María Ferrer Manchón, José Miguel Navarro Peña, Josefina Carneiro Moreno, Rosa Ana Clemente Estevan, Vicente Prieto Rubio.
Aplicación	Niños y niñas entre 2 años y 6 años y 11 meses con aptitudes comunicativas alejadas de la competencia característica para su edad, o que cuentan con cualquier tipo de trastorno que afecta de forma principal a la interacción social y la comunicación (como TEA o TCS).
Finalidad	<ul style="list-style-type: none">▪ Detectar la presencia y severidad de signos característicos de TEA y TCS.▪ Asesorar en la escolarización de este alumnado en la Comunitat Valenciana.
Administración	Recomendable entregar el cuestionario a los informantes (maestros/as, padres/madres, u otra persona que conozca el caso evaluado) 48h antes de la entrevista.
Puntuaciones	<p>Puntuaciones directas sobre: Total sintomatología TEA, Comunicación e Interacción Social (CIS), Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (P), Conducta, Lenguaje.</p> <p>Puntos de Corte establecidos sobre el total y las dimensiones CIS y P para:</p> <ol style="list-style-type: none">a) valorar sospechas de presencia de TEA,b) asesorar acerca de la modalidad de escolarización.
Definición de los ítems	<p>Se definen todos los ítems del cuestionario. Por ejemplo:</p> <p>“32. Tiene atención conjunta: mira el objeto que señalamos y no el dedo”.</p> <p>* Ante la indicación del adulto de “mira” señalando un objeto, el niño ha de mirar directamente al objeto nombrado/señalado, no al dedo que señala, ni la cara del adulto que verbaliza la petición.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Valora que el niño/a interacciona con el adulto en los juegos de “toma y dame” con diferentes objetos, de manera que mira al objeto y al adulto participando con alternancia.

2. DESCRIPCIÓN

Cuestionario de 54 ítems que describen la manera de comunicarse, relacionarse y comportarse de los/as niños y niñas, y se agrupan en los ejes siguientes:

1. Comunicación e interacción social (CIS).
2. Patrones de conducta repetitivos y estereotipados (P).
3. Total de síntomas de alumnado con TEA (T).

El cuestionario valora un conjunto de manifestaciones conductuales, muchas de ellas características del TEA y del TCS.

Los ítems evalúan aquellas conductas que por su presencia, frecuencia e intensidad, cabe conocer con precisión para diseñar la mejor atención escolar de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a estas condiciones.



3. APLICACIONES

Finalidad de IDENTEA-2:

1. Detectar de forma temprana alumnado con necesidades de apoyo ligadas a presencia de sintomatología TEA o TCS.
2. Asesorar sobre la adecuación de la respuesta ofrecida por el sistema escolar a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con TEA o con TCS.
3. Valorar la presencia y severidad de sintomatología característica de alumnado con TEA y TCS.
4. Contribuir en un primer paso a determinar signos que ayuden en el diagnóstico diferencial entre TEA y TCS.
4. Contribuir en un primer paso, a determinar signos que ayuden al diagnóstico diferencial entre TEA y TCS.
5. Determinar la presencia y severidad de alteraciones de la conducta concomitantes al diagnóstico de TEA y TCS que tienen relevancia, entre otros, en el contexto escolar.
6. Orientar, sobre todo en edades tempranas, a la detección de dificultades en el desarrollo del lenguaje frecuentemente asociadas a la condición de TEA.
7. Con fines de seguimiento, permitir en términos longitudinales el análisis de la evolución de la presencia y severidad de sintomatología TEA y TCS.

4. LIMITACIONES

IDENTEA-2 **nunca debe ser el único instrumento** para una evaluación diagnóstica. Deben utilizarse procedimientos estandarizados, escalas de observación y considerar la evaluación de aspectos como la capacidad intelectual, la inteligencia no verbal, la conducta adaptativa o el contexto socio-familiar.

Tampoco puede ser la única información empleada para la identificación de NEAE que determinen la modalidad de escolarización adecuada.

5. INTERPRETACIÓN Y USO DEL INVENTARIO

La puntuación correspondiente a cada dimensión se obtiene sumando el puntaje de los ítems que la componen.

Una vez calculadas las puntuaciones directas, y teniendo en cuenta la edad correspondiente, se rellena el "Registro Síntesis 1: Puntos de corte para sospechas TEA" que nos ayuda a determinar la presencia de sospechas o no de posible trastorno de espectro autista. De acuerdo con las tablas, las puntuaciones directas de cada dimensión (CIS y P) y del total se comparan con el punto de corte. Las puntuaciones directas que se sitúan en el punto de corte o por encima, nos informan de una posible presencia de TEA que deberá constatar con las pruebas de evaluación diagnóstica oportunas.

Por encima del punto de corte, cuanto mayor sea la distancia a este, mayor es el grado de severidad de los déficits que el/la evaluado/a tiene en esa área, y si es en la suma de las dos, con relación a la sintomatología característica del trastorno de espectro autista.

En el "Registro Síntesis 2: Puntos de corte para orientar modalidad de escolarización", se rodeará en qué intervalo se sitúa la puntuación directa en cada una de las dimensiones, lo que ayudará a una mejor caracterización de cada caso y para contribuir a tomar una decisión respecto la modalidad de escolarización que podría responder mejor a NEAE de cada caso.

El registro síntesis 2, nos presenta un niño que supera por poco el punto de corte tanto en comunicación-interacción social (16/7) como en patrones repetitivos y restringidos (21/5). Consecuentemente, también lo hace por poco en el total (37/15). Con ello, se establece en principio una sospecha de TEA. Si en todo caso es preciso contar con una evaluación diagnóstica específica, tanto más en casos como éstos donde el puntaje se sitúa próximo al punto de corte.

Como podemos observar, los puntos de corte para determinar la posible presencia de TEA (registro síntesis 1) son más bajos que los puntos de corte propuestos para decidir que el alumnado necesita de una atención especializada más intensa (registro síntesis 2) de la que pueden ofrecerle en su centro los recursos ordinarios, los profesiones de pedagogía terapéutica

(PT) y de audición y lenguaje (AL). Con ello, se pretende dar respuesta en el sentido de que:

1. Ningún caso susceptible de ser TEA se quede sin detectar, por eso es tan alto el índice de sensibilidad, lo que lleva a situar los puntos de corte de sospecha de presencia de TEA en valores bajos. Posteriormente, el uso de instrumentos de evaluación diagnóstica servirá para confirmar o no la sospecha.
2. La mayoría del alumnado asista al centro escolar que le corresponde por el proceso de matriculación ordinario, de forma que cuando se proponga un centro con UE CyL, la posibilidad de error sea mínima.

El registro síntesis 2 nos propone como respuesta de organización educativa más adecuada para responder a las necesidades educativas de este alumno su escolarización en un aula regular con los recursos de docentes especialistas en pedagogía terapéutica (PT) y audición y lenguaje (AL) del centro.

Para el caso de BBC, el registro síntesis 2 nos propone la modalidad de escolarización de UE CyL como la más adecuada para responder a las necesidades del alumno. Teniendo en cuenta que los resultados del ADI-R y ADOS-2 lo sitúan como TEA Nivel 2, y la medición de discapacidad intelectual con la Escala Leiter determina un CI de entre 25-40 (discapacidad intelectual entre moderada y grave), se entiende que la necesidad de una intervención intensiva hace conveniente la propuesta de escolarización en unidad específica de comunicación y lenguaje.

Así pues, IDENTEA-2 nos propone la escolarización en CEIP - UE CyL - CEE, en función de la severidad en los síntomas, de los déficits en las áreas CIS, P, TOTAL, C, L y CI; y del entorno educativo que mejor pueda responder a sus necesidades educativas, considerando como premisa la de dar una respuesta técnica ajustada a las necesidades de apoyo de cada caso, propiciando que el emplazamiento en el que se encuentre sea un entorno adecuado en sensorialidad, afectividad y exigencia en la adquisición de los aprendizajes que ayude a fomentar una vida tan autónoma como sea posible en la sociedad.



»Píldora formativa 2. ADOS-2.

Escala de observación para el diagnóstico del TEA

1. Ficha técnica
2. Introducción
3. Normas generales de aplicación
4. Normas específicas de aplicación y codificación
5. Instrucciones específicas de aplicación de cada módulo y pautas de codificación

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre:** ADOS-2. Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo – 2.
- **Nombre original:** ADOS-2. *Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition*.
- **Autores:** parte 1 (Módulo 1-4): Catherine Lord, Michael Rutter, Pamela C, Dilavore, Susan Risi, Katherine Gotham y Sommer L. Bishop. Parte 2 (Módulo T): Catherine Lord, Rhiannon J. Luyster, Katherine Gotham y Whitney Guthrie.
- **Procedencia:** *Western Psychological Services (WPS)*, 2012.
- **Adaptación al castellano:** Tamara Luque (departamento. de I+D+i de TEA Ediciones), 2015.
- **Aplicación:** individual.
- **Ámbito de aplicación:** niños y niñas desde los 12 meses de edad cronológica hasta adultos. Cada módulo está dirigido a una población diferente. Módulos T, 1, 2, 3, y 4.
- **Duración:** entre 40 y 60 minutos (cada módulo).
- **Finalidad:** evaluación y diagnóstico de las personas con TEA, de diversas edades y niveles de desarrollo y lenguaje.
- **Baremación:** el ADOS-2 no proporciona baremos como tales, si bien facilita puntos de corte (módulos 1-4) o rangos de preocupación (módulo T) para la práctica clínica. Además, en el caso de corrección por Internet, se incluye una puntuación comparativa para los módulos 1-3 para determinar el nivel de síntomas asociados al autismo manifestados en la evaluación y su evolución a lo largo del tiempo.
- **Material:** manual, protocolo de observación de los cinco módulos, materiales manipulativos (se incluye una descripción detallada en el capítulo de "Normas de aplicación y codificación") y clave de acceso (PIN) para la corrección por Internet. Es importante destacar que la corrección del ADOS-2 puede realizarse íntegramente de forma manual a partir de los algoritmos que se incluyen en los protocolos (valoración de acuerdo a los puntos de corte o rangos de preocupación). La corrección por Internet es opcional y proporciona complementariamente la puntuación comparativa (en el caso de los módulos 1, 2 y 3).

2. INTRODUCCIÓN

La Escala de Observación para el Diagnóstico de Autismo-2 (ADOS-2) es una evaluación estandarizada y semiestructurada de la comunicación, la interacción social, el juego o el uso imaginativo de los materiales y las conductas restrictivas y repetitivas, dirigida a niños, jóvenes y adultos con sospecha de TEA.

Es considerado como el instrumento de referencia para la evaluación observacional y el diagnóstico de TEA.

Los 5 módulos que ofrecen contienen actividades estandarizadas que han sido diseñadas para evocar comportamientos relacionados con el TEA en distintos niveles de desarrollo y edades cronológicas.

<p>Materiales</p>	<p>Se tiene que elegir uno de los cinco módulos en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El nivel de lenguaje expresivo (principalmente) - La edad cronológica - La adecuación de los materiales a la madurez del sujeto. <p>El ADOS-2 incluye tres tipos de componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Manual: dividido en dos partes: <ul style="list-style-type: none"> - Parte I: Módulos 1-4. Visión global del instrumento. Incluye pautas generales también aplicables al Módulo T. - Parte II: Módulo T. Misma estructura que la anterior. ■ Protocolos de observación, codificación y puntuación de los algoritmos: (véase "Ámbito de Aplicación", explicación de cada módulo) ■ Kit de materiales: <p>Materiales interactivos de estimulación para la aplicación de cada módulo. Muchos de ellos se utilizan en varios módulos.</p>
<p>Descripción del instrumento</p>	<p>El ADOS-2 consta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades estandarizadas para cada módulo - "Presiones": situaciones sociales provocadas para la evaluación de TEA - Secuencias socio-comunicativas en cada módulo <p>Módulos T, 1 y 2: Para utilizarse con niños, aunque pueden aplicarse con personas más mayores cuyo nivel de lenguaje expresivo corresponda al de estos módulos.</p> <p>Módulos 3: Observación durante el juego interactivo combinado con preguntas tipo entrevista.</p> <p>Módulo 4: Depende de las preguntas tipo entrevista y la conversación que se establezca.</p> <p>*Se ofrecen algoritmos diagnósticos para cada módulo.</p>



3. NORMAS GENERALES DE APLICACIÓN

Principios de uso

Necesario tener formación, entrenamiento y experiencia previa en el uso de baterías de aplicación individual. Deben estar suficientemente familiarizados con las actividades y códigos. Requiere formación especial.

- Los psicólogos clínicos y los médicos: pueden utilizar el ADOS-2 para realizar diagnósticos médicos.
 - Los psicólogos educativos: pueden emplear los resultados para tomar decisiones sobre el tipo de escolarización, y el Plan de actuación personalizado.
 - Los terapeutas ocupacionales y profesionales del habla y audición: pueden usar los resultados para diseñar un tratamiento.
- El ADOS-2 es un componente dentro de una evaluación diagnóstica completa del trastorno del espectro autista, por lo que el TEA debe diagnosticarse a partir de varios instrumentos y recopilación de información de distintas fuentes.

4. NORMAS ESPECÍFICAS DE APLICACIÓN Y CODIFICACIÓN

4.1. Normas para la selección del módulo adecuado

A cada niño o adulto se le aplica únicamente un módulo del ADOS-2, que se selecciona teniendo en cuenta, en primer lugar, su nivel de lenguaje expresivo y, en segundo lugar; su edad cronológica o la pertinencia de las tareas de acuerdo a las habilidades e intereses del evaluado.

- Módulo T, 1 y 2:

Tanto el módulo T como el 1 están diseñados para evaluar a niños que no usan el lenguaje de frases de manera consistente. Estos niños tendrán habilidades expresivas que abarcan desde ningún tipo de habla al uso de palabras sueltas o expresiones simples. Los módulos T y 1 también consideran la edad cronológica como criterio de selección: el módulo T es el más adecuado para niños de entre 12 y 30 meses de edad y el módulo 1, para niños de 31 meses en adelante.

El módulo 2 está dirigido a niños de cualquier edad que usen un lenguaje de frases pero que no tengan aún fluidez verbal. Aunque también es apropiado para niños con lenguaje fluido que tengan menos de 3 años de edad.

Los módulos T, 1 y 2 se desarrollaron para utilizarse con niños, por lo que puede que las actividades y

los materiales no sean siempre apropiados para los adolescentes más mayores o los adultos. Aunque los módulos 1 y 2 pueden utilizarse con adolescentes y adultos con un lenguaje expresivo que corresponda con los requisitos de estos módulos, los resultados deberán interpretarse con precaución, dado que las muestras de tipificación de estos módulos no incluyeron adolescentes mayores ni adultos.

- Módulo 3 y 4:

Los módulos 3 y 4 están dirigidos a personas que tengan un lenguaje fluido. El módulo 3 es el más apropiado para los niños y adolescentes con lenguaje fluido que aún tengan edad para jugar con juguetes (en general, menores de 16 años). El módulo 3 emplea la observación durante el juego interactivo junto con el uso de preguntas de tipo entrevista para recoger información acerca de la comunicación social del evaluado.

El módulo 4 es más adecuado para los adolescentes más mayores y los adultos con lenguaje fluido. El módulo 4 depende principalmente de las preguntas de tipo entrevista y de la conversación que se mantiene con el evaluado, éste presenta un nivel mínimo de independencia en sus relaciones y objetivos.

Por tanto, la decisión de aplicar el módulo 3 o 4 debe tener en cuenta lo adecuado de las tareas o de las preguntas de la entrevista en función del nivel educativo actual o de las condiciones de vida del evaluado, incluyendo su nivel de madurez y su interés por los juguetes.

- Determinación del nivel de lenguaje expresivo en el ADOS-2.

Al comienzo de la evaluación con el ADOS-2 se debe recoger una muestra textual del lenguaje con el fin de determinar el nivel de lenguaje expresivo del evaluado, prestándose atención a las primeras 10 o 20 expresiones durante la fase de calentamiento o las primeras actividades del ADOS-2. Si la persona no muestra evidencias de alcanzar los criterios para un módulo concreto en sus primeras 20 expresiones, lo mejor suele ser cambiar al módulo inmediatamente precedente. Es mejor elegir un módulo con pocas demandas de lenguaje, y añadir después tareas del módulo siguiente si resulta conveniente.

Esta muestra de lenguaje proporciona la confirmación necesaria para seleccionar el módulo y se usa como guía para la codificación del ítem A1 "Nivel global de lenguaje oral no ecológico". Es especialmente importante anotar las palabras sueltas (por lo menos cinco palabras) y las frases que la persona utilice durante la aplicación del ADOS-2.

- Utilización de informes de otras personas para la selección inicial del módulo.

Es útil conocer alguna información general sobre el nivel de lenguaje expresivo del evaluado con antelación a la aplicación del ADOS-2. La decisión acerca de qué módulo aplicar y cómo codificar el ítem A1 debe basarse en las observaciones del examinador durante la aplicación del ADOS-2 y no en las declaraciones de otras personas.

- Selección de un módulo cuando el nivel de lenguaje expresivo no está claro.

El evaluador puede necesitar cambiar de un módulo a otro si el nivel del lenguaje del evaluado es diferente

al esperado o si las tareas parecen inadecuadas en general por alguna otra razón. Cuando hay duda es mejor equivocarse seleccionando un módulo que requiera menos habilidades lingüísticas que las que tiene el evaluado que arriesgarse confundiendo las dificultades del lenguaje con las demandas sociales del instrumento.

4.2. Normas de aplicación

Las actividades del ADOS-2 difieren de un módulo a otro, pero los principios generales son los mismos, e implican la variación deliberada de la conducta del evaluador utilizando una jerarquía de presiones sociales estructuradas y no estructuradas.

El ADOS-2 está centrado en la observación del comportamiento social y la comunicación. Por ello, el objetivo de las actividades es proporcionar contextos habituales e interesantes en los cuales sucedan las interacciones. Las actividades sirven para estructurar la interacción; no son fines en sí mismas. El propósito de las actividades del ADOS-2 no es evaluar capacidades cognitivas específicas u otras capacidades, sino presentar tareas que sean suficientemente interesantes para que el niño, la niña, adolescentes o personas adultas que están siendo evaluados quieran participar en los intercambios sociales.

4.3. Normas de codificación

El apartado de "Codificación" de los protocolos incluye los ítems específicos que se evalúan en cada módulo del ADOS-2. Los ítems son los distintos aspectos del comportamiento en los que se centra la evaluación del ADOS-2 y aparecen agrupados por categorías, junto con una descripción general y explicaciones más precisas sobre los valores numéricos que se pueden asignar a cada uno de ellos. El concepto distintivo que subyace a cada ítem se recoge normalmente en el título del ítem.

Cada código se describe en términos de principios generales y se acompaña de ejemplos de los tipos de conductas que pueden tenerse en cuenta para asignar cada código.



4.4. Aprender a utilizar el ADOS-2

Un punto fuerte fundamental del ADOS-2 es su estandarización de los métodos y códigos. Sin embargo, la utilidad del instrumento depende de la habilidad clínica y el juicio de su aplicador. También es crucial que el encargado de utilizar este instrumento tenga experiencia con una amplia diversidad de personas con TEA y con otros trastornos del desarrollo que no forman parte del espectro autista a la hora de realizar este tipo de juicios.

El uso correcto del ADOS-2 implica la comprensión de que el diagnóstico del trastorno del espectro autista en personas de cualquier edad y nivel del lenguaje requiere más información de la que se puede obtener durante la observación relativamente breve que proporciona el ADOS-2. Los resultados del ADOS-2 no deben utilizarse nunca de forma aislada para determinar el diagnóstico clínico de una persona o decidir sobre la idoneidad para recibir determinados servicios sociales o de apoyo.

5. INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS DE APLICACIÓN DE CADA MÓDULO Y PAUTAS DE CODIFICACIÓN

La información contenida en el protocolo es específica de cada módulo, pero la organización básica y la forma de cumplimentar el cuadernillo es idéntica en todos los módulos. Cada protocolo está organizado en tres secciones: observación, codificación y algoritmo.

- OBSERVACIÓN

Esta sección enumera cada actividad y los aspectos a observar y facilita un espacio para tomar notas durante la aplicación de la prueba. Para la codificación es útil saber qué comportamientos ocurrieron durante qué tareas concretas, por lo que en general es importante escribir las notas en el lugar correspondiente y ser especialmente cuidadoso de hacerlo en el espacio correcto cuando se haya cambiado el orden de las tareas.

- CODIFICACIÓN

Esta sección proporciona pautas de codificación detalladas que están organizadas en cinco categorías: Lenguaje y comunicación, Interacción social recíproca, Juego (o Imaginación), Comportamientos estereotipados e intereses restringidos y Otros comportamientos anormales.

Siempre que proceda, debajo del encabezado de la categoría aparecerán las consideraciones generales que deben tenerse en cuenta durante la codificación, tales como el nivel de desarrollo o las habilidades de lenguaje expresivo del evaluado. En el preámbulo de cada ítem se especifica claramente si hay determinados comportamientos que deberán incluirse o excluirse a la hora de decidir el código.

- ALGORITMO

Esta sección incluye los algoritmos y los puntos de corte correspondientes a cada módulo. Todos los examinadores, deben prestar especial atención a las instrucciones de aplicación específicas de cada módulo y a las pautas de codificación.

Módulo T

FICHA TÉCNICA

Aplicación	<p>Niños y niñas entre 12 y 30 meses de edad cronológica, cuyas habilidades lingüísticas que van desde la ausencia de habla hasta el uso de palabras sueltas y expresiones simples.</p> <p>Tienen que tener una edad mental no verbal de al menos 12 meses . Dos partes, una entre 12 y 20 meses, la otra entre 20 y 30 meses.</p>
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Evaluar niños y niñas con un escaso lenguaje hablado o sin lenguaje ■ Observar si el sujeto evaluado muestra comportamientos asociados con el TEA y, si es así, determinar cuáles de estos son fruto de una interacción social natural.
Administración	<p>45 minutos, aproximadamente. Durante todo el tiempo debe estar presente el familiar o cuidador del niño o niña.</p>
Codificación	<p>Inmediatamente después de la sesión, a partir de las observaciones realizadas durante esta.</p> <p>Cada ítem de la prueba se valora en función de las normas de codificación.</p>
Puntuación	<p>A diferencia de los otros módulos, el Módulo T proporciona rangos de preocupación en lugar de puntos de corte.</p> <p>Estos rangos proporcionan indicadores concretos de cuántos comportamientos parecidos a los TEA exhibe el niño durante la sesión, pero evitan proporcionar una clasificación formal que no sería adecuada para niños tan pequeños.</p>



Módulo T

DESCRIPCIÓN Y MODO DE EMPLEO

Descripción	<p>Módulo del ADOS-2 Diseñado para evaluar niños cuyo lenguaje sea inexistente o no lleguen a utilizar frases. Se centra en cómo responde el niño ante actividades que implican el uso de materiales y si realiza iniciaciones sociales para mantener interacciones.</p> <p>A través de las observaciones realizadas se obtiene información importante sobre la comunicación, comportamientos sociales recíprocos, los intereses y los comportamientos repetitivos del niño.</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none">■ Manual.■ Materiales interactivos.■ Juego de protocolos de cada módulo. <p>*Se debe evitar introducir materiales adicionales.</p>
Principios de uso	<p>Mismos principios que el ADOS – 2 a nivel general.</p> <p>El Módulo T es sólo un componente dentro de una evaluación diagnóstica de TEA, por lo que no debe utilizarse de manera aislada.</p>
Pautas de selección de un módulo	<ul style="list-style-type: none">- Si un niño tiene 31 meses de edad o más y todavía no utiliza lenguaje de frases, se le debería aplicar el módulo 1 (12-20 meses).- Si un niño de entre 12 y 30 meses ha alcanzado el habla con frases, entonces se le debe aplicar el módulo 2 (20-30meses) con independencia de su edad cronológica.- Se le debería aplicar el módulo 2 incluso a un niño de 20 meses con frases espontáneas no ecolalias de tres palabras que incluyan un verbo.- Si un niño no se desplaza principalmente caminando de manera independiente, no puede considerarse que haya alcanzado la condición necesaria para el uso del módulo T, independientemente de su edad cronológica o nivel de lenguaje.

Módulo T

ACTIVIDADES

Constituido por un total de 11 actividades estandarizadas con sus 41 ítems. A través de su aplicación, se puede observar la comunicación, las interacciones sociales y los comportamientos restrictivos y repetitivos relevantes para el diagnóstico de TEA.

- El examinador/a debe aplicar todas las actividades del módulo, normalmente en el orden que se establece en el manual, aunque se pueden hacer modificaciones si es necesario.

1. Juego libre	Útil para la toma de contacto y creación de un buen ambiente. Además, se valora el uso independiente que hace el niño de los juguetes.
1.a Juego libre - Pelota	Introducción de un juguete, la pelota, mientras sigue jugando por libre. Implica rutina recíproca.
2. Bloqueo de juguetes	Se impide que el niño o la niña pueda meter las formas dentro del clasificador, bloqueando la entrada con la mano.
3. Respuesta al nombre	Evalúa la respuesta del niño o la niña a su nombre cuando se le llama. Importante: el niño tiene que girarse hacia la persona que lo ha llamado, no vale con emitir una respuesta vocal.
4. Juego con burbujas	Pretende provocar el contacto visual y la vocalización del niño o la niña, en coordinación con la acción de señalar o estirar la mano para dirigir la atención del familiar hacia las burbujas.
4a. Juego con burbujas - Juego de broma	Uso que hace del contacto visual, la vocalización y las expresiones faciales. Se le ofrece la pistola y se le retira antes de que la coja, sonriendo. Al final de le debe explicar que es una broma.
5. Anticipación de una rutina con objetos	Se suelta un globo lleno de aire para ver si el niño o la niña es capaz de seguir la trayectoria del mismo mientras se desinfla en el aire. Se espera que lo devuelva o indique que quiere que se repita.
5a. Anticipación de una rutina con objetos	Permite observar la respuesta del niño a una presión social inusual, en la que un juguete no funciona por razones fuera de su control. Se espera contacto visual y/o vocalizaciones.
6. Anticipación de una rutina social	Se evalúa la anticipación, petición y participación social, a través de una actividad que sea de su agrado. Si no responde positivamente, se pide al familiar que ponga en práctica alguna rutina social de las que suelen llevar a cabo con él en casa.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Módulo T

ACTIVIDADES

7. Respuesta a la atención conjunta	Evalúa la respuesta ante el contacto visual coordinado con la orientación facial, la vocalización y la acción de señalar que hace el examinador, con el fin de atraer su atención hacia un objeto distante.
8. Respuesta a la sonrisa social	Observa la respuesta a un acercamiento social por parte de su familiar o cuidador.
9. Hora del baño	Participación en un juego simbólico y funcional. Concretamente, se simula la hora del baño de un bebé con una pequeña bañera y un muñeco, y el niño o la niña debe ir haciendo lo que se le indica o sugiere.
9a. Hora del baño – Ignorar	Consiste en ignorar durante 60 segundos al niño o la niña, y observar si lleva a cabo una interacción social o una demanda de atención durante ese periodo utilizando el contacto visual, vocalización o gestos.
10. Imitación funcional y simbólica	Evalúa la imitación que hace de acciones sencillas con objetos reales y sustitutos (sin función particular) de estos. Comienza con los ensayos de entrenamiento hasta la imitación de los ensayos.
11. Merienda	Ofrece la oportunidad de hacer peticiones en un contexto habitual. Importante: anotar las conductas específicas de petición. Si no pide, se le ofrece hasta que lo diga.

Módulo 1. NO VERBAL



FICHA TÉCNICA

Aplicación	<p>Niños y niñas con una edad cronológica superior a los 31 meses cuyas habilidades lingüísticas que van desde la ausencia de habla hasta el uso de palabras sueltas y expresiones simples.</p> <p>*Puede aplicarse con adultos con este nivel de lenguaje, pero los resultados deberán interpretarse con precaución dado que las muestras de tipificación no incluyen estas edades.</p>
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Evaluar niños y niñas con un escaso lenguaje hablado o sin lenguaje. ■ Observar si el sujeto evaluado muestra comportamientos asociados con el TEA y, si es así, determinar cuáles de estos son fruto de una interacción social natural.
Administración	<p>Entre 40 y 60 minutos.</p>
Codificación	<p>Inmediatamente después de la sesión, a partir de las observaciones realizadas durante esta.</p> <p>Cada ítem de la prueba se valora en función de las normas de codificación.</p>
Baremación	<p>Para este módulo, no se proporcionan baremos como tal, sino puntos de corte.</p> <p>Para la corrección por Internet, se incluye una puntuación comparativa para determinar el nivel de síntomas asociados al autismo manifestados por el evaluado y su evolución en el tiempo.</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ■ Manual. ■ Protocolos para la observación, codificación y puntuación de los algoritmos. ■ Kit de materiales.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Módulo 1. NO VERBAL

ACTIVIDADES

1. Juego Libre	Valorar la funcionalidad y uso que les da a los juguetes. Observar si el niño o la niña involucra al familiar en su juego, y en ese caso, cómo lo hace.
2. Respuesta al nombre	Evalúa la respuesta a su nombre cuando se le llama. Importante: tiene que girarse hacia la persona que lo ha llamado, no vale con emitir una respuesta vocal.
3. Respuesta a la atención conjunta	El examinador mira al niño o la niña a los ojos, y aparta la mirada hacia otro lado. Se comprueba si este le sigue la mirada, o si es necesario decir su nombre y "¡mira!", activando el juguete de control remoto.
4. Juego con burbujas	Pretende provocar el contacto visual y la vocalización, en coordinación con la acción de señalar o estirar la mano para dirigir la atención del familiar hacia las burbujas.
5. Anticipación de una rutina con objetos	Se suelta un globo lleno de aire para ver si el niño es capaz de seguir la trayectoria del mismo mientras se desinfla en el aire. Se espera que lo devuelva o indique que quiere que se repita. Se observan especialmente los manierismos repetitivos.
6. Respuesta a la sonrisa social	Se observa si responde a la sonrisa del examinador, a la del familiar o cuidador, o si es necesario combinarla con algún sonido familiar que sugiera contacto físico, pero sin llegar a tocarlo. Por último, se evalúa a su respuesta si le tocan.
7. Anticipación de una rutina social	Se evalúa la respuesta ante el contacto visual coordinado con la orientación facial, la vocalización y la acción de señalar que hace el examinador, con el fin de atraer su atención hacia un objeto distante.
8. Imitación funcional y simbólica	Se evalúa la imitación de acciones sencillas con objetos reales y sustitutos (sin función particular) de estos. Comienza con los ensayos de entrenamiento hasta la imitación de los ensayos.
9. Fiesta de cumpleaños	Se observa el grado de interés e integración mostrado por la niña en la fiesta de cumpleaños de la muñeca. Además, observar si trata a la muñeca como un ser animado, y si imita espontáneamente las acciones del examinador y participa. Prestar atención al disfrute compartido.
10. Merienda	Ofrece la oportunidad de hacer peticiones en un contexto habitual. Importante: anotar las conductas específicas de petición. Si no pide, se le ofrece hasta que lo diga.

Módulo 2. VERBAL

FICHA TÉCNICA

Aplicación	<p>Este módulo está diseñado para utilizarse con niños de cualquier edad que hayan adquirido un habla con frases pero que no hayan logrado aún una fluidez verbal auténtica. Muchas de las actividades del módulo 2 se centran en el uso lúdico de los juguetes y de otros materiales concretos que resultan llamativos para los niños que tiene un lenguaje de nivel expresivo inferior al propio de niños de 4 años.</p> <p>El “habla con frases” se define como una producción regular de frases no-ecolálicas compuestas de tres palabras o más, una de las cuales es un verbo. El módulo 2 también puede utilizarse con adolescentes y adultos que hayan adquirido un habla con frases pero que no hayan logrado aún una auténtica fluidez verbal, aunque para ello deberían modificarse algunas de las actividades.</p>
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar niños con un escaso lenguaje hablado o sin lenguaje. ▪ Observar si el sujeto evaluado muestra comportamientos asociados con el TEA y, si es así, determinar cuáles de estos son fruto de una interacción social natural..
Administración	<p>Entre 60 y 120 minutos.</p>
Codificación	<p>El examinador codifica cada ítem de acuerdo con las normas generales y los criterios específicos de codificación que se indican en cada uno de los ítems en el protocolo del módulo 2. La codificación de los ítems se debe realizar siempre inmediatamente después de la sesión, basándose en la aplicación en vivo.</p>
Baremación	<p>Para este módulo, no se proporcionan baremos como tal, sino puntos de corte.</p> <p>Para la corrección por Internet, se incluye una puntuación comparativa para determinar el nivel de síntomas asociados al autismo manifestados por el evaluado y su evolución en el tiempo.</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manual. ▪ Protocolos para la observación, codificación y puntuación de los algoritmos. ▪ Kit de materiales ▪ El módulo 2 del ADOS-2 está compuesto por 14 actividades con sus 29 ítems correspondientes. Las actividades son tareas que aplica el examinador y que permiten una observación estandarizada del niño. En cambio, los ítems son los aspectos del comportamiento en los que el examinador debe centrarse durante la evaluación.



Módulo 2. VERBAL

ACTIVIDADES

1. Tarea de construcción

Objetivo: esta tarea sirve como una actividad de calentamiento y como una oportunidad de observar el comportamiento interactivo del niño durante una actividad estructurada. En esta tarea, se pide al niño que complete el rompecabezas con las piezas necesarias para poder reproducir el diseño impreso en la lámina que se le muestra. El objetivo de la tarea es exclusivamente crear una oportunidad para que el niño pida ayuda, no medir sus habilidades motoras o visoespaciales.

Aspectos a observar: observar y evaluar si el niño o la niña indica que necesita más piezas y, si es así, cómo lo hace. Ejemplo: ¿pasa por encima del brazo del examinador para alcanzar él mismo las piezas? O ¿realiza alguna verbalización o gesto o estable contacto visual?

2. Respuesta al nombre

Objetivo: evaluar la respuesta del niño o la niña a su nombre cuando se le llama deliberadamente para captar su atención.

Aspectos a observar: observar y evaluar la consistencia de la respuesta del niño ante las demandas del examinador y familiar.

3. Juego simbólico

Objetivo: observar el uso creativo o imaginativo de los juguetes y las miniaturas en una tarea no estructurada.

Aspectos a observar: observar hasta que punto el niño produce secuencias de acciones imaginativas que impliquen el uso de los materiales. Observar también las iniciaciones sociales, lenguaje espontáneo, expresiones faciales, gestos y cómo reacciona el niño ante sus acciones.

4. Juego interactivo conjunto

Objetivo: evaluar el grado y la calidad de la coordinación del comportamiento con el examinador en un juego interactivo conjunto.

Aspectos a observar: observar la reciprocidad y el disfrute compartido mostrado en el juego interactivo.

5. Conversación

Objetivo: evaluar la habilidad para mantener una conversación simple, con un intercambio recíproco, y generar una muestra de lenguaje en circunstancias menos estructuradas que el resto de las tareas.

Aspectos a observar: evaluar hasta qué punto es capaz de construir una conversación a partir de los comentarios del examinador, hacer preguntas y producir enunciados que faciliten una conversación recíproca.

Módulo 2. VERBAL

ACTIVIDADES

<p>6. Respuesta a la atención conjunta</p>	<p>Objetivo: evaluar la respuesta ante el uso que hace el examinador del contacto visual coordinado con la orientación facial, la vocalización y la acción de señalar con el fin de atraer la atención del niño hacia un objeto distante.</p> <p>Aspectos a observar: evaluar si sigue un cambio de la mirada o si lo hace cuando está acompañada de un gesto de señalar con el dedo</p>	
<p>7. Tarea de demostración</p>	<p>Objetivo: evaluar la habilidad para transmitir una serie de acciones cotidianas utilizando gestos o mímica acompañados de lenguaje y para describir un acontecimiento habitual.</p> <p>Aspectos a observar: determinar si puede representar acciones cotidianas usando gestos y cómo lo hace, y evaluar la narración de una acción rutinaria.</p>	
<p>8. Descripción de una imagen</p>	<p>Objetivo: generar una muestra de lenguaje o de otros comportamientos comunicativos.</p> <p>Aspectos a observar: obtener una muestra del lenguaje espontáneo del niño o de la niña y de su comunicación y percibir que es lo que capta su interés.</p>	
<p>9. Contar una historia de un libro</p>	<p>Objetivo: evaluar la habilidad para seguir y comentar una historia secuencial de un cuento ilustrado y la habilidad para generar una narración con el apoyo de las imágenes de un libro.</p> <p>Aspectos a observar: obtener una muestra del lenguaje y de la comunicación espontánea del niño o de la niña. Evaluar el grado con el que el niño puede expresar la continuidad de una historia y el grado en el que involucra a otra persona.</p>	
<p>10. Juego libre</p>	<p>Objetivo: evaluar el uso independiente que hace de los juguetes, la presencia de comportamientos repetitivos y su implicación con un adulto durante el juego libre en un ambiente novedoso.</p> <p>Aspectos a observar: observar si involucra al examinador o al familiar en el juego, cómo dirige y expresa las emociones y si es capaz de entretenerse en una actividad durante un periodo adecuado de tiempo.</p>	
<p>11. Fiesta de cumpleaños</p>	<p>Objetivo: crear una oportunidad para que participe en un juego simbólico y funcional.</p> <p>Aspectos a valorar: evaluar el interés y la habilidad para integrarse en el guión de la fiesta de cumpleaños de la muñeca.</p>	

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Módulo 2. VERBAL

ACTIVIDADES

12. La merienda

Objetivo: darle la oportunidad de hacer peticiones en un contexto habitual.

Aspectos a observar: evaluar si pide una u otra comida, y cómo la pide.

13. Anticipación de una rutina con objetos

Objetivo: evaluar la anticipación e iniciación por parte del niño o la niña de la repetición de una acción rutinaria con objetos.

Aspectos a observar: observar las emociones del niño o la niña, la atención conjunta, el disfrute compartido, las peticiones y las respuestas motoras.

14. Juego con burbujas

Objetivo: provocar el contacto visual y la vocalización en coordinación con su acción de señalar o estirar la mano con el fin de dirigir la atención del examinador o del familiar hacia un objeto distante.

Aspectos a observar: observar las emociones, la atención conjunta, las peticiones y la conducta motora.

Módulo 3. FLUIDEZ VERBAL (NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES)

FICHA TÉCNICA

Aplicación	El módulo 3 está destinado para utilizarse con niño y adolescentes que tengan edades comprendidas entre los 4 y los 16 años y que tengan un lenguaje fluido. Este módulo tiene tres objetivos específicos: observar el comportamiento socio-comunicativo espontáneo del evaluado, evaluar la habilidad del evaluado para comportarse adecuadamente dada las demandas de una situación particular y brindar un contexto estandarizado que permita recoger una muestra de lenguaje.
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar niños con lenguaje hablado fluido. ▪ Observar si el sujeto evaluado muestra comportamientos asociados con el TEA y, si es así, determinar cuáles de estos son fruto de una interacción social natural.
Administración	Entre 60 y 120 minutos.
Codificación	La persona que evalúa codifica cada ítem de acuerdo con las normas generales y con los criterios específicos de codificación que se indican en cada uno de los ítems en el protocolo del módulo 3. La codificación de los ítems se debe realizar siempre inmediatamente después de la sesión, basándose en la aplicación en vivo.
Barefacción	Para este módulo, no se proporcionan baremos como tal, sino puntos de corte. Para la corrección por Internet, se incluye una puntuación comparativa para determinar el nivel de síntomas asociados al autismo manifestados por el evaluado y su evolución en el tiempo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manual. ▪ Protocolos para la observación, codificación y puntuación de los algoritmos ▪ Kit de materiales ▪ El módulo 3 del ADOS-2 está compuesto por 14 actividades con sus 29 ítems correspondientes. Las actividades son tareas que aplica el examinador y que permiten una observación estandarizada del niño. Los ítems son los aspectos del comportamiento en los que el examinador debe centrarse durante la evaluación.



Módulo 3. FLUIDEZ VERBAL (NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES)

ACTIVIDADES

4. Tarea de demostración

Objetivo: evaluar la habilidad del niño o la niña para transmitir una serie de acciones cotidianas utilizando gestos o mímica acompañados de lenguaje y para describir un acontecimiento habitual.

Aspectos a observar: determinar si el niño o la niña puede representar acciones cotidianas usando gestos y cómo lo hace, y evaluar la narración de una acción rutinaria.

8. Conversación y narración de sucesos

Objetivo: evaluar la habilidad del evaluado para entablar una conversación con intercambios recíprocos y para describir un asunto que haya ocurrido fuera del contexto inmediato.

Aspectos que cal observar: evaluar hasta qué punto el evaluado construye su conversación a partir de los comentarios del examinador, elabora sus propias frases para dar pie a que el examinador participe y adopte un papel activo en la conversación recíproca, especialmente en relación a un tema que no sea del contexto inmediato.

9. Emociones

Objetivo: observar tanto el contenido de lo que el evaluado dice como el grado en el que el niño o adolescente puede utilizar el lenguaje para hablar de temas más abstractos, especialmente aquellos relacionados con las emociones.

Preguntas entrevista emociones: ¿qué te gusta hacer para sentirte alegre y contento?, ¿qué tipo de cosas te hacen sentir de esa manera?, ¿cómo te sientes cuando estas alegre?, ¿lo puedes describir?, ¿qué cosas te dan miedo?

Aspectos a observar: observar como el evaluado describe sus emociones.

10. Dificultades sociales y molestias

Objetivo: evaluar la percepción que tiene el evaluado de las dificultades sociales y el sentido de la responsabilidad de sus propias acciones.

Preguntas de la entrevista: ¿te has metido alguna vez en problemas?, ¿los demás hacen cosas que te irritan?, ¿qué tipo de cosas?, ¿y qué cosas haces tú que molesten a los demás?, ¿alguna vez se han burlado de ti?

Aspectos a observar: evaluar la percepción que tiene el evaluado de las dificultades sociales, su comprensión respecto la naturaleza de estos problemas y si ha hecho algún intento por cambiar su propio comportamiento para adecuarse mejor a los que le rodean.

Módulo 3. FLUIDEZ VERBAL (NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES)

ACTIVIDADES

<p>11. Descanso</p>	<p>Objetivo: observar el comportamiento del evaluado en circunstancias menos estructuradas.</p> <p>Aspectos a observar: observar como el evaluado se mantiene ocupado durante el tiempo libre y cómo responde a la retirada y a la vuelta del examinador a la interacción.</p>
<p>12. Amistades, relaciones y matrimonio</p>	<p>Objetivo: evaluar los conceptos de amistad, matrimonio o relación de pareja a largo plazo..</p> <p>Preguntas de la entrevista: ¿tienes amigos?, ¿puedes contarme algo de ellos?, ¿qué significa para ti ser un amigo?, ¿cuál es la diferencia entre un amigo y alguien a quien solo ves en la escuela?, ¿tienes novio?, ¿cómo sabes que es tu novio?, ¿dónde quieres vivir cuando seas mayor?, ¿has pensado alguna vez en tener una relación a largo o plazo o en casarte?</p> <p>Aspectos a observar: evaluar conceptos de amistad, matrimonio y otras relaciones.</p>
<p>13. Soledad</p>	<p>Objetivo: evaluar el grado de comprensión del evaluado acerca de su situación social, así como de su habilidad para describir su reacción emocional ante ella.</p> <p>Preguntas entrevista "soledad": ¿te sientes solo alguna vez?, ¿piensas que otros niños de tu misma edad se sienten solos alguna vez?, ¿haces algo para sentirte mejor?</p> <p>Aspectos a observar: evaluar si el evaluado tiene el concepto de soledad y como la siente referida a él o a otras personas.</p>
<p>14. Inventarse una historia</p>	<p>Objetivo: observar la creatividad del evaluado en una situación de juego que es apropiada para niños mayores, adolescentes y adultos con fluidez verbal.</p> <p>Aspectos a observar: evaluar el uso creativo que hace el evaluado de los objetos a la hora de contar una historia original.</p>



Módulo 4. FLUIDEZ VERBAL (ADOLESCENTES Y ADULTOS)

FICHA TÉCNICA

Aplicación	Para adolescentes mayores y adultos que tengan un lenguaje fluido y que tengan cierto nivel de independencia en términos de tomar decisiones cotidianas.
Finalidad	<ul style="list-style-type: none">▪ Evaluar personas con lenguaje hablado fluido.▪ Observar si el sujeto evaluado muestra comportamientos asociados con el TEA y, si es así, determinar cuáles de estos son fruto de una interacción social natural.
Administración	Entre 60 y 120 minutos.
Codificación	La persona que evalúa codifica cada ítem de acuerdo con las normas generales y con los criterios específicos de codificación que se indican en cada uno de los ítems en el protocolo del módulo 3. La codificación de los ítems se debe realizar siempre inmediatamente después de la sesión, basándose en la aplicación en vivo.
Baremación	Para este módulo, no se proporcionan baremos como tal, sino puntos de corte. Para la corrección por Internet, se incluye una puntuación comparativa para determinar el nivel de síntomas asociados al autismo manifestados por el evaluado y su evolución en el tiempo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">▪ Manual.▪ Protocolos para la observación, codificación y puntuación de los algoritmos.▪ Kit de materiales.▪ El módulo 4 del ADOS-2 está formado por un junto de 10 a 15 actividades con sus 32 ítems correspondientes.▪ Este módulo tiene tres objetivos específicos: observar el comportamiento socio-comunicativo espontáneo del evaluado, evaluar la habilidad del evaluado para llevar a cabo diversas tareas de manera efectiva y brindar un contexto estandarizado que permita recoger una muestra de lenguaje.

Módulo 4. FLUIDEZ VERBAL (ADOLESCENTES Y ADULTOS)

ACTIVIDADES

5. Trabajo y escuela actuales

Objetivo: evaluar como el evaluado describe su situación actual, su nivel de comprensión sobre las situaciones cotidianas y si comprende su papel en el futuro.

Preguntas sobre el trabajo: ¿qué trabajo tienes? ¿estás contento donde trabajas ahora?

Preguntas sobre la escuela: ¿a qué escuela vas? ¿en qué curso estás?

Aspectos a observar: evaluar si el evaluado tiene una visión realista de sus posibilidades de empleo futuras.



6. Dificultades sociales y molestias

Objetivo: evaluar la percepción que tiene el evaluado de las dificultades sociales y el sentido de la responsabilidad de sus propias acciones.

Preguntas de la entrevista: ¿te has metido alguna vez en problemas?, ¿los demás hacen cosas que te irritan?, ¿qué tipo de cosas?, ¿y qué cosas haces tú que molesten a los demás?, ¿alguna vez se han burlado de ti?

Aspectos a observar: evaluar la percepción que tiene el evaluado de las dificultades sociales, su comprensión respecto la naturaleza de estos problemas y si ha hecho algún intento por cambiar su propio comportamiento para adecuarse mejor a los que le rodean.



7. Emociones

Objetivo: observar tanto el contenido de lo que el evaluado dice como el grado en que se puede utilizar el lenguaje para hablar de temas más abstractos, especialmente aquellos relacionados con las emociones.

Preguntas entrevista emociones: ¿qué te gusta hacer para sentirte alegre y contento?, ¿qué tipo de cosas te hacen sentir de esa manera?, ¿cómo te sientes cuando estás alegre?, ¿lo puedes describir?, ¿qué cosas te dan miedo?

Aspectos a observar: observar el uso de gestos y su coordinación con el discurso por parte del evaluado, así como su respuesta al humor.



9. Viñetas

Objetivo: observar la forma en la que el evaluado narra una historia, usa los gestos para representar sucesos e integra los gestos con la mirada y el lenguaje.

■ Cambiar a la otra serie de viñetas solo si no ha funcionado en algún sentido la primera.

Aspectos a observar: observar el uso de gestos y su coordinación con el discurso por parte del evaluado, así como su respuesta al humor.



Módulo 4. FLUIDEZ VERBAL (ADOLESCENTES Y ADULTOS)

ACTIVIDADES

10. Descanso	<p>Objetivo: observar el comportamiento del evaluado en circunstancias menos estructuradas.</p> <p>Aspectos a observar: observar como el evaluado se mantiene ocupado durante el tiempo libre y cómo responde a la retirada y a la vuelta del examinador a la interacción.</p>
11. Vida diaria	<p>Objetivo: obtener información objetiva y general de cara a las preguntas socioemocionales y para evaluar la comprensión y la opinión que tiene el evaluado sobre el dinero, la vivienda y las actividades de ocio.</p> <p>Preguntas: ¿te manejas con el dinero? ¿dónde estás viviendo ahora? ¿has vivido alguna vez fuera de la casa de tus padres? ¿qué es lo que te gusta hacer cuando estás fuera?</p> <p>Aspectos a observar: obtener información objetiva sobre el evaluado.</p>
12. Amistades, relaciones y matrimonio	<p>Objetivo: evaluar los conceptos de amistad, matrimonio o relación de pareja a largo plazo.</p> <p>Preguntas de la entrevista: ¿tienes amigos?, ¿puedes contarme algo de ellos?, ¿qué significa para ti ser un amigo?, ¿cuál es la diferencia entre un amigo y alguien a quien solo ves en la escuela?, ¿tienes novio?, ¿cómo sabes que es tu novio?, ¿dónde quieres vivir cuando seas mayor?, ¿has pensado alguna vez en tener una relación a largo o corto plazo o en casarte?</p> <p>Aspectos a observar: evaluar conceptos de amistad, matrimonio y otras relaciones.</p>
13. Soledad	<p>Objetivo: evaluar el grado de comprensión del evaluado acerca de su situación social, así como de su habilidad para describir su reacción emocional ante ella.</p> <p>Preguntas entrevista "soledad": ¿te sientes solo alguna vez?, ¿piensas que otros niños de tu misma edad se sienten solos alguna vez?, ¿haces algo para sentirte mejor?</p> <p>Aspectos a observar: evaluar si el evaluado tiene el concepto de soledad y como la siente referida a él o a otras personas.</p>
14. Planes e ilusiones	<p>Objetivo: describir cualquier meta que pueda tener el evaluado.</p> <p>Preguntas: ¿tienes planes o sueños sobre cosas que te gustaría hacer, tener o que sucedieran en el futuro?</p> <p>Aspectos a observar: obtener información acerca de lo que el evaluado anticipa de su futuro.</p>

Módulo 4. FLUIDEZ VERBAL (ADOLESCENTES Y ADULTOS)

ACTIVIDADES

15. Inventarse una historia

Objetivo: observar la creatividad del evaluado en una situación de juego que es apropiada para niños o niñas mayores, adolescentes y adultos con fluidez verbal.

- Animar al evaluado a que elija cinco objetos nuevos de la bolsa y se invente una historia.

Aspectos a observar: evaluar el uso creativo que hace el evaluado de los objetos a la hora de contar una historia original.



Los ítems codificados se convierten a puntuaciones de algoritmo, y se recogen en unos registros, en los que podemos visualizar el peso de los síntomas en los dominios de Comunicación e Interacción Social, y en el de Comportamientos estereotipados e intereses restringidos; así como tener el asesoramiento sobre el diagnóstico según la clasificación

del ADOS-2 en Comunicación, Interacción social recíproca, y Comportamientos repetitivos; para los que se establecen puntos de corte para los niveles de espectro autista y Autismo (hay que recordar que para el diagnóstico de TEA, hay que cumplir los criterios del DSM-5 y/o CIE-11).



»Píldora formativa 3. ADI-R.

Entrevista para el diagnóstico del TEA

1. Ficha técnica
2. Introducción
3. Normas de uso
4. Normas generales de aplicación
5. Normas específicas de aplicación y codificación
6. Interpretación de los resultados y analogía con criterios DSM-5

1. FICHA TÉCNICA

- **Título:** ADI-R. Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-revisada.
- **Autoría:** Michael Rutter, Ann Le Couteur y Catherine Lord.
- **Procedencia:** WPS (*Western Psychological Services*), Los Ángeles, Estados Unidos, 2003
- **Adaptación española:** Valeria Nanclares-Nogués, Agustín Cordero Pando y Pablo Santamaría Fernández, 2011.
- **Aplicación:** individual.
- **Ámbito de aplicación:** cualquier persona, siempre que la edad mental del sujeto evaluado sea mayor de 2 años.
- **Duración:** entre hora y media y tres horas y media.
- **Finalidad:** evaluación profunda y completa de aquellos sujetos en los que se sospeche la existencia de un trastorno autista o del espectro autista.
- **Baremación:** estudios disponibles con diversas muestras clínicas en Estados Unidos, que establecen puntos de corte para la práctica clínica.
- **Materiales:** manual, protocolo de entrevista, Algoritmos diagnósticos y de la conducta actual.

2. INTRODUCCIÓN

La Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R) está diseñada con el fin de obtener la información completa para llegar a un diagnóstico del autismo y ayudar a la evaluación de los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

El ADI-R requiere de un entrevistador clínico experimentado y un informador.

El sujeto evaluado puede ser de cualquier condición y edad con tal de que su nivel de desarrollo mental sea por lo menos de 2 años y 0 meses.

Componentes del ADI-R

Requiere el uso del protocolo de la entrevista, un cuaderno de anotación (93 elementos en los cuales presenta las áreas de evaluación cubiertas por este instrumento). Sirve también para registrar y codificar las respuestas que va dando el informador. La corrección se realiza mediante uno de los cinco algoritmos del ADI-R.

Si el propósito de la evaluación es el diagnóstico, se utiliza uno de los dos siguientes algoritmos diagnósticos: el de 2 años a 3,11 años o el de 4 años en adelante.

Si el propósito de la evaluación es el tratamiento o la planificación educativa orientada a la conducta actual del sujeto evaluado, se utilizará uno de los tres algoritmos de la conducta actual: el de menores de 3,11 años, el de 4 a 9,11 años o el de 10 años en adelante.

Protocolo de la entrevista

Se centra en los tres dominios de funcionamiento que han sido señalados como de importancia diagnóstica tanto en la CIE-10 como en el DSM-IV-TR: lenguaje/ comunicación; interacciones sociales recíprocas; conductas e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados.

Algoritmos

Tienen como finalidad la interpretación de los resultados y pueden ser utilizados de dos formas. La primera se denomina *algoritmo diagnóstico* y se centra en la historia completa de desarrollo del sujeto evaluado. Es la función más potente del ADI-R. La segunda se le llama *algoritmo de conducta actual* y las puntuaciones se basan en la conducta observada durante los meses más recientes en la vida de la persona evaluada.

Hay que distinguir entre el resultado final obtenido en un algoritmo de diagnóstico del ADI-R y un verdadero diagnóstico clínico. Este último encuentra fundamento en múltiples fuentes de información, incluyendo las observaciones directas (ADOS-2, ambientes naturales, etc.). El diagnóstico obtenido con el ADI-R es el resultado "mecánico" de combinar la información codificada de la entrevista, y comparada con los puntos de corte aportados por el estudio estadístico. Es un dato de apoyo para el profesional. En todo momento el diagnóstico ha de realizarse en función de los criterios consensuados por la comunidad científica, normalmente recogidos en el DSM-IV y CIE-10.



3. NORMAS DE USO

Poblaciones para las que es apropiada la entrevista

Es apropiada para la evaluación diagnóstica de cualquier persona dentro del rango de edad que se extiende desde la niñez a la vida adulta, siempre que posea una edad mental superior a 2 años.

La entrevista puede utilizarse también para evaluar las fronteras y límites entre los síndromes y para identificar nuevos subgrupos.

Elección del informador

El informador debe ser alguien familiarizado con el comportamiento del niño en esta edad. La mayor parte de las circunstancias en que esto presenta limitaciones se producen cuando la atención se presta en un medio institucional y el informador debe ser un profesional miembro de la institución. Cuando esto ocurra, se recomienda realizar una nueva entrevista con los padres o cuidadores que hayan conocido al niño o niña durante los años anteriores a la escolarización.

Cualificaciones del evaluador

El ADI-R debería ser utilizado únicamente por personas convenientemente formadas. Esta formación debe incluir tres aspectos independientes:

1. Primero, los entrevistadores deben estar bien familiarizados con los conceptos del TEA y con las múltiples vías por las que pueden manifestarse las conductas indicativas del TEA.
2. La segunda área para la que es esencial el entrenamiento se refiere a las habilidades necesarias para entrevistar, de modo que se obtengan descripciones detalladas de la conducta en la medida requerida por el ADI-R.
3. Por último, aprender a codificar las conductas que son evaluadas en los elementos del ADI-R.

Formación para el uso clínico y la investigación

Las personas que posean formación y experiencia en el trabajo con sujetos afectados con TEA, hayan recibido entrenamiento previo en la entrevista clínica, hayan leído el manual y estén familiarizados con el protocolo de entrevista, a través de algún tipo de práctica con el uso del ADI-R pueden considerarse suficientemente instruidas para usar la entrevista con fines clínicos.

4. NORMAS GENERALES DE APLICACIÓN

Aspectos principales de la entrevista clínica

El protocolo de la entrevista ADI-R se diseñó con el propósito de obtener un diagnóstico diferencial de posibles Trastornos del Espectro Autista (TEA). Debe prestarse atención a los siguientes aspectos:

- Es relativamente común que el TEA se asocie-especialmente en los grupos de edad más avanzada-con otros trastornos mentales (Angold, Castelló y ERkanli, 1999; Caron y Rutter, 1991) que incluyen trastornos afectivos, múltiples tics y síndrome de Tourette y trastornos obsesivos (véase Volkmar, Klin y Cohen, 1997)
- Los padres y las madres pueden estar más interesados en las conductas disruptivas en la familia (tales como agresión, autolesión, dificultades en la comida o problemas de sueño) que en conductas más específicas del TEA desde el punto de vista diagnóstico. Algunos de estos elementos no-diagnósticos aparecen en el protocolo de la entrevista ADI-R como parte de la evaluación clínica.
- Imprescindible una observación directa y sistemática del niño incluyendo interacciones sociales y conversacionales.

Enfoque general del ADI-R

El propósito es obtener una descripción suficientemente detallada de la conducta para que el investigador determine si la conducta se ajusta a los criterios especificados en el elemento. Esta entrevista consigue su estandarización a través de la especificación tanto de los conceptos mismos como de su operatividad respecto a las conductas del sujeto.

- **Obtener descripciones detalladas.** Convencer a los informadores de que en todos los elementos se requieren descripciones detalladas de la conducta actual. En un principio suelen dar respuestas generales a cerca del sujeto. El entrevistador debe aceptar la respuesta y después continuar pidiendo un ejemplo real. La tarea consiste en recrear en sus mentes el dibujo de una secuencia de conductas observadas por ellos.
- **Obtener un relato completo y consistente.** Necesario indagar sobre si el comportamiento es o no siempre similar y de qué modo varía. El entrevistador debe estar atento a las discrepancias e intentar resolverlas si la información parece contradecirse.
- **Debe formularse la pregunta inicial obligatoria (que aparece destacada en negrita)**, a no ser que se hayan conseguido descripciones de la conducta suficientes para poder codificarla.

La cuantía y el tipo de las preguntas adicionales se deja a discreción del entrevistador.

Sugerencias y propuestas para entrevistar y codificar la conducta

- **Referencias temporales personalizadas:** la precisión en los tiempos es esencial, si los ayudamos a centrarse en períodos de tiempo específicos, personalmente significativos, podrán recordar mejor lo que ya estaban haciendo durante ese tiempo. Muchos de los códigos se refieren a la conducta del sujeto que fue más anormal durante el período de edad entre 4 y 5 años.
- **Períodos de edad para la codificación:** es necesario definir los períodos de edad a los que se aplican las calificaciones. Esto se logran en tres maneras diferentes, según el tipo de elemento:
 - Codificación "actual" y "alguna vez". Hay una clase de conductas indicativas de anormalidades cualitativas que serían anormales en cualquier edad. Pueden citarse como ejemplos la ecolalia diferida y las preocupaciones inusuales. Todos los elementos de esta clase reciben la codificación "actual" (significando los 3 meses inmediatamente precedentes a la entrevista de evaluación) y "alguna vez" (indicando cualquier momento de la vida del sujeto incluyendo el periodo actual).
 - Codificación "actual" y "más anormal 4.0-5.0". El énfasis está en la desviación cualitativa pero la diferencia reside en que la evaluación de esta desviación cualitativa puede estar influenciada por el nivel madurativo, por lo que se fija un rango de edad concreto para la codificación. La decisión más satisfactoria consiste en codificar la conducta que era más anormal entre los 4 y 5 años y codificar también la conducta actual. Para los niños de edad inferior a los cuatro años, todas las codificaciones "más normal 4.0-5.0" deberán codificarse con 8 (no aplicable).
 - Periodos específicos de edad. Existen unas pocas conductas que o bien son relevantes únicamente durante periodos concretos de edad o que cambian sus características tan notablemente con la edad que la temprana y tardía niñez no pueden ser tratadas de la misma manera. Se ofrecen en este caso restricciones específicas de edad para cada codificación.
- **Duración de la conducta:** es importante la duración del tiempo en que las conductas estuvieron presentes. Con muy pocas excepciones, el período establecido es de 3 meses.

Aplicabilidad de los elementos

- **Edad cronológica:** la aplicabilidad se decide atendiendo exclusivamente a la edad cronológica del sujeto.
- **Pérdida de habilidades de lenguaje:** los elementos en los que se concreta posibles pérdidas están precedidos de una codificación de *screening* indicativa de sí la pérdida ha ocurrido o no.
- **Uso del lenguaje:** para que estos elementos sean significativos es necesario que los sujetos tengan la suficiente capacidad de lenguaje para manifestar las anormalidades especificadas. Hay un único código de *screening* (elemento 30) que indica si los sujetos tienen capacidad verbal o no.

Normas de codificación para los elementos de desarrollo. Registro de las descripciones de conducta

Es esencial anotar suficientes detalles en el protocolo para que otro también sea capaz de comprobar los códigos. El entrevistador debe asegurarse de que, en todos los elementos, exista una descripción de la conducta del sujeto suficientemente detallada para que otra persona determine cuál es la codificación correcta que debería hacerse.

Preparativos prácticos para la entrevista

Es necesario definir los períodos de edad a los que se aplican las calificaciones. Ésto se logra de tres maneras diferentes según el tipo de elemento:

- **Atender a los matices:** captar los detalles de información que se producen en un momento de la entrevista y que van a ser relevantes para preguntar en otras partes de la misma.
Estar alerta a las aparentes discrepancias para que pueda explorar su significado y asignar códigos válidos, apreciar y responder a los aspectos emocionales.
Mostrar interés en lo que dice el informador y concentrarse en lo que el informador está diciendo más que pensar todo el tiempo en las preguntas siguientes del protocolo.
- **Entrevista con más de un informador:** lo más apropiado es dejar la decisión de hablar con uno o dos informantes a ellos mismos. Se recomienda que el entrevistador haga nuevas preguntas para resolver, en lo posible, las discrepancias en los relatos. Se obtiene información más completa cuando existen dos informadores.
- **Formas de preguntar:** Preguntas directivas frente a no directivas. Las preguntas abiertas son preferibles a las cerradas. Las preguntas directivas son admisibles principalmente cuando se utilizan para señalar que el entrevistador ha registrado lo dicho por el informador en un momento anterior de la entrevista, continuar y no perder tiempo.
- **Organización y registro de la codificación:** bajo el encabezamiento de cada elemento, se ofrece una breve explicación del concepto a que se refiere. Existe un recuadro tramado, en la parte izquierda, en que aparecen las preguntas a formular en cada elemento. Es esencial hacer las preguntas obligatorias con la formulación y en el orden establecido (en negrita). Junto con estas, existen otras cuestiones que pueden plantearse para obtener detalles interesantes de la descripción de la conducta. A la derecha de las preguntas recuadradas, aparecen los códigos para cada elemento, incluyendo una descripción de las características de la conducta que deben darse para hacer dicha codificación. A su lado figuran las casillas en las que se anota el código.
Deberá anotarse un código en la casilla correspondiente del protocolo antes de pasar al elemento siguiente de la entrevista. Al final de esta, el entrevistador repasará rápidamente el protocolo para asegurarse de que se han hecho todas las codificaciones.
Anotará sus impresiones sobre la entrevista y las circunstancias en que se llevó a cabo.
Debería también anotarse si se grabó algún registro (auditivo o visual).



Aspectos prácticos a destacar

1. Ser concretos y directivos, advertir que cortaremos cuando tengamos suficiente información.
2. La entrevista se pasa a las personas: padres, profesionales...que mejor conozcan al niño o niña.
 - Indicarles que vean vídeos sobre 4-5 años y anteriores.
 - Algún acontecimiento especial cuando el niño-a tenía 4-5 años.
3. Las personas entrevistadas tienen que describir situaciones de la vida real, en sus entornos, que ellos hayan observado; nos vamos a apoyar en ejemplos. Somos los profesionales los que después interpretaremos esas situaciones y las codificaremos.
4. La entrevista debe ir codificándose en el momento de paso, de esa forma garantizamos recoger la información que necesitamos. Si recogemos toda la información necesaria el ADI-R ofrece diagnósticos diferenciales muy rigurosos.
5. Debemos rellenar el cuaderno de respuestas de forma que cualquiera que lo cogiera pudiera codificarlo y obtener los mismos resultados. (Grabarlas en vídeo).
6. Debemos ir ítem a ítem y ceñirnos preguntando lo que perseguimos en la definición de ese ítem, como mínimo las preguntas en negrita.
7. Los síntomas sólo puntúan en un ítem, nunca el mismo síntoma puntúa en 2 o más ítems.
8. Todos los síntomas que nos describan significativos deben recogerse en algún ítem.
9. Sobre un mismo contenido se pueden dar descripciones que indican diferentes síntomas. Ejemplo:
"A mi hijo le interesan mucho los pintores y los cuadros, cuando llega a casa siempre se para enfrente de los 2 cuadros del pasillo, me pregunta ¿qué pintor los ha pintado?, ¿cómo los ha pintado?, le contesto y continua entrando en casa...; el otro día quité los cuadros para limpiarlos y cuando llegó cogió una rabieta enorme por que no estaban los cuadros, etc."

5. NORMAS ESPECÍFICAS DE APLICACIÓN Y CODIFICACIÓN

Instrucciones de cada una de las secciones

El protocolo de la entrevista del ADI-R contiene todo lo necesario para aplicarlo y codificarlo.

La entrevista consta de 8 secciones principales:

1. Cuestiones básicas referidas a la familia y a la educación del sujeto, los diagnósticos y la medicación que ha recibido.
2. Preguntas introductorias para obtener una visión general de la conducta del sujeto.
3. Primera etapas del desarrollo y los hitos fundamentales del mismo.
4. Preguntas referidas a la edad en que se consiguieron las habilidades lingüísticas fundamentales y sobre si ha habido algún periodo en que se hayan perdido después de su adquisición.

Las cuatro secciones siguientes se centran en aspectos concretos de dominios clave del funcionamiento del sujeto en los que la presencia de anomalías o alteraciones cualitativas:

1. Funcionamiento del lenguaje y comunicación
2. Desarrollo social y juego
3. Intereses y comportamientos
4. Comportamientos generales que tienen importancia clínica (agresión, autolesión y existencia de posibles rasgos epilépticos)

Antecedentes

La información familiar es necesaria para establecer quién es quién en la familia, el conocimiento acerca del retraso o desviaciones en el desarrollo de los hermanos que puede ser útil para comparar en qué medida la conducta del sujeto es rara.

Las preguntas sobre la educación del sujeto son importantes como marco de referencia para la entrevista, las fechas de principio y fin de la escolaridad pueden proporcionar referencias personales.

Preguntas introductorias

Son un punto de partida muy importante para la evaluación del sujeto. Es importante contar con una visión general de cómo es la conducta del sujeto para pensar la manera de formular las preguntas. Estas preguntas serán diferentes según el informador, pero normalmente resulta útil preguntar:

- Conducta que permita diferenciar al sujeto entre un grupo de personas de la misma edad
- Lo que el sujeto hace y cómo emplea el tiempo cuando carece de supervisión
- Conocer en qué medida el sujeto utiliza el lenguaje hablado
- Situaciones en que se porta mejor o peor permite igualmente obtener indicaciones sobre sus puntos fuertes y débiles.

Desarrollo temprano

Aunque los criterios algorítmicos se centran en tres períodos de tiempo y la totalidad de la vida, se deben codificar si han aparecido o no anomalías en el desarrollo antes de los 3 años de edad. Esto nos permitirá tener una imagen realista de cómo era la persona en los primeros años de vida y de cómo fueron desarrollándose con el tiempo las características psicopatológicas.

- **Elemento 2-4:** aparición de síntomas. Primera vez que los padres se sintieron preocupados y el motivo que dio lugar a esa preocupación.
- **Elemento 5:** primeros pasos sin ayuda. Pregunta de screening sobre hitos motores.
- **Elemento 6-8:** control de esfínteres. Control de vejiga diurno y nocturno y control intestinal.

Adquisición y pérdida del lenguaje / Otras habilidades

- **Elemento 9-10:** primeras palabras y frases aisladas. Valorar si existía alguna clase de anomalía en el desarrollo antes de los 36 meses.
- **Elemento 11-19:** pérdida de habilidades de lenguaje. Pérdida después de la adquisición. Debe haber existido un uso comunicativo de al menos 5 palabras diferentes que se hayan empleado diariamente al menos durante 3 meses. Además, la pérdida debe suponer una habilidad lingüística previamente establecida que se haya mantenido un mínimo de 3 meses y la pérdida ha debido prolongarse durante un período de por lo menos 3 meses.
- **Elemento 20-28:** pérdida general de habilidades. Pérdida de otras habilidades distintas al lenguaje.

Funcionamiento del lenguaje y la comunicación

- **Elemento 29:** comprensión de lenguaje simple. Comprensión por parte del sujeto del lenguaje hablado propiamente dicho, cuando no se dispone de otros indicios. Palabras sin gestos.
- **Elemento 30:** nivel general de lenguaje. El propósito primordial del elemento 30 es proporcionar una base para decidir si la sección cubierta por los elementos 32 a 41 es o no aplicable.
- **Elemento 31:** uso del cuerpo de otra persona para comunicarse. Importante para los sujetos "verbales" y no "verbales".
- **Elemento 32:** articulación-pronunciación. Subjectes "verbals". Se centra en la claredat amb què el subjecte emet els sons de les paraules.
- **Elemento 33:** expresiones estereotipadas y ecolalia diferida. Uso de modelos de habla repetitivos que resultan claramente extraños ya sea por el contenido estereotipado, por el uso no-social o por ambos a la vez.
- **Elemento 34:** verbalización social/"charla". Uso social del lenguaje, el grado de complejidad del lenguaje, la extensión en que el sujeto puede comprometerse en una conversación "de ida y vuelta".
- **Elemento 35:** conversación recíproca. Reciprocidad del uso conversacional del lenguaje más que en el acercamiento social

- **Elemento 36:** preguntas o expresiones inapropiadas. Atiende a si el lenguaje del sujeto refleja una comprensión de los matices y contextos sociales, se centra en las expresiones socialmente inapropiadas que indican falta de comprensión o desconsideración del impacto social de los comentarios.
- **Elemento 37:** inversión de pronombres. Persistente y anormal confusión de los pronombres personales entre la primera y la segunda o tercera persona.
- **Elemento 38:** neologismos/lenguaje idiosincrático. Identifica dos formas peculiares de lenguaje, en cierto modo diferentes, pero probablemente relacionados.
- **Elemento 39:** rituales verbales. Secuencias fijas de expresiones, acuñadas por el sujeto o precedentes de otras personas, que parecen poseer una cualidad compulsiva, en virtud de la cual se produce una aparente presión para que las secuencias de expresiones se utilicen produciéndose resistencia, protesta o ansiedad si no se llevan a cabo estos rituales.
- **Elemento 40:** entonación/volumen/ritmo/velocidad. Presencia de características anormales en la prosodia y el sonido paralingüístico de la manera de hablar del sujeto, que se evidencian en la entonación, volumen, ritmo o velocidad.
- **Elemento 41:** habla comunicativa oral. Complejidad semántica y gramatical en una fase que no ha sido objeto de imitación (no ecolalia) poniendo en énfasis en lo bien que el sujeto utiliza el lenguaje para comunicarse
- **Elemento 42-49:** se aplican tanto a sujetos "verbales" como a los "no verbales":
- **Elemento 42:** señalar para expresar interés. Señal utilizada como comunicación espontánea para atraer la atención de alguien hacia aquello en lo que el sujeto está interesado.
- **Elemento 43-44:** asentir y negar con la cabeza. Determinar si el sujeto emplea actualmente o no ha empleado nunca el gesto convencional de asentir para indicar "sí".
- **Elemento 45:** gestos convencionales/instrumentales. Alude a los espontáneos, aunque deliberados y culturalmente apropiados, movimientos de la mano o el brazo que transmiten un mensaje como parte de una comunicación social.
- **Elemento 46:** atención a la voz. Indica si el sujeto muestra o no una respuesta autonómica de orientación acompañada de una expresión facial apropiada cuando alguien le habla.
- **Elemento 47:** imitación espontánea de acciones. Se ocupa de la imitación espontánea, y no enseñada, de un variado grupo de conductas individuales, acciones o maneras de hacer cosas de otras personas.
- **Elemento 48:** juego imaginativo. Juego de fantasía o ficción y supone la formación de imágenes mentales de cosas no presentes.
- **Elemento 49:** juego imaginativo con sus iguales. Se concreta en el juego imaginativo que se lleva a cabo con compañeros.



Desarrollo social y juego

- **Elemento 50:** mirada directa. Uso de la mirada directa como parte de la comunicación social durante el período de edad que conduce a los 5 años.
- **Elemento 51:** sonrisa social. Sonrisa espontánea que como se da en las interacciones sociales y que se dirige a una variedad de personas.
- **Elemento 52:** mostrar y dirigir la atención. Determinar si, cómo y en qué circunstancias el sujeto atrae la atención de otros hacia los juguetes y objetos en los que él está interesado.
- **Elemento 53:** ofrecimiento para compartir. Ofrecimiento no solicitado ni rutinario para compartir una serie de diferentes objetos con otra persona.
- **Elemento 54:** procura compartir su deleite o goce con otros: Se intenta ver si el sujeto procura o no compartir con otros su disfrute de las cosas.
- **Elemento 55:** ofrecimiento de consuelo. Ofrecer consuelo se define como un gesto, detalle, palabra o propuesta de carácter espontáneo y voluntario o bien el ofrecimiento de un objeto confortable junto con un cambio adecuado en la expresión de la cara.
- **Elemento 56:** calidad de los acercamientos sociales. Tiene en cuenta la calidad de la intencionalidad social cuando se produce un acercamiento para buscar ayuda o para atraer la atención o el interés de otra persona.
- **Elemento 57:** variedad de las expresiones faciales usadas para comunicarse. Variedad de las expresiones utilizadas para comunicarse y no precisamente de las asociadas con la experiencia de las emociones.
- **Elemento 58:** expresiones faciales inapropiadas. Expresiones faciales que indican emociones incongruentes con la situación que normalmente se percibe.
- **Elemento 59:** calidad apropiada de las respuestas sociales. Forma en que el sujeto responde a las relaciones con adultos distintos a los padres cuando intentan interactuar con el sujeto en situaciones diarias, aunque no rutinarias.
- **Elemento 60:** iniciación de actividades apropiadas. Medida en que el sujeto espontáneamente se entretiene en un cierto número de actividades de juego apropiadas.
- **Elemento 61:** Juego social imitativo. Participación recíproca, "líder" y como "seguidor", en juegos sociales que requieren imitación y coordinación de acciones simples.
- **Elemento 62:** interés por otros niños. Interés por observar e interactuar con otros niños de aproximadamente la misma edad, excluyendo explícitamente el interés por los bebés.
- **Elemento 63:** respuesta a las aproximaciones de otros niños. Se refiere a si el sujeto responde generalmente a los acercamientos de otros niños y si hace esfuerzos claros por mantener una relación con el niño que intenta el acercamiento.
- **Elemento 64:** juego en grupo con sus iguales. Habilidad del sujeto para jugar cooperativamente con grupos de otros niños en juegos o actividades espontáneos.
- **Elemento 65:** amistades. Se ocupa de diádas más que de grupos y de la formación y el mantenimiento de relaciones selectivas más que de juegos que se realicen en sesiones aisladas.
- **Elemento 66:** desinhibición social. Evaluar la comprensión y respuesta del sujeto ante las señales, límites y reglas sociales.

Intereses y comportamientos repetitivos

- **Elemento 67:** preocupaciones inusuales. El objeto de interés debe ser peculiar o inusual en sí mismo, más allá de sus cualidades no sociales o de su intensidad.
- **Elemento 68:** intereses circunscritos. El centro de interés no es intrínsecamente peculiar o extraño.
- **Elemento 69:** uso repetitivo de objetos o interés en partes de los objetos. Acciones de naturaleza estereotipada o repetitiva que no son funcionales y que se caracterizan por lo inusual y extraño del uso de un objeto o del interés en alguna de sus partes.
- **Elemento 70:** compulsiones/Rituales. Secuencias fijas de conducta que se ejecutan "como si" el sujeto se sintiera presionado para llevarlos a cabo en un orden determinado.
- **Elemento 71:** intereses sensoriales inusuales. Medida en que el interés sensorial anormal perturba o reemplaza el uso "normal" del objeto.
- **Elemento 72:** excesiva sensibilidad general al ruido. Incrementada sensibilidad a los sonidos diarios, tales como los de los aparatos domésticos o el tráfico.
- **Elemento 73:** respuesta anormal, idiosincrásica, negativa a estímulos sensoriales específicos. Respuestas inusuales, predeciblemente negativas, a algún estímulo sensorial específico e identificable.
- **Elemento 74:** dificultades con cambios menores en las ruinas propias del sujeto o del entorno personal. Acusadas reacciones negativas del sujeto hacia un conjunto de pequeños cambios en la forma, lugar y tiempo en que lleva a cabo sus actividades diarias.
- **Elemento 75:** resistencia a cambios triviales en el entorno (que no afectan directamente al sujeto). Se centra en el desagrado del sujeto en relación con cambios pequeños o triviales en aspectos del entorno que no afectan directamente al sujeto.
- **Elemento 76:** apego inusual a objetos. Interés inusual y la dependencia del sujeto a un objeto particular que insiste en llevar de un sitio a otros.
- **Elemento 77:** manierismo de manos y dedos. Movimientos rápidos, voluntarios y repetidos de los dedos, de las manos o de ambos al mismo tiempo.
- **Elemento 78:** Otros manierismos complejos o movimientos estereotipados del cuerpo (no incluir balanceo aislado): Movimientos complejos, estereotipados y voluntarios de todo el cuerpo.
- **Elemento 79:** movimientos de manos en la línea media del cuerpo. Modalidad peculiar de movimientos como son los de retorcerse o lavarse las manos e implica que ambas manos se froten conjuntamente frente al cuerpo del sujeto en su línea media.



Comportamientos generales

- **Elemento 80:** marcha. Formas claramente inusuales de caminar que no parezcan debidas a algún tipo de trastornos neurológico.
- **Elemento 81:** agresión a cuidadores o miembros de la familia. Episodios de agresión dentro de la familia de suficiente gravedad y frecuencia para constituir un motivo significativo de preocupación.
- **Elemento 82:** agresión a otros fuera de la familia. Agresiones que se dirigen hacia personas que nos son cuidadores o miembros de la familia.
- **Elemento 83:** auto-lesión. Trata de los aspectos agresivos deliberados hacia sí mismo de suficiente gravedad para producir daños corporales y que han ocurrido en varias ocasiones a lo largo de un período de, al menos, 3 meses.
- **Elemento 84:** hiperventilación. Episodios de hiperventilación que implican una rápida, profunda y repetitiva respiración en situaciones distintas a aquellas que producen pánico.
- **Elemento 85:** desmayos/ataques/ausencias. Mecanismo de alerta de posibles ataques epilépticos. Se centra en los episodios que implican un cambio inexplicado en el nivel de conciencia con o sin caídas o movimientos espasmódicos.
- **Elemento 86:** edad en que la anormalidad se hizo evidente por primera vez. Asegurarse de que se han obtenido suficientes detalles sobre las manifestaciones tempranas de los problemas de desarrollo con el fin de determinar si la conducta era anormal a la edad de los 3 años y en qué aspectos.
- **Elementos 87:** juicio del entrevistador sobre la edad en que probablemente se manifestaron por primera vez las anormalidades en el desarrollo. Especificación más detallada del juicio sobre la edad en que las anormalidades del desarrollo se manifestaron por primera vez.
- **Elemento 88-93:** habilidades especiales aisladas: Determinar si los sujetos poseen claramente talentos inusuales o habilidades de *savant*.

Comentarios finales

La página final ofrece la oportunidad de comprobar con el informador si existen áreas de interés en la conducta del sujeto sobre las que no se haya preguntado. Hay también un espacio para anotar las circunstancias en que se desarrolló la entrevista y para describir sus impresiones sobre el informador. También se pueden anotar las discrepancias entre las fuentes y las descripciones del informador.

Normas de corrección e interpretación

Se tiene que tener en cuenta la distinción existente entre el resultado del algoritmo diagnóstico del ADI-R y un diagnóstico clínico auténtico (teniendo en cuenta múltiples fuentes de información).

Los elementos que componen los dos algoritmos diagnósticos se seleccionaron sobre la base de que ofrecen la mejor discriminación entre el TEA y otros trastornos.

Los elementos están subdivididos en tres dominios principales, de acuerdo con los tres conjuntos de criterios diagnósticos que deben ser tenidos en cuenta para un diagnóstico del TGD (DSM-4):

1. Alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca (designados como A).
2. Alteraciones cualitativas de la comunicación (B).
3. Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados (C).

El cuarto grupo de elementos (D) trata de averiguar si las manifestaciones de TEA eran evidentes antes de la edad de 36 meses.

Para cada uno de los tres dominios se calculan por separado puntuaciones parciales que ofrecen una medida cuantitativa de la intensidad con que las características del TEA están presentes.

Normas prácticas de utilización del algoritmo

Paso 1º. Selección del algoritmo. En primer lugar, deberá seleccionar qué tipo de algoritmo desea emplear. Hay dos tipos de algoritmos: algoritmo diagnóstico y algoritmo de la conducta actual. La decisión vendrá determinada por el objetivo de la evaluación, como ya se ha comentado anteriormente. Una vez seleccionado el tipo de algoritmo, habrá que emplear aquel más apropiado a la edad del sujeto evaluado.

Paso 2º. Anotación de los códigos. A continuación, debe anotar los códigos de los elementos. Rellene las casillas que aparecen en la columna del algoritmo elegido. En cada casilla debe anotar el código que aparece indicado en la parte superior de la columna.

Paso 3º. Conversión de códigos a puntuaciones algorítmicas. Los códigos han de transformarse a puntuaciones algorítmicas siguiendo la tabla de conversión que se facilita.

Paso 4º. Obtención de las puntuaciones totales. Para obtener la puntuación total de cada subdominio sume las puntuaciones algorítmicas de sus elementos y para obtener la puntuación total de cada dominio sume las puntuaciones totales de sus subdominios.

Paso 5º. Puntos de corte. Si ha utilizado un algoritmo diagnóstico dispone de unos puntos de corte para valorar las puntuaciones del sujeto.



6. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANALOGÍA CON CRITERIOS DSM-IV

Si se han cumplido todos los criterios diagnósticos del ADI-R y también la observación directa indica la probabilidad de un TEA, la próxima cuestión que se plantea es qué tipo de TEA debe diagnosticarse.

La dificultad con respecto a las puntuaciones del algoritmo diagnóstico concierne a los casos en que se cumplen unos criterios, pero no otros. Algunos patrones de puntuaciones con distintas implicaciones para el diagnóstico diferencial son los siguientes:

1. **Dentro de la clasificación diagnóstica del DSM-IV.** Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Trastorno Autista (TA), Trastorno Asperger (SA). Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD_{NE}):

Caso 1. NO TGD: Si las puntuaciones en los tres dominios de la conducta están por debajo de los cortes establecidos, no es probable que el sujeto tenga ninguna forma de TEA.

Caso 2. TGD: TA. Para que sea Trastorno Autista tiene que cortar en los 3 criterios -A, B, y C- del ADI-R.

Las puntuaciones en los TRES dominios están por encima de los puntos de corte, por tanto, claramente el sujeto tiene alguna forma de TEA. (Necesario que sea confirmado mediante la observación directa mediante el ADOS, y en ambientes naturales.)

Caso 3. TGD: SA. Para que sea Trastorno de Asperger, tiene que cumplir el criterio A y C, el B puede que sí o que no. Además, hay que constatar que:

- No hay retraso en comienzo de palabras.
- No hay retraso en comienzo de frases (2 PALABRAS 33, 3 PALABRAS 36)
- El CI es superior a 70.

Caso 4. TGD: TGD_{NE}. Para que sea TGD No Especificado, se tiene que cumplir siempre el criterio A y uno de los otros, B o C.

- En este caso, el CI puede ser cualquiera.
- Puede tener retraso en el lenguaje o no.

Como podemos observar queda confusión:

- a) Entre SA y TGD_{NE}, por que pueden coincidir cortando en A y en C. Entonces la discriminación está en el que el SA no tiene retraso en el lenguaje expresivo, y el TGD_{NE} si.
- b) Entre TA y SA, puesto que pueden coincidir cortando en A, B y C. La diferencia está en que el TA presenta retraso en el lenguaje. También podemos apoyarnos en el CI, el promedio de SA se sitúa en torno a 85, mientras que en TA suelen ser más bajos.

2. Dentro de la clasificación diagnóstica del DSM-5 (Trastorno del Espectro Autista: Grado 1, Grado 2, Grado 3).

Caso 1. NO TEA. Si las puntuaciones en los TRES dominios de la conducta (áreas A, B y C) están por debajo de los cortes establecidos, no es probable que el sujeto tenga ningún Grado de TEA.

Caso 2. TEA. Para que sea TEA tiene que cortar en los 2 dominios del DSM-5,

- A (Comunicación e Interacción Social).
- B (Patrones Repetitivos).

Además, debe cumplir los 3 criterios del A, y debe cumplir 2 de los 4 criterios del área B. Según los criterios del DSM-5.

Tienen que darse las condiciones siguientes:

- a) El dominio A (Comunicación e Interacción Social), al que se hace referencia en el DSM-5, viene recogido en el ADI-R en las áreas A (Interacción Social) y B (Comunicación y Lenguaje). Tiene que cortar en A (Interacción Social), y tener cierto peso en B (Comunicación y Lenguaje), puesto que tiene que cumplir con los 3 criterios (1. Reciprocidad, 2. Comunicación no verbal, 3. Mantenimiento de relaciones) del DSM-5, para ser TEA.
- b) El dominio B (Patrones Repetitivos), al que se hace referencia en el DSM-5, viene recogido en el ADI-R en el área C (Patrones Repetitivos), para que sea TEA, el ADI-R siempre debe cortar en C, posteriormente comprobaré que cumpla como mínimo 2 de los 4 criterios del dominio B en el DSM-5.

CASO 3. Cuando no corte en C (Patrones Repetitivos), y si lo haga en A (Interacción Social) y B (Comunicación y Lenguaje), no será TEA. Y no es adecuado poner TGDNE, puesto que está claro que no cumple Patrones repetitivos, el diagnóstico más propio sería el de Trastorno de la Comunicación Social (TCS) –dentro del grupo clínico de Trastornos de la Comunicación, y no de TEA.

CASO 4. Cuando corta en C (Patrones Repetitivos), pero no corta en A (Interacción Social) y B (Comunicación y Lenguaje), no será TEA. No entra dentro del espectro, puede ser un fenotipo ampliado de TEA, o trastorno de la coordinación, S. Tourette, Discapacidad Intelectual Grave, en todo caso, no es un TEA.

3. Otros casos.

- El TGD: SA, generalmente pasará a ser el TEA G1, o, G2.
- Los TGDNE: Entorno al 70% pasaran a ser TEA G1, y sobre el 19-27% pasarán a ser Trastornos de la Comunicación Social (TCS) -ver investigaciones en Bibliografía-.

Nos queda una pregunta por contestar: si se han cumplido todos los criterios diagnósticos del ADI-R, y de la observación directa. ¿qué tipo de tea debe diagnosticarse? ¿Grado 1, 2 o 3? En esta decisión nos ayudará:

- a) El registro de criterios del DSM-5 con los ítems del ADI-R, al reflejar en ellos las puntuaciones 1-2-3 podemos ir viendo el nivel de gravedad que presenta en cada ítem, sabiendo que el más grave es 3 y el menos 1.
- b) 2.El registro de criterios del DSM-5 con los ítems del ADI-R, al observar si se puntúa sobre el indicador más leve, normalmente el primero, o el más grave, normalmente el último, dentro de los criterios del DSM-5.

»Píldora formativa 4: ComFor. (Precursores de la Comunicación)

1. ¿Qué es?
2. Descripción del test
3. Estructura del ComFor
4. Prerrequisitos para la administración del test
5. Materiales del Test
6. Administración y puntuación
7. Indicadores generales

1. ¿Qué es?	<p>Se trata de una prueba para la evaluación de las necesidades de sistemas aumentativos de comunicación en autismo y otras dificultades de Comunicación.</p> <p>Este instrumento de evaluación se considera el primer test especialmente diseñado, para la identificación del Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC) que más se ajusta a las necesidades concretas de cada niño y de cada adulto con TEA.</p> <p>Tiene una presentación estructurada, instrucciones claras y un sistema de puntuación sencillo de aplicar y fácil de interpretar.</p>
2. Descripción	<p>El ComFor consta de dos niveles, con un total de 5 series y 36 ítems.</p> <p>El nivel I consiste en tareas en el nivel de presentación que se basan en la clasificación de objetos o fotos idénticas, en función de sus características (materia, forma, color y tamaño).</p> <p>El nivel II consiste en actividades en el nivel de representación, es decir, la persona debe clasificar objetos o fotos no idénticos en función de su significado.</p>



3. Estructura

Nivel I.

- La **serie 1**, serie de entrenamiento, consta de 6 ítems. La persona evaluada practica el escenario en el que se va a llevar el test. Las personas evaluadas deben percibir la asociación entre los objetos, se empieza mediante tareas de ensamblaje (bolita que encaja en la abertura circular o un bloque que encaja con la forma cuadrada de la tapa de la caja). Hasta emparejar objetos idénticos y agruparlos juntos. Pero esta serie no es solo de entrenamiento, también proporciona información sobre percepción básica en el nivel de presentación.
- La **serie 2** consta de 7 ítems. La persona evaluada debe clasificar objetos concretos en función de su forma, material, color/tamaño. Las diferencias pueden percibirse visualmente y a través del tacto.
- La **serie 3** consta de 3 ítems. La persona evaluada ha de clasificar imágenes (fotografías, pictogramas, dibujos y texto escrito). En esta serie las diferencias solo se pueden percibir visualmente.

Nivel II.

- La **serie 4** consta de 5 ítems. La persona evaluada ha de clasificar los ítems con una misma forma, por ejemplo, objetos con objetos y fotografías con fotografías.
 - La **serie 5** consta de 8 ítems. La persona evaluada ha de clasificar elementos con distintas formas, por ejemplo, objetos con fotografías o viceversa, fotografías con pictogramas o al revés, o fotografías con texto escrito.
- * Dentro de cada serie, los ítems tienen una dificultad progresiva, a excepción de la transición desde la serie 1 a la 2, el comienzo de una nueva serie es más fácil que el último de la serie anterior.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

4. Prerequisitos para la administración

Espacio

- Espacio libre de estímulos.
- Evitar sonidos que puedan interferir o la entrada imprevista de otras personas.
- Evitar espacios con un significado especial para la persona.

Mobiliario

- Habitación con una mesa no demasiado ancha y con sillas alrededor.
- Mobiliario con tamaño adecuado para la persona evaluada.
- Materiales organizados de antemano y colocados en orden en el que se presentaran.
- Tarjetas colocadas en orden y en una caja.
- Colocar una caja al lado de la persona con autismo en la que se pondrán todos los materiales a medida que se vayan utilizando (opcional).

Posición

- Persona evaluada colocada a espaldas de la ventana y enfrente del administrador del test.

5. Materiales

Los materiales se presentan en una bolsa y las tarjetas deberían estar clasificadas por ítems sujetas con una goma elástica o dentro de un sobre.

6. Administración y puntuación

Titulación

La prueba debe ser administrada por un especialista en **Psicología, Psicolingüística o Logopedia**. Quienes no dispongan de esta titulación deben estar supervisados por uno de estos profesionales. Para interpretar los resultados y dar pautas para la práctica clínica, es necesario tener conocimientos sobre procesos comunicativos en general, y específicamente en personas con autismo.

Preparación

Se recomienda revisar las instrucciones varias veces y si es necesario, realizar varias administraciones de pruebas.

Mientras se realiza el test no se puede consultar el manual.

Introducción

Generalmente y debido al tipo de personas al que va dirigida la prueba no es posible explicar en qué va a consistir la prueba. **No existen instrucciones verbales para la administración del ComFor.**

¿Dónde?

Es importante que el espacio esté organizado. La caja con los materiales del test se debe colocar en una silla al lado del administrador del test y fuera del alcance de la persona evaluada.

Cuando la persona a evaluar entra en la habitación, esta se debe sentar. En este momento, el administrador del test sacará de la caja los materiales del primer ítem.

¿Quién?

El administrador del test debe presentar las tareas a la persona evaluada y esta las debe completar. Al principio o durante la administración del test puede estar presente otro profesional o familiar para que la persona se sienta más cómoda (se deberá situar al borde del campo visual de la persona evaluada para que esta no tenga que girarse para comprobar que está en la sala).

- No se permite que otras personas participen o hablen mientras la persona con autismo está completando una tarea. El administrador tampoco debe hacer comentarios mientras tanto.

¿Cómo?

El administrador del test debe comenzar cada tarea, y la persona evaluada debe completarla. Cuando la persona evaluada sea capaz de ello, se le puede permitir que recoja los objetos utilizados al finalizar cada tarea. Entre ítem e ítem, la persona evaluada puede hablar o jugar con algún juguete que esté a sus disposiciones; al comienzo de cada tarea éste debe retirarse y colocarlo en un lugar fijo.



6. Administración y puntuación

¿Hasta cuándo?

Hasta que todos los materiales se hayan recogido en la caja elegida para ese fin (incluidos los objetos de ítems que no se administren), y la caja con los objetos iniciales esté vacía, la persona evaluada verá que no hay más tareas que realizar, y la administración del test se dará por concluida.

Orden de los ítems, duración del test y descansos

El orden de los ítems es el especificado en la hoja de puntuaciones.

La duración del test dura aproximadamente 45 minutos, pero es posible que el tiempo necesario difiera considerablemente debido a los niveles de desarrollo cognitivo que presentan las persona evaluadas. Normalmente el test se puede administrar en una sola sesión. Cuando esto no es posible, deberá continuarse lo antes posible, en este caso las primeras series deberán administrarse e nuevo antes de recomenzar con los ítems que la persona evaluada aún tiene que realizar.

Hoja de puntuaciones

En la hoja de puntuaciones, las instrucciones de cada ítem describen brevemente los materiales que se necesitan y el procedimiento a seguir.

Los ítems del ComFor se puntúan de forma muy estricta. Se marca con una cruz "+" el ítem que esté correctamente completado y con un "-" cada ítem incorrecto. En la hoja se realizará un círculo alrededor del signo apropiado para cada ítem. Si un ítem no se completa, se rodea la letra "N" y se anota el motivo por el cual no se ha realizado.

Punto d'inici

El ComFor hauria de començar aplicant-se des de l'ítem A1, però si l'administrador sospita que la persona avaluada és capaç de realitzar aquest ítem, l'administració pot iniciar-se amb l'ítem 1 de la sèrie 2. Si la persona avaluada realitza correctament aquest ítem, els ítems de la primera sèrie es donaran per completats. En cas contrari, s'haurà de començar per l'ítem A1 de la primera sèrie.

Punto de inicio

- **Ítem.** Cuando la persona evaluada no pueda completar un ítem, el administrador completará el ítem por ella. En la hoja de puntuaciones la rodeará "-".
- **Series.** Después de tres "-" consecutivos, se interrumpe la administración de la serie y se continúa con el primer ítem de la serie siguiente.
- **Test.** El test se interrumpe después de tres "-" consecutivos en la serie 5.

També s'interromprà en els següents casos:

- Tres "-" en la serie 1 y fracaso al completar el ítem 1 de la serie 2.
- Cuando la persona evaluada no alcance la puntuación máxima en la serie 1 y no complete los tres primeros ítems de la serie 2 satisfactoriamente.

7. Indicaciones generales

- ComFor proporciona una **recomendación clínica y de intervención individual sobre comunicación aumentativa**.
- ComFor no se usa para determinar el grado de desarrollo general de la persona con Autismo. Asimismo, tampoco se utiliza el test para diagnosticar autismo; los resultados obtenidos solo deben interpretarse para determinar las necesidades de sistemas de comunicación aumentativa.
- ComFor se centra especialmente en **la comunicación receptiva** ya que generalmente se encuentra más afectada que la comunicación expresiva, pero no por ello es menos importante.



3.2.

Píldoras formativas.

Intervención educativa: medidas ordinarias

»Píldora formativa 5: Barreras en el aprendizaje y en la participación

Las barreras humanas

*La falta de sensibilidad hacia las personas diferentes,
la falta de conocimiento sobre las nuevas tendencias educativas
y el derecho inalienable a la educación,
así como al disfrute de los ambientes regulares.*

Patricia Frola



<p>¿Qué son?</p>	<p>El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación fue desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002). Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión.</p> <p>Pone el énfasis en una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre el alumnado y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.</p> <p>Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado, por tanto, en una escuela inclusiva, este concepto rebasa el de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumnado.</p>
<p>Análisis de factores</p>	<p>La educación inclusiva tiene como punto de partida la articulación de estrategias de análisis y sistematización de factores (barreras) que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valores ▪ Recursos existentes ▪ Escuela para todos ▪ Atención a la diversidad del alumnado. <p>Cabe preguntarse y reflexionar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuáles son las barreras, de todo tipo que dificultan o impiden el aprendizaje de un alumno o alumna? ▪ ¿Qué barreras son las que pueden limitar o incluso impedir su participación?
<p>Dimensiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura escolar (valores, creencias y actitudes compartidas). ▪ Procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.). ▪ Prácticas de aula (metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre el alumnado, prácticas evaluadoras, recursos, etc).



Tipos (Puigdelívol 2012)

Barrera actitudinales

Destaca la tendencia a la derivación. A suponer que el alumnado con discapacidad "no es nuestro alumnado", sino que más bien es el alumnado del especialista. La justificación que se suele dar es el docente de Primaria no tiene los conocimientos suficientes como para afrontar la educación del alumnado con discapacidad.

Algunos ejemplos pueden ser:

- Actitud negativa del docente hacia el alumnado.
- Muy bajas o muy altas expectativas de los padres.
- Actitud sobreprotectora de padres, de docentes o de compañeros.
- Acoso o rechazo de los compañeros.

Barreras metodológicas

Destaca la creencia de que es imprescindible en clase trabajar con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado, porque de lo contrario se hace imposible el trabajo individualizado. Dicha forma de pensar dificulta enormemente la atención del alumnado con discapacidad.

- Currículo rígido, poco o nada flexible.
- Enseñanza homogénea.
- No respetar el ritmo y el contenido curricular poco relacionado con las experiencias previas y la vida diaria de los alumnos.
- Exigencias curriculares poco apropiadas a las etapas del desarrollo de algunos niños o niñas.
- Material de enseñanza poco comprensible.
- Escasa coordinación metodológica entre docentes.
- Etc.

Tipos (Puigdellívol 2012)

Barrera organizativas

- Tiempo excedido en el desarrollo de actividades.
- Falta de planificación didáctica a la hora de trabajar dos maestros dentro del aula y atender mejor a la diversidad.
- Falta de preparación de materiales que vamos a utilizar.
- Falta de trabajo cooperativo entre los docentes.
- Repetición constante de tiempo muerto entre actividades.
- Agrupación de los niños y niñas por características semejantes. Creación de grupos heterogéneos.
- Ausencia de utilización de espacios físicos diferentes al aula base.

Barreras sociales

- Realización de actividades individuales y diferentes a la del grupo clase.
- No fomentar la comunicación y el compañerismo entre el alumnado del grupo clase.
- Falta de sensibilización y concienciación hacia lo diferente.
- Poca comunicación con los padres del alumnado.



»Píldora formativa 6. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Información en: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_cuadro_sintesis.pdf

La educación debería transformar aprendices noveles en aprendices expertos, es decir, individuos que saben cómo aprender, que quieren aprender, y quieren, a su manera, están preparados para una vida de aprendizaje.

El diseño universal para el aprendizaje tiene como objetivo **transformar a todo el alumnado en aprendices expertos**.

Pretende eliminar el **currículum discapacitante**, con muchas barreras para el aprendizaje. Cuando los currículos están diseñados para alcanzar las necesidades de la media general, excluyendo las de aquellos con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación e incluso preferencias, fracasan en proporcionar a todos los individuos oportunidades de aprender justas e iguales de aprender. En cambio, un currículo diseñado universalmente está pensado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de usuarios posible, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios una vez diseñado "para algunos" el currículo general.

Principio 1	<p>Proporcionar múltiples medios de representación (el <i>qué</i> del aprendizaje).</p> <p>Cómo podemos recabar la información y categorizar lo que vemos, oímos y leemos. Letras de identificación, las palabras o el estilo del autor son tareas de reconocimiento.</p> <p>Cada alumno o alumna difiere en el modo en que percibe y comprende la información que se le presenta. Gran parte del alumnado puede diferir en el modo en qué aborda los contenidos, diferentes formas de acceder, por ejemplo a un texto escrito.</p>
Principio 2	<p>Proporcionar múltiples medios de expresión (el <i>cómo</i> del aprendizaje).</p> <p>Cada alumno o alumna difiere en el modo en que puede "navegar" en medio de aprendizaje y expresar lo que sabe.</p> <p>Planificación y ejecución de tareas. La forma de organizar y expresar las propias ideas.</p>
Principio 3	<p>Proporcionar múltiples medios de compromiso (el <i>por qué</i> del aprendizaje).</p> <p>Cada alumno o alumna difiere en la forma en que puede sentirse implicado y motivado para aprender.</p>

PRINCIPIO 1. Proporcionar múltiples formas de representación

Pauta 1. Proporcionar opciones de percepción.

El currículo debe de presentar la información de forma que sea perceptible por todos los estudiantes.

Debemos conocer cómo percibe mejor la información el alumnado y adaptar los contenidos y modificar el formato que requiere un gran esfuerzo para nuestro alumno.

Para reducir la barrera es importante que todos los alumnos y las alumnas perciban la información de igual modo:

- Proveer la información a través de diferentes modos sensoriales. (vista, oído, tacto)
- Facilitar la información en un formato que permita adaptarse a las necesidades que presenta el alumnado.
- Proporcionar múltiples representaciones de la información facilitamos un currículo accesible.



Opciones para mostrar la información

Adaptar la información mostrada al alumno facilita la eliminación de una de las barreras de aprendizaje que pueden encontrar muchos alumnos en las aulas.

De este modo podemos incrementar la claridad y percepción de la información.

- Adaptar los textos a lectura fácil: *claro-READ*.
- El tamaño del texto o imágenes.
- Volumen de la voz o el sonido.
- Velocidad del habla, de los sonidos.

Opciones que facilitan alternativas a la información oral

La información transmitida únicamente de manera oral es otra de las barreras que podemos encontrar en nuestras aulas, especialmente aquellos con desventajas auditivas o dificultades en el lenguaje oral, desconocimiento del idioma, para los estudiantes que necesitan más tiempo para procesar la información.

- Textos equivalentes en forma de grabación. (podemos permitir que graben las clases)
- Explicaciones con imágenes.
- Crear videos didácticos. Puede aumentar el nivel de retención de los alumnos, mejorar la comprensión más rápidamente e inclusión motivarles sobre lo que se está aprendiendo.

Opciones para facilitar alternativas a la información visual

Las representaciones visuales pueden ser también una barrera para el aprendizaje para alumnos con desventajas visuales o aquellos que no están familiarizados con el uso de gráficos.

Facilitar alternativas no visuales que usen otras modalidades, textos, el tacto, audición, etc.

El texto es la representación visual del lenguaje hablado.

Adaptar dicho texto a lenguaje hablado lo hará más accesible.

- Descripciones de gráficos, videos o animaciones.
- Objetos físicos y modelos tridimensionales para transmitir la perspectiva o interacción.
- Programas para leer textos escritos.

Pauta 2. Proporcionar opciones para el lenguaje y símbolos.

Las desigualdades aparecen cuando la información llega a todo el alumnado, presentada de una sola manera de representación con vocabulario asequible.

Asegurar que se facilitan formas de representación alternativas, no sólo por accesibilidad, si no para hacerlo más comprensible.

Opciones que explican el vocabulario y símbolos

Las palabras, símbolos, iconos que forma el texto pueden ser una barrera para muchos alumnos en las aulas.

Accesibilidad para todos, es importante explicitar aquellos contenidos más complejos para el alumnado.

- Preenseñar vocabulario y símbolos.
- Elaboración de un diccionario visual con vocabulario más accesible, vocabulario con palabras sinónimas a las trabajadas.
- Insertar apoyos al vocabulario/símbolos.
- Crear anotaciones con símbolos QR.

Opciones que aclaran la sintaxis y la estructura.

Cuando la sintaxis de una oración o la estructura de una representación gráfica no son familiares aparece otra de las barreras para el aprendizaje.

Para facilitar que todos los estudiantes tengan igual de acceso a la información, hay que facilitar alternativas para la comprensión de las oraciones.

Aclaremos términos o estructuras visuales.

- Resaltar o explicar las relaciones entre los elementos. (mapas conceptuales).
- Establecer conexiones con estructura previas.
- Resaltar palabras de transición en un texto.
- Enlazar ideas.

Opciones para decodificar textos o anotaciones matemáticas

Habilidad para la decodificación es otra de las barreras que nos encontramos en las aulas.

La falta de facilidad o automaticidad incrementa la carga cognitiva para decodificarlos y por tanto, reduce la capacidad de comprensión.

Facilitar opciones para facilitar la decodificación de las estructuras que no están familiarizados.

- Textos digitales.
- *Claro-READ*.
- *Book builder*.

Opciones que promueven el entendimiento entre estudiantes con distintas lenguas

Normalmente, la lengua de los materiales curriculares normalmente solo es una, por tanto, puede reducir las posibilidades de acceso al aprendizaje de muchos estudiantes.

Facilitar alternativas como una opción, especialmente para información clave.

- Hacer la información clave en otros idiomas para estudiantes con un nivel limitado en el idioma.
- Presentar la información clave con apoyos visuales (pictogramas, etc.).
- Lengua de signos.

Opciones que ilustran conceptos clave no lingüísticos

Los textos escritos, barrera para el aprendizaje por parte del alumnado en el aula.

Proporcionar alternativas a los textos, especialmente ilustraciones, simulaciones, imágenes o gráficos interactivos puede hacer que la información sea más accesible y comprensible para cualquier estudiante.

- Conceptos claves presentados de una forma de representación simbólica (esquemas, mapas visuales, guiones, vídeos, fotografías, etc.).
- Conceptos claves presentados en las ilustraciones o diagramas con explicaciones verbales.

Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión.

El objetivo de la educación es enseñar a los estudiantes como transformar el acceso a la información en conocimiento que se pueda utilizar.

La construcción de conocimientos útiles depende de percibir la información y de las habilidades de procesamiento de la información, tales como la atención selectiva, integración de la nueva información con los conocimientos previos, categorización estratégica y memorización activa.

Un buen diseño debe proporcionar rampas cognitivas necesarias para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los conocimientos.

Opciones que proporcionan conocimiento o lo activan a fondo

La información es más accesible y abierta cuando se presenta de una forma que activa los conocimientos previos.

Una barrera para el estudiante es carecer de los conocimientos previos necesarios para asimilar la nueva información.

Diseñar opciones que suministren y activen los conocimientos previos relevantes.

- Uso de organizadores (mapas conceptuales).
- Enseñanza previa de los conceptos que son prerrequisitos a través de demostraciones, modelos, u objetos concretos.
- Uso de la estrategia metodológica "la metáfora".

Opciones que ponen en relieve las características críticas, las grandes ideas y las relaciones

Es importante conocer diferentes formas de hacer la información más explícita y atender a las características más importantes y evitar las menos importantes.

El alumnado deberá aprender **estrategias para resaltar o destacar**:

1. Características críticas que distinguen un concepto de otro.
2. Las grandes ideas que organizan los ámbitos de la información.
3. Las relaciones entre los diferentes conceptos e ideas.
4. Las relaciones entre la nueva información y conocimientos previos para construir redes y los contextos en los que la nueva información tiene sentido.

- Resaltar o destacar elementos clave en el texto, gráficos, diagramas, formulas.
- Utilizar esquemas, organizadores gráficos, organizadores de rutinas.
- Utilizar múltiples ejemplos.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Opciones que orientan el procesamiento de la información

Estrategias cognitivas o metacognitivas implican estrategias de selección y manipulación de la información para poder clasificar, resumir, contextualizar, recordar.

Enseñar explícitamente y ayudarles a ponerlas en práctica en su contexto apropiado.

- Instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial (autoinstrucciones).
- Modelos interactivos que guían la exploración y la inspección.
- Apoyo con estrategias de procesamiento de la información (funciones ejecutivas).
- Fragmentación de la información en elementos más pequeños (aprender a comprender, lectura compartida, etc.).

Opciones que apoyan a la memoria y la generalización (transferencia)

Apoyos específicos para la memoria y la generalización para mejorar la accesibilidad cognitiva.

Aprendizaje a través de técnicas nemotécnicas.

- Listas de verificación, organizadores, notas, recordatorios.
- Preguntas para el uso de estrategias (apoyos visuales, etc.).
- Uso de la estrategia metodológica de metáfora.
- Andamios que conectan la información nueva a un conocimiento previo.

PRINCIPIO 2. Ofrecer múltiples medios para la acción física

No hay un medio de expresión que sea óptimo para todos los estudiantes y es esencial ofrecer opciones de expresión

La forma de expresarse los alumnos y las alumnas en las aulas es una barrera para el aprendizaje. Debe ser más flexible.

Pauta 4. Proporcionar opciones para la acción física.

Proporcionar opciones para la acción física. La navegación e interacción en medios limitados supone una barrera para el aprendizaje para muchos alumnos. Debemos proporcionar materiales en la que todos los estudiantes puedan interactuar.

Uso de las tecnologías de ayuda para diseñar materiales accesibles a todos. El uso de las Tic para las TAC.

Opciones en el modo de respuesta física

Eliminar la barrera proporcionando medios alternativos de respuesta, selección y composición.

- Proporcionar alternativas en los requisitos para las tareas, tiempos de reacción,
- Proporcionar alternativas para responde físicamente indicando entre selecciones alternativas.

Opciones en los medios de navegación

Para ofrecer igualdad de oportunidades para la interacción con las experiencias de aprendizaje, conocer diferentes medios para navegar por la información.

- A mano, de manera oral, a través del ordenador, *joystick*.

Opciones para acceder a herramientas y tecnologías de ayuda

Proporcionar alternativas para garantizar el uso efectivo de las herramientas de ayuda.

- *Hardware* adaptado a cada uno de los estudiantes.
- Material no modulado. *Software* accesible.

Pauta 5. Proporcionar opciones de habilidades expresivas y la fluidez.

Barrera para el aprendizaje utilizar una sola forma de expresión de los contenidos curriculares, por ejemplo, sólo el medio de expresión escrita para narrar historias o contenidos de los exámenes.

Opciones en los medios para la comunicación

Es importante proporcionar medios alternativos de expresión, para todos los estudiantes, lo que aumenta las posibilidades de todo el alumnado para desarrollar una gama más amplia de expresión.

- Componer en varios medios o formatos, texto, discurso, dibujo, cine, multimedia, música, arte visual, etc.

Opciones en las herramientas para la composición y para la solución de problemas

Proporcionar múltiples herramientas para la construcción y composición (a menos que el objetivo esté dirigido al aprendizaje de la utilización de una herramienta específica).

Los estudiantes deben aprender a utilizar herramientas que encajen entre sus capacidades y las tareas demandadas.

- Correctores ortográficos, correctores gramaticales, programas de predicción de palabras.
- Programas de lectura de textos.
- Las calculadoras.
- Herramientas para la construcción de mapas conceptuales.

Opciones para el andamiaje de la práctica y el funcionamiento

Los estudiantes cuando aprenden una nueva habilidad necesitan apoyos para llevarla a la práctica y promover de esa forma la autonomía.

Apoyos indispensables para atender a la diversidad.

Listas de control para ir retirado de manera progresiva los apoyos y fomentar la autonomía.

- Proporcionar diferentes tutores (tutor profesor, tutoría entre iguales, mentores, etc.).
- Proporcionar apoyos que puedan ser liberaos gradualmente con un aumento de la independencia y de las competencias. (software de la lectura digital y de la escritura).

Pauta 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas asociadas en la corteza prefrontal del cerebro, permiten a los seres humanos superar los impulsos, las reacciones a corto plazo en su medio ambiente y establecer los objetivos a largo plazo, llevar a término el plan estratégico para alcanzar los objetivos, revisarlos y modificar las estrategias cuando sea necesario.

La capacidad ejecutiva se reduce cuando.

- La capacidad de las funciones ejecutivas debe ser enfocada a la gestión de las capacidades de un nivel inferior viéndose reducido, por tanto las capacidades de nivel superior (ejemplo: la lectura).
- La capacidad ejecutada por si mismo es reducida o la falta de fluidez de las estrategias ejecutadas.

DUA ampliar la capacidad de las funciones ejecutivas.

- Apoyando las capacidades de nivel inferior para que sus esfuerzos se centren en el nivel superior.
- Apoyando las habilidades y estrategias de alto nivel.

Opciones para guiar el establecimiento de objetivos

Establecimiento gradual de ayudas que permitan apoyar (andamiar) el aprendizaje de la tarea a establecer objetivos personales que sean a la vez estimulantes y realistas.

- Guías y listas de comprobación para ayudar a establecer objetivos.
- Autoinstrucciones.
- Modelos o ejemplos del proceso y del producto de establecer objetivos-metas.
- Preguntas y ayudas para estimular el esfuerzo, los recursos y la dificultad requerida por una tarea o una meta.

Opciones para apoyar la planificación y las estrategias de desarrollo

Planificar estrategias para alcanzar una meta.

Desarrollar estrategias cognitivas graduadas que les inciten a "para y pensar".

- Integrar las instrucciones para "para y pensar" antes de actuar.
- Listas de control y planificación de plantillas para el establecimiento de listas de pasos, estrategias de solución de problemas, etc.
- Tutores que modelen el proceso de pensar en voz alta.
- Guías para romper metas a largo plazo haciendo objetivos a corto plazo.

Opciones que facilitan la gestión de la información y de los recursos

Limitaciones en la memoria de trabajo.

Muchos estudiantes parecen desorganizados, olvidadizos y sin preparación.

Proporcionar ayudas internas y externas variadas y organizadas para tener la información necesaria, supliendo la tarea que desempeña la memoria de trabajo.

- Gràfics que organitzen i plantilles per a la recollida de dades i l'organització de la informació.
- Inserció d'instruccions per a classificar i sistematitzar.
- Llistes de referència i guies per a la presa de notes.
- "Bloc de notes" que serveix per a mantindre els "trossos d'informació" en la memòria immediata.

Opciones que mejoran la capacidad de sus progresos

Dificultades en la retroalimentación correctiva o al conocimiento de los resultados.

Opciones que ofrezcan un *feedback* que sea explícito, informativo y accesible.

Alumnos puedan supervisar su propia práctica y sus esfuerzos.

- Rúbricas (autoevaluación y autoreflexión).
- Preguntas guiadas para la auto-supervisión.
- Representaciones de los progresos (fotos del antes y del después, gráficos, etc.).

PRINCIPIO 3. Proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje

Pauta 7. Ofrecer opciones para favorecer el interés.

La información en la cual el estudiante no está comprometido (no atiende) resulta inaccesible. El interés de los estudiantes cambia según ellos se desarrollan y adquieren nuevos conocimientos y habilidades.

Tener disponibles formas alternativas para conseguir el interés de los estudiantes, reflejando las diferencias intra e interindividuales entre los estudiantes.

Opciones que aumentan la elección individual y la autonomía

Dar opciones y oportunidades para el control personal.

Ofrecer opciones sobre cómo alcanzar los objetivos planteados, contexto, ayudas o herramientas.

Ofrecer opciones a los estudiantes para desarrollar la autodeterminación, **estar satisfechos con sus logros e incrementar su interés por la tarea.**

- Proporcionar autonomía, indicando al alumno el objetivo perseguido, el tipo de recompensa o reconocimiento disponible, los instrumentos utilizados, la secuencia para la realización de las tareas.
- Permitir a los estudiantes a participar en el diseño de las actividades del aula y de las actividades académicas.
- Involucra a los estudiantes en el establecimiento de sus propios objetivos personales, académicos y de comportamiento.

Modelo dialógico (contribuimos a la autonomía de los estudiantes).



Opciones que resaltan la pertinencia, el valor y la autenticidad

Poner de relieve la importancia y la utilidad de los contenidos estudiados.

Tener opciones en los tipos de actividades e información que están disponibles.

- Actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser:
 - Actividades personalizadas y contextualizadas (podemos utilizar metáforas).
 - Socialmente pertinentes.
 - Adecuadas a la edad y a la capacidad.
 - Apropriadadas a la diversidad de las aulas.
- Proporcionar tareas que permitan la participación activa exploración y experimentación (aprendizaje basado en proyectos).

Opciones que reducen las amenazas y las distracciones

Diferencias en la atención selectiva. **Eliminación de distractores del entorno facilita la concentración.**

Las diferencias en los efectos de la novedad, el cambio, la estimulación, o la complejidad son algunos ejemplos de las diferencias entre el alumnado.

Déficit de atención, atención selectiva.

- Variar el nivel de novedad o de riesgo.
 - Gráficos, calendarios, programas, que puedan aumentar la previsibilidad de las actividades diarias y de las transiciones.
 - Ayudas para prever los cambios en las actividades, horarios, nuevos eventos.
 - Dentro de la rutina establecer también actividades para la sorpresa.
- Variar el nivel de estimulación sensorial, ruido de fondo, estimulación visual, auriculares opcionales, elementos presentados a la vez.
- Variar las demandas sociales necesarias para el aprendizaje y el rendimiento, la percepción de nivel de apoyo y protección, los requisitos para la exposición pública y la evaluación.



Pauta 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

- Atención sostenida, esfuerzo (consecución de una meta).
- Importancia del incremento de la motivación en el alumnado para mejorar su atención.
- Dificultades en la autorregulación
- Crear situaciones de autorregulación y de autoconocimiento.
- Apoyo a los estudiantes que difieren en la motivación inicial, en las habilidades de la autorregulación.

Opciones que aumentan la importancia de las metas y objetivos

Dificultades para recordar el objetivo inicial y recordar las recompensas que se asocian a ese objetivo.

- Contrato de deberes.
- *Yo trabajo para...*
- Anticipamos las diferentes lecciones con un mapa visual de los contenidos que vamos a trabajar a lo largo de la unidad.
- División de objetivos a largo plazo en objetivos a corto plazo.
- Agendas temporales que planifican las diferentes actividades.
- Ayudas para visualizar resultados deseados.

Opciones que varían los niveles de desafío y de apoyo

Pensar y planificar un rango adecuado de desafíos y los posibles apoyos permite a los estudiantes incrementar su motivación por el aprendizaje.

- Diferenciación en el grado de dificultad o complejidad de los contenidos (enseñanza en pirámide)
- Permisibilidad en el uso de herramientas y apoyos.
- Oportunidades de colaboración.
- Hacer hincapié en el proceso, el esfuerzo y en el cumplimiento de los objetivos planteados.

Opciones que apoyan la colaboración y la comunicación

Trabajar en colaboración con otros estudiantes es una forma de mantener el compromiso por la tarea.

Crear diferentes tipos de agrupaciones para fomentar la colaboración y comunicación en el aula.

- Tutoría entre iguales.
- Tutorías personalizadas.
- Aprendizaje Cooperativo.
- Modelo dialógico en la prevención de conflictos.
- Mentores.

Opciones que aumentan el dominio orientado a la evaluación formativa (retroalimentación formativa, *feedback*)

Evaluación formativa y retroalimentación en los aprendizajes.

La evaluación que orienta a los estudiantes hacia la comprensión de lo que tienen que hacer y de las razones para ello y que hace hincapié en la función del esfuerzo y de la práctica.

- Evaluaciones continuas, realizadas en diferentes formatos.
- Evaluaciones que son sustantivas e informativas (nos indican qué destrezas necesita mejorar el alumno), como modificar los errores y las respuestas erróneas en estrategias positivas para el futuro éxito.



Pauta 9. Proporcionar opciones para la autorregulación.

Importancia de desarrollar en el estudiante habilidades intrínsecas para aprender a regular sus propias motivaciones y emociones.

La capacidad de autorregularse para modular estratégicamente las reacciones emocionales o los estados personales para hacer frente a las demandas del entorno.

Proporcionar suficientes alternativas de apoyo al alumnado con aptitudes y experiencias previas muy diferentes al respecto, para aprender a autorregularse, para mejorar sus emociones, su compromiso y su motivación con las tareas de aprendizaje propuestas.

Opciones personales que orientan el establecimiento de objetivos personales y expectativas

Los modelos, las instrucciones, las guías de ayuda deben ser variadas y que se ajusten a las necesidades individuales.

- Listas de control, guiones sociales. Contratos de trabajo.

- La regulación como forma de reducir los comportamientos disruptivos.
- El aumento de la duración del tiempo en la tarea frente a las distracciones.
- Estrategias de auto-reflexión y auto-refuerzo.



Opciones que apoyan la tarea de hacer frente a las estrategias de afrontamiento

Muchos estudiantes necesitan apoyos para la regulación emocional.

Ayuda en las tareas de elección y búsqueda de estrategia de adaptación que les permitan la gestión y la dirección de sus respuestas emocionales a los acontecimientos externos (ansiedad ante situaciones nuevas, elementos distractores, etc.) o factores internos (estrategias de autorregulación).

Ayudas para la gestión de la progresión:

- Búsqueda de apoyo emocional externo.
- Habilidades de afrontamiento a los problemas.
- Técnicas de regulación emocional.

Opciones que ayudan desarrollar la auto-evaluación y la reflexión

Los estudiantes necesitan aprender a controlar sus emociones y su reactividad con cuidado y precisión. Algunos estudiantes necesitan una gran cantidad de información explícita y modelado para aprender.

El simple reconocimiento de que está progresando resultará motivador.

- Apoyo conductual positivo (guiones conversacionales, guiones sociales, etc.).
- Contrato de deberes.
- Rúbricas de auto-evaluación.
- Los estudiantes deben incluir medios por los cuales los estudiantes obtienen información y accesos alternativos a las ayudas disponibles que apoyan la progresión de su progreso.



»Píldora formativa 7. Intervención educativa en el aula inclusiva

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.htm>

La **inclusión** hace referencia al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente el alumnado vulnerable de ser sujeto de exclusión, alumnos con n.e.e., o que encuentran barreras para poder aprender o participar en la escuela.

La Educación Inclusiva va más allá del aula y supone una reconceptualización de la cultura y las prácticas escolares para poder atender a la diversidad del alumnado. Para ello, es necesario diseñar procesos que garanticen la participación del alumnado en la cultura, en el curriculum y en la vida de la escuela, comenzando desde dentro de las aulas.

¿CÓMO ORGANIZAR UN AULA INCLUSIVA?

Gregory y Chapman (2002), La planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la **diferenciación**. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes.

CLAVES PEDAGÓGICAS

Desarrollo, cultura donde viven.

- Cuidar el **interés**, la curiosidad, el placer, el deseo de aprender.
- **Aprendizaje significativo**. Hay que motivar al estudiante mediante ejemplos o demostraciones de modo que tenga la intención de darle sentido a lo que aprende y, de relacionarlo con los significados ya construidos en su estructura de conocimiento.
- Adecuar los **temas** al nivel del alumno y que los materiales presentados sean potencialmente significativos ("significado lógico").
- Favorecer la **participación** de los estudiantes: aprendizaje basado en proyectos.
 - Generar ideas acerca de la situación planteada.
 - Poder expresar las ideas, aunque puedan parecer algo insólitas.
 - Que busquen las ideas para resolver los planteamientos que hace el docente.
 - Escuchar las opiniones de los compañeros (aprendizaje dialógico).
 - Aprender a complementar las propias ideas con las aportaciones de los compañeros.
- **Aprendizaje por descubrimiento, diálogos cooperativos o colaborativos**.
- Pensamiento **intuitivo** permite enseñar al sujeto la estructura fundamental de un tema, antes de que sea capaz para el razonamiento analítico.
- Utilizar **organizadores previos**, es decir, presentar conceptos, ideas, explicaciones o actividades iniciales que sirvan de marco referencial para la adquisición de nuevos conceptos y para poder establecer relación entre ellos (previo a la unidad didáctica).



EL CLIMA DEL AULA INCLUSIVA

Aspectos importantes para que un aula pueda considerarse inclusiva:

- Los estudiantes necesitan creer que pueden aprender y que lo que están aprendiendo es útil, relevante y significativo para ellos.
- Que se van a exigir esfuerzos dentro de sus posibilidades, aprendizajes que puedan lograr, tareas que puedan realizar con éxito.
- **Saber que pertenecen a un grupo**, que hay relaciones de aprecio y respeto mutuo, normas comunes y un sentido de comunidad que aprende, donde cada miembro aporta y recibe de los demás, desde sus posibilidades y limitaciones.
- Entender que son **responsables de su propio aprendizaje**. Es importante que conozcan los objetivos a lograr, darles retroalimentación en lo que se va realizando, apoyo para ir avanzando y lograrlos. (Planificación)
- **Crear un clima de confianza**, en el que los errores puedan formar parte del aprendizaje y puedan servir para reflexionar, aprender y mejorar. Confianza para preguntar cuando algo no se sabe, cuando algo no se entiende, cuando se tienen dudas, etc.
- **Dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula**: la alegría, la tristeza, el miedo, la inseguridad, la amistad, etc.; celebrar los éxitos, felicitar por los logros, los avances.
- Ambiente rico en estímulos, lo que se logra con diferentes recursos y materiales de distinto tipo: música, murales, postres, fotografías, tabloncillos de anuncios, etc. Pero esta riqueza también se proporciona a través de la variedad de tareas, estímulos, apoyos y de materiales y actividades que “enganchen” al alumnado y alumnas.
- Utilización de **música para crear ambientes de trabajo más dinámicos o relajados**.
- Dar espacio al sentido del humor y la risa.
- **Organización del aula que garantice la participación y el aprendizaje de todo el alumnado**.

EL AGRUPAMIENTO COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA Y DE APRENDIZAJE

Algunas reglas para trabajar en grupos

- Identificar los puntos fuertes o especialidades de cada componente del grupo.
- Definir los objetivos o tarea final a lograr entre todo el grupo.
- Determinar el tiempo de trabajo y hacer una planificación temporal.
- Establecer claramente las reglas y organización del grupo.
- Establecer la forma de trabajo como equipo dentro de cada grupo.
- Distribuir las responsabilidades individuales de cada miembro del grupo.

Formas de agrupamiento

- **Gran grupo o grupo aula.** Todos los estudiantes participan en la actividad como un solo grupo.
- **Individual.** Cada alumno o alumna ha de realizar tareas que les supone enfrentarse de forma personal con la misma y llevarla a cabo independientemente o con apoyo del docente, bien sean estas tareas comunes a las de sus compañeros o bien se trate de una actividad individualizada, para que logre un aprendizaje específico.
- **Grupos.** La clase se divide en pequeños grupos, de diferente tamaño o naturaleza en función del objetivo que se pretenda lograr con él (aprendizaje cooperativo).

Tipos de grupos

Afines	Para realizar ciertas tareas, se puede dividir la clase en grupos afines en función de su nivel de conocimientos previos, intereses o capacidades, de tal forma que se pueda asignar a cada grupo tareas en las que todos puedan aportar y aprender. Cada grupo tendrá que desarrollar tareas y llegar a un resultado diferente en función de lo que ya saben y lo que pueden aprender. Deberán tener un reto adecuado a sus necesidades y posibilidades.
Heterogéneos	Estructura cooperativas.
Grupos de interés	El aprendizaje es más fácil y la atención se mantiene por más tiempo cuando los estudiantes están interesados en lo que están aprendiendo. Poder buscar información, hablar sobre el tema, discutir, indagar. Hacer actividades, preparar otras para compartir con sus compañeros su interés y descubrimientos pueden suponer retos o desafíos para implicarles en el estudio de esos temas.

<p>Tutoría entre iguales</p>	<p>Los estudiantes pueden ayudarse unos a otros en tareas específicas. De esta manera el que tutoriza aprende y asume una responsabilidad para con el otro, organiza su conocimiento y lo transmite.</p> <p>El alumno tutorizado también se beneficia de una enseñanza individualizada por parte de un compañero, entre iguales, con lenguajes y referentes comunes, más próximos a veces que los que utiliza el docente en sus explicaciones.</p>
<p>Mentores</p>	<p>Tutoría o apoyo por parte de estudiantes de edad o clases superiores, a los que se les asigna la responsabilidad de apoyar, en alguna temática que les es familiar o en la que tienen buenas capacidades, a estudiantes de clases en cursos inferiores, de manera que los mayores tengan la oportunidad de ayudar o compartir sus conocimientos con los más pequeños.</p>



COMPONENTES

<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Capacidades que deben desarrollar los alumnos y las alumnas como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pueden considerar, por tanto, intenciones educativas, ya que es algo que se pretende que logren los alumnos; con un carácter planificado, ya que son el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual nos serviremos de unos contenidos y de recursos metodológicos variados.</p> <p>Estas capacidades, a desarrollar en los alumnos y las alumnas pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cognitivas. ■ Expresivas. ■ Motrices. ■ Afectivas. ■ De inserción social. <p>La redacción de los criterios de evaluación inclusivos supone contemplar la existencia de una gran variedad de medios e instrumentos para la consecución de un mismo criterio, sin que el uso de un medio u otro desvirtúe la finalidad del mismo.</p>
---------------------------------------	--

VARIOS MEDIOS PARA LA CONSECUCCIÓN DE CADA OBJETIVO (DUA)

Debemos plantear diferentes medios para que el alumno logre el objetivo. Unir un objetivo a un único medio para su consecución puede, por un lado constituir una barrera para algunos alumnos y, por otro, no suponer un reto y desafío adecuado para otros.

Por ello, la diversidad de medios ofrece al profesor la posibilidad de proporcionar los apoyos necesarios a aquellos alumnos y las alumnas que los necesiten, y establecer diferentes niveles de desafío de acuerdo con las características y necesidades específicas de cada alumno. Todo ello manteniendo un mismo objetivo para todos. Los diferentes medios pueden ser escritos, visuales, auditivos, medios de expresión corporal, etc.

Contenidos

Conjunto de **conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes** que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.

Los contenidos pueden definirse como lo que los estudiantes **deberían saber o comprender como resultado del proceso de aprendizaje**.

¿Cómo lo hacemos?

Adecuación de textos. Adaptar el texto o su contenido para facilitar la comprensión de la información relevante a los estudiantes que tengan dificultades en la lectura (lectura fácil).

Enseñanza multinivel. Es una estrategia que permite enseñar a estudiantes dentro de la misma clase, con el mismo currículum, en las mismas áreas, pero con diferentes objetivos o niveles de dificultad (Miller, 2002, en Gartin y otros, 2002), centrándose en el desarrollo de los conceptos a través de los contenidos, como vía para lograr el aprendizaje de destrezas, y no en el aprendizaje del contenido como objetivo en sí mismo.

Estrategia de la pirámide.

Metodología

La metodología en el aula inclusiva es un elemento fundamental del currículum. La utilización de **diversas estrategias curriculares** va a permitir al profesor generar tareas y actividades en las que todo el alumnado tenga posibilidad de participación, a la vez que fomentará la cohesión del grupo de aula y el aprendizaje cooperativo.

Algunas de las **estrategias metodológicas** que podemos utilizar son:

- Aprendizaje cooperativo.
- Centros de interés.
- Proyectos.
- Resolución de problemas.
- Contratos.

Tareas	<p>A través de las tareas, los estudiantes interactúan con la información, exploran las ideas y los nuevos conocimientos desde su nivel (relevante), a la vez que construyen su aprendizaje basándose en sus conocimientos y experiencias previas.</p>
Técnicas didácticas	
Para captar la atención	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizarlas al comienzo de la clase. ■ Procurar que sean motivadoras para todo alumnado. ■ Han de servir para bloquear posibles elementos distractores. ■ Deben activar conocimientos previos: la tarea debe estar basada en la puesta en práctica de conocimientos ya aprendidos en clases anteriores.
Tiempo libre (sponge activities)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades destinadas a “rellenar” el tiempo libre que le queda a un alumno cuando ya ha terminado la tarea. ■ Su finalidad ha de ser didáctica. ■ Han de resultar atractivas y motivadoras.
Organizadores gráficos	<p>Es una representación visual de hechos, conceptos, ideas, etc., y que ayuda a organizar y visualizar el pensamiento.</p>
Metáforas	<p>Son analogías que sirven para mostrar las semejanzas y diferencias entre dos conceptos, uno de ellos un nuevo concepto y otro, un objeto familiar o cercano al alumno y de fácil comprensión.</p> <p><i>Ejemplo: explicar la estructura de un gobierno estableciendo una comparación con la organización y funcionamiento de una orquesta.</i></p>
Juegos de rol	<p>Los alumnos y las alumnas asumen el rol de un personaje y representan una escena relacionada, que imita a una situación real relacionada con algún concepto o con la resolución de algún problema.</p>



Materiales	<p>Los materiales y recursos constituyen una herramienta para acceder a los contenidos de aprendizaje y adquirir las habilidades necesarias que se han especificado en los objetivos.</p> <p>Existen tres formas de adaptar o presentar los materiales y recursos de aprendizaje (Schumm, J. S., 1999).</p>
Apoyos directos	<p>Relación directa entre el alumno y otro adulto, encargado de proporcionar el apoyo necesario. El apoyo puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Leer en voz alta los materiales al alumno.▪ Proporcionar una instrucción guiada antes, durante y después de la lectura de los materiales impresos.▪ Ajustar el ritmo de la tarea.▪ Poner a disposición del alumno información previa, para que pueda usar los materiales de manera independiente y autónoma.▪ Controlar la comprensión del alumno y enseñarle cómo y para qué usar los materiales.▪ Volver a repetir la tarea si fuera necesario.
Simplificar y complementar los materiales	<p>La finalidad de simplificar los materiales como adaptación no es reducir los contenidos de aprendizaje, sino proporcionar al alumnado herramientas que les permitan acceder a los mismos. Formas de simplificar los materiales:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Rehacer los materiales en formatos más simples.▪ Proporcionar resúmenes, organizadores gráficos o esquemas de los materiales.▪ Crear y desarrollar guías de estudio que proporcionen apoyo al alumno antes, durante y después de la tarea.▪ Reducir la duración de la tarea.▪ Ajustar el ritmo de la tarea, para permitir que algunas partes puedan repetirse si es necesario (por ejemplo, poder leer un texto varias veces).▪ Utilizar colores para marcar conceptos clave y nuevo vocabulario dentro de un texto. <p>Por otro lado, complementar los materiales, supone el uso de materiales alternativos para ayudar al alumnado a acceder y dominar los contenidos de aprendizaje, o a adquirir las habilidades especificadas en el currículum general.</p> <p>Estrategias para el uso de materiales. La enseñanza de estrategias para el uso de los materiales de aprendizaje está orientada a ayudar al alumnado a convertirse en aprendices independientes y autónomos, capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje.</p>

	<p>Podemos distinguir dos tipos fundamentales de estrategias: la lectura colaborativa y la resolución de problemas.</p>
Evaluación	<p>El proceso y los instrumentos de evaluación también pueden constituir una barrera para algunos alumnos.</p> <p>No existe una herramienta o instrumento de evaluación inclusivo, sino que el uso de uno u otro dependerá de las necesidades y demandas de cada de cada alumno. Por tanto, no se trata de condenar y erradicar las tradicionales pruebas, exámenes y test, sino de plantear nuevas alternativas que ofrezcan un abanico mayor de posibilidades, de manera que la evaluación no constituya un obstáculo en el proceso de aprendizaje.</p>
Cuadernos de evaluación	<p>El profesor puede confeccionar un registro en el que anotar sus observaciones durante el trabajo en los Centros de Interés.</p>
Listas de control	<p>Las listas de control son muy útiles para evaluar el funcionamiento del grupo de trabajo. El profesor ha de identificar aquellos aspectos que quiere evaluar, y ofrecer distintos niveles de cumplimiento de los mismos, para determinar en qué estado se encuentra asimilado en un continuo desde "Todavía no se ha adquirido" a "Se observa la mayor parte del tiempo".</p> <p>Se pueden confeccionar tantas listas como aspectos se quieran evaluar: hábitos de trabajo, habilidades sociales, habilidades cognitivas, etc.</p>
Dossier de aprendizaje	<p>Un dossier de aprendizaje es la recopilación de los diferentes trabajos de un alumno sobre una o más áreas. El portafolio debe incluir trabajos realizados en grupo y trabajos individuales. También han de constar los objetivos a los que responde, los criterios de evaluación, así como reflexiones personales y autoevaluaciones sobre las tareas realizadas.</p> <p>El dossier de aprendizaje no será la simple unión de varios trabajos, sino que tendrá un sentido propio, una línea de continuidad, y ayudará a identificar las fortalezas y debilidades del alumno. Este recurso ofrece una visión del proceso educativo del alumnado (no de productos finales ya terminados, sino de su progreso), identifica sus fortalezas y sus debilidades, y le permite dar respuesta a las mismas.</p>
Rúbricas	<p>Las rúbricas son escalas de valoración de categorías ordenadas, acompañadas de descripciones de los criterios de evaluación de la tarea o producto de aprendizaje, que suelen ir desde <i>excelente a muy pobre</i>.</p>
Cuestionarios	<p>Los cuestionarios son especialmente útiles para evaluar el conocimiento, grado de comprensión, asimilación y desarrollo de la tarea en cada alumno, a modo individual. Pueden ser cerrados (test, cuestionarios de respuesta múltiples, etc.), o de preguntas abiertas, dirigidas a provocar la reflexión de alumno sobre su desempeño en la tarea.</p>



»Píldora formativa 8. Aprendizaje cooperativo

Estamos destinados a comunicar y, de este modo, a vivir el uno con y para el otro.

¿Qué es?	<p>Es un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados de tal manera permite que el alumnado aprenda y aprendan más trabajando de manera individual y juntos en grupos pequeños y donde docentes están coordinados y trabajan juntos en equipo para el mejor desempeño de su doble función docente de enseñanza-aprendizaje y formación.</p> <p>Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas.</p>
Principios	<p>Los aprendizajes se refuerzan cuando son fruto de procesos cooperativos o de ayuda mutua.</p> <p>Las relaciones sociales en las que predomina la ayuda y la colaboración por encima de la competición y confrontación, hacen que mejoren los aprendizajes, la convivencia y la educación en valores.</p>
Objetivos para el alumnado	<ul style="list-style-type: none">▪ Aprender "yo" y conseguir que los demás también aprendan.▪ Aprender los contenidos del currículo y desarrollar las competencias en los alumnos.▪ Fomentar la interacción profesorado-alumnado y la interacción alumnado-alumnado.▪ Trabajamos juntos para aprender a hacer las cosas solos.

Las actividades que realiza el alumnado cumplen tres requisitos:

- Responsabilidad individual y grupal.
- Interacción simultánea.
- Participación equitativa.

Cambios a realizar

- Colocación del aula en equipos.
- Emplear estructura para hacer actividades.
- Establecer roles para trabajar en equipo.
- Poner normas.
- Desarrollar habilidades para llevarse bien.

Colocación del aula en equipos

Para formar los equipos de composición heterogénea, en primer lugar hay que distribuir a los estudiantes del grupo clase en tres subgrupos:

- El alumnado más capaz de dar apoyo.
- El alumnado que más apoyo necesita.
- El resto de estudiantes del grupo.

Tipos de grupos

a) Equipo base. Es el elemento fundamental de la estructura de aprendizaje cooperativa. Se mantiene estable durante un tiempo relativamente largo (generalmente, un curso escolar). Está formado por 4 ó 5 miembros, que han de ser un reflejo de la diversidad de todo el alumnado de la clase. Su composición, por lo tanto, es heterogénea. Pasos que debemos realizar;

1. Formación de los equipos de base.
2. Organización interna de los equipos: **cargos y funciones, compromisos personales y objetivos del equipo. Autoevaluación del equipo.**
3. Los recursos didácticos para la organización y gestión de los equipos. Plan de equipo y el **cuaderno de equipo.**

b) Equipo de expertos. Son grupos no estables de alumnos. Pueden organizarse para una determinada estructura, por ejemplo "dinámica de los 4 sabios". Pueden ser heterogéneos u homogéneos.

c) Equipos esporádicos de composición homogénea. Son grupos no estables, que se pueden formar para realizar las siguientes tareas:

- Trabajo autónomo.
- Trabajo tutorizado por el profesor.



d) Equipos esporádicos de composición heterogénea.

Clase individualista

Puntos fuertes de la acción del docente

- Interacción profesorado /alumno.Trabajo individual del alumno.

Puntos de mejora

- Es difícil asegurar la participación equitativa de todos los docentes.
- No se aprovecha la interacción alumnado/alumno.es prácticamente inviable atender a la diversidad del alumnado.

Ventajas

- El grupo clase se controla más fácilmente.
- Da más seguridad al profesorado.

Clase cooperativa

Puntos fuertes

- Interacción profesor-alumno/interacción alumno-alumno.
- Trabajo individual del alumnado/trabajo en equipo.

Posibles estructuras a aplicar

- Parada de tres minutos, lápices al centro, Trabajando por parejas, lectura por parejas interactivas: el folio giratorio, el saco de las dudas, etc.

Ventajas de las técnicas

- Se asegura la participación equitativa de todos los alumnos.
- Hay interacción simultánea alumno-alumno.
- Es más factible la atención a la diversidad del alumnado.

Emplear estructura para hacer actividades

La estructura de la actividad es un conjunto de operaciones y de elementos que regulan o condicionan, en una clase, lo que hacen alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que actúan como "fuerzas" que provocan un determinado "movimiento", efecto o evaluación en los que participan en él.

La estructura puede ser:

- a) Estructura de la actividad simple. Dinámica + Un contenido de área determinada.
- b) Estructura de actividad compleja. Técnica + Un contenido de área determinada.

Pretende provocar en el alumnado:

- Que se conozcan y se relacionen entre ellos.
- Que se motiven para trabajar en equipo.
- Que participen en la toma de decisiones consensuadas.
- Que cooperen y se ayuden entre ellos a la hora de aprender.
- Que revisen el funcionamiento del grupo y se autoevalúen.

Dinámicas para la cooperación

Lápices al centro

1. El profesor realiza una serie de preguntas sobre la exposición.
2. El profesor dice: *lápices al centro*. El grupo comenta y resuelve las cuestiones realizadas por el maestro (5 minutos).
3. Cada alumno o alumna escribe en su hoja las respuestas pero ya no pueden hablar con nadie del grupo.
4. El alumno debe de recordar lo que han acordado en los cinco minutos de conversación y plasmarlo en el papel.
5. El secretario del grupo debe registrar el funcionamiento de la sesión.

Consigna: *Mientras se habla no se escribe* (trabajo en equipo).

Mientras se escribe no se habla (trabajo individual).

Parada de tres minutos

1. El profesor explica durante unos 10 minutos
2. El profesor dice *parada* de 3 minutos.
3. El alumnado prepara 3 preguntas sobre lo que el profesor ha explicado.
4. Luego el portavoz de cada equipo lee la pregunta
5. Van contestando los compañeros de otros grupos de manera sucesiva, primero grupo 2, luego 3.

Consigna: *El conocimiento no tiene puertas.*

Lectura compartida

1. El alumno lee un párrafo
2. Él mismo pregunta al compañero *¿qué he leído?*
3. El compañero pregunta *¿qué has leído?*
4. Se puede contestar o explicar lo que hemos leído.
5. Lee el segundo.
6. Volvemos al mismo procedimiento que en el paso 2.
7. Cuando terminan la lectura entre los dos acuerdan un resumen.

Consigna: *Mejora la atención activa/mejora la atención/mejora el aprendizaje.*



El folio giratorio

1. Se le da al grupo un solo folio
2. El profesor realiza una pregunta ¿Cuántos planetas hay en el sistema solar? (aspectos comentados en la sesión anterior).
3. Cada alumno o alumna escribe en el folio lo que sabe de la pregunta. En el tiempo ofrecido por el profesor.
4. Hay en el grupo un moderador que controla lo que escribe.
5. Cada uno escribe su respuesta en el espacio dedicado para ello. El folio puede girar tantas veces como se acuerde.
6. Al finalizar el tiempo entre todos hacen un resumen sobre la pregunta realizada.

Estructura 1-2-4- y cabezas numeradas

1. Dedicamos 12': 4-4-4 (tres bloques de 4 minutos). Cada equipo responde a las preguntas planteadas por el profesor acerca del tema planteado.
2. Se reparte texto en blanco a cada alumno o alumna.
3. Realizamos en él tres columnas: en la primera trabajaremos las preguntas durante 4' de manera individual. Después un puesta en común por parejas durante otros 4' y se hace una redacción de aquello que consideramos más importante de las aportaciones de los dos componentes del grupo. Los últimos 4' se dedicarán a poner en común los 4 componentes del grupo.

Técnicas para la cooperación

La técnica TAI (*Team Assisted Individualization*).

Los grupos de investigación (*Group-Investigation*).

El rompecabezas. (*Jigsaw*).

La tutoría entre iguales.

La técnica TGT (*Teams-Games. Tournaments*).

Establecer roles para trabajar en equipo

Secretario/a Avisa y controla el tiempo en las tareas.
Recoge el material que se reparte.
Felicita a sus compañeros.

Portavoz Comunica en voz alta las dudas que surgen en el equipo.
Habla en nombre del equipo.
Felicita a sus compañeros y compañeras.

Moderador/a Mantiene el silencio en el equipo con algún gesto.
Controla que todos realizan su trabajo correctamente.
Felicita a sus compañeros.

Coordinador/a Dirige el turno de palabra.
Elige quién empieza las tareas.
Felicita a sus compañeros.

Poner normas

Para trabajar en equipo son necesarias ciertas destrezas y habilidades sociales y respetar unas normas hechas y pactadas por todos:

- Respetar el turno de palabra.
- Mantener el volumen de voz adecuado.
- Pedir ayuda si se necesita.
- Dar ayuda a alguien si la pide.
- Saber escuchar.
- Argumentar y defender los propios puntos de vista sin imponer y respetando a los demás.
- Aceptar los puntos de vista de los compañeros, si son mejores que los nuestros.
- Aceptar y asumir las decisiones consensuadas por el equipo.
- Respetar a los compañeros y las funciones del rol que desempeñan.
- Aceptar y cumplir con las tareas que toca realizar en cada caso.



Ventajas

Alumnado

Efectos en los aprendizajes escolares:

- Mejoran los aprendizajes y el rendimiento escolar.
- Mejora el Lenguaje y el vocabulario.
- Utilización Habilidades intelectuales superiores y de estrategias cognitivas alta calidad dada la aparición de conflicto sociocognitivo en el equipo.

Efectos en el desarrollo social y personal:

- Mejora la convivencia en el aula y en el centro.
- Mejora la autoestima.
- Desarrolla el interés y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
- Mejora la comunicación asertiva con los demás.
- La educación en valores. Respeto a los demás, confianza, colaboración, solidaridad, empatía, responsabilidad individual y grupal.
- Desarrollo de la capacidad de pedir y prestar ayuda.

Profesorado

- Permite plantear un programa equilibrado que responda a su doble función de enseñanza-aprendizaje y de educación formativa en valores.
- Promueve el aprendizaje activo.
- Propicia el desarrollo de la autoestima profesional.
- Mejora la relaciones interpersonales y el clima del aula
- Integra a alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Responde a la diversidad existente en el aula.
- Promueve una gran flexibilidad y creatividad en su función docente y educadora.
- Mejora la autoestima y bienestar profesional del docente.



»Píldora formativa 9. Coenseñanza

Aprender juntos alumnos diferentes. Una propuesta inclusiva.

Teresa Huguet

¿Qué es?

El origen del término coenseñanza (en inglés, co-teaching) se explica como una acotación del término *enseñanza cooperativa*. Se define como la relación entre dos profesores que comparten mutuamente la responsabilidad de planificar, ejecutar y evaluar la enseñanza a un grupo heterogéneo de estudiantes.

La coenseñanza es aprender en la práctica (Tobin y Roth, 2005), pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los alumnos y las alumnas (Beamish, Bryer y Davies, 2006).

Objetivos

- Beneficiar a toda la clase del apoyo.
- Conectar al alumnado con más necesidad de apoyo con su grupo clase.
- Aprender de los y con los compañeros/alumnos y repartirse más el trabajo.
- Hacer otras cosas que normalmente sueñan más costosas.
- Centrarse en aquello más relevante para el aprendizaje, es el mejor momento para aprender, buena selección de contenidos: lectura, escritura, ortografía, etc.

Metodología

La metodología tiene que ser variada y ajustarse a la materia, en toda coenseñanza tiene que haber:

- Reducción de las exposiciones magistrales, aumentar explicaciones individuales y en grupo.
- Planificación de tareas multinivel.
- Intercambio de papeles entre profesionales.
- Grupos heterogéneos-interacción positiva entre alumnado.

Condiciones

La escuela debe de valorar y promover una gestión centrada en la colaboración generando las condiciones para su puesta en práctica.

Los profesionales implicados deben comprender el significado de la coenseñanza y consideran que aportan beneficios para todos, tanto para los discentes como para los docentes.

Existen relaciones de confianza y una comunicación entre los docentes que llevan a término este enfoque.

Ventajas	<p>El coenseñanza influye en la formación, experiencias, creencias, actitudes, trabajo, organización, actitud, metodología, etc., todos los factores determinantes del rendimiento y atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.</p> <ul style="list-style-type: none">■ Mayor y mejor atención.■ Más participación de todo el alumnado.■ Mejora la evaluación de los resultados.■ Evitar que el alumnado se desconecte de las diferentes actividades del aula.■ Mayor control y seguimiento del alumnado que presentan dificultades en el aula.■ Favorece la autonomía en el trabajo del alumnado.■ Evitar la delegación de los especialistas.■ Trabajo colaborativo y cooperativo.■ Mayor normalización.■ Mejor autoconcepto académico.■ Metodologías más inclusivas.■ Innovamos y mejoramos.
Niveles	<p>Existen diferentes tipos de apoyo que se pueden realizar dentro del aula, es decir diversos niveles de apoyo que se pueden realizar para adaptarse a la metodología y manera de hacer del profesorado curricular. Se establece una cierta gradación que va, desde intervenciones de apoyo que se pueden hacer en momentos inicial de instaurar este tipo de apoyo, que implican poca coordinación entre el profesorado, hasta modalidades de auténtico trabajo cooperativo dentro del aula, ya sea porque se produce un intercambio temporal en los respectivos roles o porque se conducen las actividades fomentando la interacción entre el profesorado y el alumnado.</p> <p>Hay un último nivel 8, que hace referencia a la preparación de materiales por sesiones en que el tutor o tutora o profesorado curricular está solo con todo el alumnado.</p>



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Nivel	Tipo de apoyo	Intervenciones de los docentes	Oportunidad de la medida
1	Dar ayuda al alumnado y sentar al lado.	El docente de apoyo facilita que el alumno realice las tareas de la clase. Algunas de las tareas a realizar pueden estar previamente adaptadas. Para usar instrucciones visuales para facilitar la tarea.	El docente curricular ha planificado y trae la clase. Más adecuado con el alumnado con necesidades educativas que requiere una intensidad de apoyo más elevada.
2	Apoyar al alumnado aumentando progresivamente la distancia.	El docente de apoyo facilita el trabajo de un alumno o alumna sin sentarse a su lado, acercándose y alejándose y puede facilitar el trabajo al alumnado de manera puntual. Conviene fomentar la autonomía en el trabajo, por esta razón, debemos elaborar orientaciones metodológicas para fomentar la autonomía en el trabajo. (autoinstrucciones, listado de tareas a realizar en la clase, etc.).	El docente de apoyo también facilita el aprendizaje al resto del alumnado del aula.
3	Se agrupan temporalmente unos alumnos y alumnas dentro del aula.	El docente de apoyo o el docente curricular trabajan con un mismo contenido, pero uno de éstos presenta mayor dificultad en su adquisición.	Interesante en ciertos momentos o en ciertas actividades que tienen que ser más diferenciadas y en las que ciertos alumnos necesitan más apoyo. Agrupamientos en áreas de matemáticas. Es importante, que los grupos puedan cambiar en función de la actividad y que no sean siempre los mismos grupos. Grupos heterogéneos. Permite que el tutor conozca mejor los alumnos y las alumnas y sus dificultades.
4	El docente de apoyo se va moviendo por el aula y facilita el aprendizaje a todo el grupo clase.	Los dos docentes están en la clase y apoyan a todos los grupos cuando estos lo piden.	Requiere buena comunicación y relación entre los docentes. Hay que prever al alumnado que sea más susceptible de observación y apoyo sobre todo cuando le cuesta pedir ayuda y pasa desapercibido.

Nivel	Tipo de apoyo	Intervenciones de los docentes	Oportunidad de la medida
5	Trabajo en grupos heterogéneos; trabajo cooperativo.	El alumnado está distribuido en grupos heterogéneos. Los docentes de apoyo se hace cargo del apoyo de algunos grupos y el docente curricular de otros.	Es interesante porque fomenta la inclusión y la cooperación entre el alumnado. Sobre todo, es adecuado para hacer cierto tipo de actividades en grupo y trabajo cooperativo como proyectos o trabajos concretos de grupo.
6	Los docentes traen la actividad conjuntamente y dirigen los grupos juntos.	Un docente introduce la actividad, pero los dos hacen aportaciones, sugerencias y comentarios para enriquecerla. El alumnado tiene que participar activamente en las diferentes actividades.	Es positivo para el alumnado puesto que se enriquece la actividad con las diferentes aportaciones y puntos de vista. Diálogo entre los maestros para que funcione correctamente. Adecuado por todo tipo de intervenciones, pero sobre todo para las áreas sociales y naturales, temas de actualidad, debates sobre valores, etc. Positivo por el alumnado puesto que ve modelos abiertos de relación y trabajo.
7	El docente de apoyo conduce la actividad.	El docente de apoyo dirige la actividad y el tutor o tutora hace apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general.	Permite que el tutor o tutora o el docente curricular puedan observar y estar junto al alumnado que quiere conocer más. Esta medida también es adecuada para introducir contenidos o actividades en las cuales el docente de apoyo puede promover innovaciones y estrategias metodológicas determinadas. (programas de apoyo a todo el grupo). Los dos docentes conocen a todo el grupo.
8	El docente de apoyo prepara material para hacer a la clase.	El docente de apoyo prepara material por cuando el docente curricular o el tutor está solo al aula con todo el grupo. A veces necesario por ciertos alumnos que necesitan materiales adaptados y se trabaja con el libro de texto o con materiales elaborados por el centro que se tienen en antelación.	En función de los acuerdos de centro, de las competencias y del tiempo que tienen los diferentes docentes en la preparación de material. Adecuado cuando el docente curricular necesita ayuda para adaptar las actividades. Mejor si progresivamente se puede hacer de manera compartida.



»Píldora formativa 10. Programa TEI: Tutoría entre Iguales

Información extraída de: www.programatei.com

Autoría	Andrés González Bellido
¿Qué es?	Es un programa de convivencia institucional que implica a toda la comunidad educativa, se orienta a mejorar la integración escolar y trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, dirigido a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia (física, emocional o psicológica).
Características	<p>Se basa en la tutorización emocional entre iguales donde el respeto, la empatía y el compromiso son los pilares básicos de su desarrollo en los centros educativos:</p> <ul style="list-style-type: none">■ En secundaria: Los alumnos y las alumnas de 3º son tutores emocionales de los de 1º■ En primaria: Los alumnos y las alumnas de 5º son tutores emocionales de los de 3º■ En infantil: Los alumnos y las alumnas de 5 años son tutores emocionales de los de 3 años. <p>Los centros que aplican el programa están integrados en la Red de Centros TEI <i>Tolerancia Cero</i>, comparten y desarrollan iniciativas, materiales y buenas prácticas en la prevención de la violencia y el acoso escolar.</p> <p>Hay tres equipos de trabajo, investigación y evaluación que tienen como objetivo el desarrollo y la innovación del Programa TEI, ubicados en el ICE de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Santiago de Compostela, así como el equipo de evaluación y desarrollo de la Universidad de Alicante.</p>

Objetivos

- Sensibilizar a la toda la comunidad educativa sobre los efectos de la violencia.
- Concienciar a la comunidad educativa sobre las causas de la violencia e informar sobre las consecuencias personales, sociales y educativas.
- Facilitar el proceso de integración de alumnos, hacia una educación inclusiva.
- Crear un referente (tutor/a) para favorecer la autoestima y disminuir la inseguridad que provocan los espacios y las situaciones desconocidas.
- Empoderar al alumnado como sujeto dinámico de la convivencia, en la prevención de la violencia.
- Desarrollar la empatía y el compromiso individual y del grupo clase (espectadores) ante el sufrimiento de las víctimas de actos de violencia y acoso escolar.
- Compensar el desequilibrio de poder y fuerza propio de la violencia y el acoso desde una perspectiva preventiva y disuasoria.
- Integrar la *Tolerancia Cero* respecto a la violencia y maltrato, como un rasgo de identidad del centro educativo.
- Desarrollar y compartir la Red de Centros TEI, *Tolerancia Cero* respecto a la violencia y el acoso escolar.

Las 5 fortalezas del TEI

Para la intervención en la mejora de la convivencia, clima, y cultura de centro, es necesaria la implicación de la comunidad educativa, en el caso del TEI como programa institucional. Es un requisito imprescindible, la aprobación por parte del claustro de profesorado o Consejo Escolar, para su implantación en el centro educativo.

Las 5 fortalezas del TEI:

1. Centro educativo y profesorado.
2. Alumnado tutorizado.
3. Alumnado tutor o tutora.
4. Familias.
5. Evaluación.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Figura del/la coordinador/a

Además de las 5 fortalezas, en todos los centros hay un coordinador/a TEI, que es el referente de las tutorías emocionales, tanto de tutores como de tutorizados. También un equipo TEI, integrado como mínimo por tres profesores, la coordinación y un representante del equipo directivo, que tiene como función, contextualizar los materiales, aportar actividades o desarrollar nuevas líneas de convivencia, asesorar al coordinador e intervenir si es necesario en casos de posibles situaciones de acoso escolar.

Secuenciación del proceso de implementación

1. Aprobación de la aplicación del TEI por parte del Claustro o Consejo Escolar
2. Formación del profesorado
3. Formación inicial del alumnado
 - Tutores o tutoras.
 - Tutorizados o tutorizadas.
4. Asignación de parejas
5. Formación permanente de tutores o tutoras y tutorizados o tutorizadas.
 - Actividades de cohesión de parejas.
 - Actividades de tutorías.
 - Actividades de formación de tutores o tutoras.
 - Actividades de evaluación.
6. Evaluación del final del programa.
 - Claustro de profesorado.
 - Dirección del Centro.
 - Alumnado.
7. Memoria y propuestas de mejora.



»Píldora formativa 11. Sensibilización

Educar en “la diferencia” es conocerla y reconocerla, nunca negarla.

Si se niega, se excluye.

¿Qué es?

Proceso que forma parte de la cultura inclusiva y promueve la creación de actitudes positivas de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia frente a la discapacidad, y esto ayudará a fomentar la convivencia, a desarrollar la empatía, favorecerá la aceptación de las personas con TEA.

Echeita se refiere a las culturas inclusivas como aquellas que se orientan a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos sus miembros se sientan valorados y respetados.

La sensibilización supone uno de los pilares fundamentales para prevención de situaciones de exclusión,, a través de la promoción del conocimiento, de la comprensión y de la aceptación social de las personas con diversidad funcional.

Destinatarios

Esta parte de concienciación hacia la comunidad educativa en general respecto a la diferencia, es una labor previa que se debe de hacer siempre antes de empezar a trabajar eliminando el resto de barreras.

Características

La propuesta en este apartado, al igual que a lo largo de toda la guía y el diseño que se ha planteado en ella es sensibilizar de lo general a lo personal. Así pues, se aportan diferentes materiales para poder trabajar tanto con el claustro de profesores, como con las familias como con los alumnos.

Se trata de hablar de la diferencia en general, de todo lo que se debe tener en cuenta para llegar a la inclusión por parte de toda la comunidad educativa.

También siendo conscientes de que todo tiene que empezar y que debe venir potenciado e impulsado por las leyes políticas que rigen los países o las comunidades autónomas.

Entender y respetar la diferencia para hablar de convivencia en general y para poder llegar a entender al alumnado con TEA desde dentro en particular.

En el camino hacia una escuela inclusiva resulta imprescindible de los docentes de apoyo a la inclusión (PT, AyL), del equipo de orientación, de los educadores, del equipo directivo, en el cambio de mirada, una mirada que facilite la implementación de políticas, referentes culturales prácticos y que garanticen el derecho a la plena inclusión.

Objetivos

- Concienciar a la comunidad educativa del derecho de todas las personas a estar y a participar en todos los entornos.
- Hacer reflexionar a los claustros sobre la necesidad de cambiar el paradigma del sistema educativo en general.
- Dotar de recursos a los centros educativos para trabajar con el alumnado y con las familias el respeto, la diferencia, educación emocional, valores y convivencia.
- Enseñar prácticas inclusivas para poder empezar el camino de los centros educativos hacia la inclusión.
- Ejercer por parte de los profesionales de apoyo a la inclusión como motores de encendido para llevar a cabo técnicas inclusivas.
- Enseñar a entender el TEA desde dentro, dotar de aprendizajes a toda la comunidad educativa para que entiendan y para que respeten a las personas con TEA.
- Dotar de materiales y recursos a los profesionales de la educación para eliminar barreras e incluir a las personas con TEA en la comunidad educativa.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Pasos a seguir

Teniendo presente la *Guía para profesores de alumnos con trastornos del espectro del autismo*, de Autismo Burgos, existen una serie de pasos a seguir para el desarrollo de acciones de sensibilización.

1. Petición desde el centro educativo.
2. Consentimiento de la familia.
3. Consentimiento del alumnado con TEA.
4. Se le ofrece al alumno la opción de permanecer con el grupo durante la sesión de sensibilización o de no hacerlo, y se tiene en cuenta su deseo de mencionar explícitamente su discapacidad o de no hacerlo.
5. Delimitación de las condiciones ambientales, estructuración del aula, número máximo de alumnos. Es necesaria un aula libre de estímulos, con una acústica sin reverberaciones y distribuida en forma de "U" para fomentar el intercambio comunicativo.
6. El centro educativo decide un máximo de dos docentes para que permanezcan en el aula con el grupo.
7. Se utilizan cuentos o material audio-visual específicamente desarrollado y adaptado a la edad del grupo al que se dirige la sensibilización. Se introducen las características del TEA a través de rol playing y se realiza una lluvia de ideas sobre las diferentes formas de sentir, expresarnos y ordenar el mundo.
8. Se promueven medios de expresión de quejas, dudas o situaciones puntuales de conflicto o incomprensión del compañero con TEA. Se explican las conductas que generan mayor desconcierto o malestar entre los compañeros.
9. Se explicitan las necesidades de apoyo natural y la manera de responder a ellas.
10. Creación de un círculo de amigos (apoyo para diferentes actividades y contextos)
11. Fin de la sesión.
12. Reflexión y puesta en marcha de un plan de actuación, si procede, para seguir las medidas adoptadas (círculo de apoyo, etc.).

Recursos y metodología

Dependiendo de la edad se utilizarán diferentes materiales bien sean: cuentos, libros, cómics, vídeos, juegos de rol, actividades y resolución de conflictos en las tutorías, etc. Además se pueden utilizar también diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo para que resuelvan casos que se podrían encontrar en su vida utilizando los aprendizajes adquiridos de las sesiones que se utilicen en la sensibilización.

Familias

Concienciación, talleres vivenciales, vídeos, experiencias personales, escuelas de padres, etc.

Profesorado

Seminarios, cursos, visualización de vídeos, libros, guías, reflexiones, grupos de trabajo, encuestas y valoraciones de como de inclusivo es su centro educativo, etc.

MATERIALES PARA TRABAJAR LA SENSIBILIZACIÓN

Cambio de mirada

Vídeos a «YouTube»: «Entrevista a Ken Robinson en REDES»

- «Cambio de paradigma del sistema educativo»
- «¿Por qué los niños se aburren en la escuela?»

Libros imprescindibles:

- *Index for inclusion.*
- Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad.
- Educación Inclusiva. Personas con trastornos del autismo.
- Diseño universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo.
- Diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Carmen Alba Pastor. Editorial Morata.
- Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. Save the Children.
- "Educación para la inclusión, educación sin exclusiones". Gerardo Echeita. Narcea.

Inclusión

Vídeos a «YouTube»:

- «Por 4 esquinitas de nada»
- «El caso de Lorenzo»

Libros para trabajar la concienciación y respeto a la diferencia, imprescindibles en las bibliotecas escolares:

- Por preguntar que no quede. Ni mas ni menos. La discapacidad explicada a los niños y a las niñas. Cuadernos de educación en valores.

TEA

Vídeos a «YouTube»:

- El viaje de María.
- Academia de especialistas.
- Hugo, un amigo con Asperger.
- Mi hermano de la luna.
- Seguidme, Capítulo de Caillou en el que conoce a un niño con autismo.
- Arthur y George y la pieza del puzzle perdida.
- Cómo percibe el mundo una persona con autismo.
- El mundo según Javier.
- *Sensory Overload (Interacting with Autism Project).*
- Luciérnagas – *Fireflies.*
- Conoce a Julia. Barrio Sésamo.

Imprescindibles:

- Cosas que deberías saber sobre tu compañero con autismo. Federación Autismo Castilla y León.
- ¿Quieres conocerme? Autisme. Ed. Salvatella.
- Guía para la integración del alumnado con TEA en educación Primaria. Universidad de Salamanca.
- Guía de intervención dirigida al alumnado con autismo. Federación Autisme Castilla y León.
- Mi hermano tiene autismo. Ana González Navarro i Victoria Labat Gronchi. Ministeri de Treball i Assumptes Socials, Madrid, 2005. [recomanat per a xiquets de 6-7 anys].
- Cuidando a Louis. Lesley Ely; ilustrado por Polly Dunbar. Serres, 2004
- Un niño con autismo en la familia. Guía básica para las familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo. Universidad de Salamanca.
- Juan tiene autismo.



3.3.

Píldoras formativas.

Intervención educativa: medidas específicas

»Píldora formativa 12.

Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños y niñas con autismo (proyecto PEANA)

Autoría	Javier Tamarit y otros. Centro Concertado de Educación Especial CEPRI Madrid, Junio de 1990.
Título original	<i>Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños y niñas con autismo (Proyecto PEANA).</i>
Definición	Proyecto de trabajo estructurado, basado en la práctica cotidiana en un centro específico para alumnos con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo (CEPRI, Madrid), que profundiza en el concepto de <i>entorno</i> , no solo como espacio físico sino como marco donde se desarrollan y aprenden habilidades de interacción, normas y otro tipo de habilidades. Para ello se han diseñado diversos tipos de claves o marcadores que transmiten información tanto a nivel concreto y cercano como a un nivel más abstracto y sutil.
Destinatarios	Personas con TEA y otros trastornos del desarrollo (en edad escolar).
Áreas de trabajo o contenido del programa	Se han planteado objetivos más específicos a partir de las siguientes áreas de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none">▪ Sociabilidad.▪ Lenguaje y comunicación.▪ Independencia personal y social.▪ Cognitiva.▪ Psicomotriz.

Objetivos

Objetivo principal: logro de la máxima independencia personal y social (Autonomía personal y social).

Objetivos específicos:

Sociabilidad

- Percibir contingencias ante determinadas claves y situaciones.
- Desarrollar conductas instrumentales espontáneas.
- Crear rutinas sociales (claves de saludos, despedidas, etc.).
- Desarrollar de estrategias de resolución de problemas.
- Favorecer competencias de predicción y planificación de la acción futura.
- Crear habilidades para reconocer el estado emocional de los demás y saber reaccionar ante ellos.
- Favorecer la buena relación entre iguales ayudando al compañero cuando lo requiera.
- Potenciar la relación con el adulto.
- Crear estrategias de relación social.

Comunicación

- Comprender y realizar consignas simples y complejas.
- Identificar personas, lugares y objetos.
- Potenciar emisiones espontáneas verbales o signadas
- Potenciar emisiones correctas verbales o signadas.
- Potenciar el uso espontáneo de habilidades comunicativas.

Personal y social

- Potenciar el respeto por la organización del aula, del colegio y del material.
- Controlar conductas disruptivas.
- Conocer y utilizar claves ambientales.
- Crear habilidades que le ayuden a lograr su autonomía personal en un marco social.
- Realizar tareas de colaboración con los iguales.
- Crear normas de comportamiento social.

Cognición

- Desarrollar la atención en las diferentes situaciones o tareas.
- Desarrollar la capacidad discriminativa.
- Desarrollar la atención en toda situación o tarea y ante todo de claves espaciales y temporales.
- Desarrollar la capacidad discriminativa.
- Comprender nociones temporales, espaciales, de orden y conceptos básicos.

Metodología/ procedimiento

Fases del proyecto:

- Establecimiento de un marco teórico para fundamentar la creación y diseño del proyecto de trabajo.
- Diseño espacial y temporal del entorno (Implica diseño del ambiente y diseño de claves y marcadores espaciotemporales).
- Adquisición, construcción y colocación del material adecuado.

Material de consulta

http://www.ite.educacion.es/formacion/enred/materiales_en_pruebas_2013/tea_2013/unidad_8/material_m8/programa_peana.pdf



»Píldora formativa 13.

Estrategias visuales para favorecer la comunicación

Autoría	Linda A - Hodgon
Edición	Quirk Roberts Publishing (2002; edición española).
Objetivo	<p>Ofrecer estrategias e idea (herramientas o apoyos visuales) para facilitar que las personas que presentan déficits en la comunicación, de carácter moderado a severo).</p> <p>El objetivo básico es incrementar la participación y autonomía durante dicho proceso comunicativo.</p>
Destinatarios	<p>Estrategias aplicables a ambientes diferentes: escuela, hogar y comunidad, con las adecuadas adaptaciones.</p> <p>Las estrategias de Comunicación por Medios Visuales se desarrollaron para personas con TEA (verbales y no verbales).</p>



LA COMUNICACIÓN POR MEDIOS VISUALES

Definición

Los **apoyos visuales** son todas aquellas cosas que vemos y que favorecen el proceso de comunicación.

Forman parte de dicho proceso y favorecen la efectividad en la comprensión, el procesamiento, la acción y la expresión.

Las herramientas visuales son los medios para conseguir una comunicación efectiva.

Éstas deben ser sencillas, fácilmente reconocibles tanto por el emisor como por el receptor en el contexto comunicativo.

Tipos

- **Lenguaje del cuerpo:** expresiones faciales; orientación y proximidad del cuerpo; alcanzar, tocar y señalar; contacto visual, etc.
- **Señales naturales del entorno:** disposición de los muebles; ubicación de personas y objetos; materiales impresos; mensajes escritos, menús, etc.
- **Herramientas para organizar y dar información:** calendarios, horarios, guías, listas de la compra, carteles, etiquetas, mapas, instrucciones, etc.
- **Herramientas diseñadas para satisfacer necesidades específicas:** herramientas individualizadas para manejar situaciones específicas.

Importancia de la comunicación visual

Muchas personas diagnosticadas con que pueden describir sus reacciones ante su entorno refieren dificultades varias para prestar atención, procesar o comprender información auditiva: hipersensibilidad, dificultades con el ruido de fondo... aunque viven y aprenden en entornos primordialmente verbales (auditivos). Al mismo tiempo, muchos de estos estudiantes también presentan excelentes habilidades visuales.

Las personas con TEA y otros trastornos de la comunicación presentan dificultades en el procesamiento secuencial de la información transitoria o cambiante (que incluiría el discurso o la conversación, las señales manuales y los gestos). A su vez, presentan un mayor rendimiento en tareas que implican estímulos no transitorios, los estímulos visuales. Esta estabilidad en el tiempo permite a los estudiantes atender tantas veces como necesite, lo cual desemboca en una mayor comprensión y memoria de lo que ven frente a lo que escuchan. En definitiva, la comunicación se torna efectiva, facilitando su participación e independencia.



HERRAMIENTAS VISUALES DE COMUNICACIÓN

Herramientas para dar información

Definición

Son herramientas cuya función principal es dar información en forma lógica, estructurada y secuencial.

Beneficios

- Ayudan a establecer y mantener la atención.
- Los estudiantes pueden interpretar la información de manera rápida y fácil.
- Clarifican la información verbal.
- Favorecen la comprensión de conceptos como *secuencia, tiempo, causa y efecto*.
- Posibilita la comprensión y aceptación del cambio.
- Ofrecen apoyo para las transiciones entre actividades o ubicaciones.

Ejemplos

Horarios y mini-horarios

Horarios (para todo el día) y **mini-horarios** (para periodos de tiempo más cortos).

- Suministran información a los estudiantes sobre sus vidas (actividades regulares, inusuales o inexistentes; secuencias de eventos; cambios y tiempos).
- Mejoran su vocabulario y habilidades de lenguaje.
- Ayudan a desarrollar conceptos temporales.
- Enseñan secuencias (antes y después).
- Reducen los problemas de conducta relacionados con las transiciones y cambios de actividad.

Calendarios

- Los calendarios suministran información que el alumnado puede comprender.
- Trabajan los eventos diarios, semanales y mensuales.
- Responden a las dudas de los estudiantes.
- Enseñan estrategias para ser más independientes y autoorganizarse.
- Ayudan a ver la lógica y el orden en sus vidas.
- Reducen o eliminan problemas de conducta en el alumnado que se resiste al cambio o experimentan dificultad cuando no comprenden qué está sucediendo.

Carteles de elección y menús

- Sobre actividades de tiempo libre, qué trabajo realizar, qué actividad hacer, a dónde dirigirse, etc.
- Enseña conductas aceptables de solicitud.
- Amplían el rango de posibles elecciones que pueden tener los estudiantes.
- Mejoran la efectividad de la comunicación.
- Facilitan la indicación de que algo no está disponible; Reducen las conductas de pedir obsesivamente y protestar.

Decir “no”

Aunque se considera más adecuado presentar la información en forma positiva, hay momentos en que dar la información en forma negativa es también útil.

Las herramientas visuales pueden contener información en forma positiva y negativa; no son incompatibles.

Se presenta la información negativa visualmente de diferentes maneras:

- Tachar lo que no proceda con una “X”.
- Retirar la opción del grupo de elecciones.
- Cubrirla o voltearla, con el símbolo de prohibido.

De este modo, se clarifica la información, aumenta la comprensión del estudiante y se reduce su confusión; se refuerza la memoria sobre lo que no está disponible o no es aceptable, y se reduce la cantidad de recordatorios y repeticiones por parte del profesorado.

Localizadores personas

- Ejemplo: *saber quién está hoy y quién no, dónde está la persona, quién viene más tarde, quién se suponía había de venir y no viene, etc.*
- Facilita que las personas con dificultades comunicativas entiendan mejor los cambios en sus vidas, sepan y recuerden dónde se encuentran las personas importantes de sus vidas.
- Ayudan a reducir la ansiedad y a aceptar los cambios.

Ayudas para transiciones (cambios) y viajes

Se puede enseñar al alumnado a realizar las transiciones de manera independiente teniendo en cuenta aspectos como:

- Informar al estudiante sobre cuánto ha de durar una actividad (señalándola en el horario, con relojes, con tarjetas que indiquen el tiempo que le queda, indicando cuántas canciones o rompecabezas ha de hacer para cambiar, etc.).
- Advirtiéndoselo, a medida que se acerca el momento de la transición.
- Haciendo que las transiciones sean parte de las rutinas (por ejemplo, retirando los materiales de una actividad y sacando los de la siguiente).
- Ofreciéndole información que le prepare para la siguiente actividad (por ejemplo, llevando las cosas necesarias para realizar la nueva actividad o tarjetas e ilustraciones sobre *dónde vamos, qué haremos cuando llegemos, etc.*).
- Permitiendo al alumnado saber cuándo podrán volver a la actividad que no desean abandonar (en el calendario, por ejemplo) o, cuando la transición es a una actividad poco deseada por el estudiante, permitiéndole saber qué pasará cuando la actividad indeseada finalice (normalmente, planificando otra más apetecible y haciéndoselo saber visualmente al estudiante, mediante tarjetas, el horario, etc.).

Ayudas para dar instrucciones efectivas

Definición

Soportes visuales que apoyan las orientaciones e instrucciones del profesorado.

Es conveniente prepararlos con antelación y adaptarlos según las necesidades de los estudiantes, sobre todo si se trata de información nueva.

El material utilizado debe ser sencillo y gramaticalmente correcto.

Beneficios

Para los estudiantes:

- Establecen y mantienen la atención.
- Ayudan a que se mantengan concentrados para recibir instrucciones.
- Clarifican las instrucciones.
- Ayudan a que tengan un desempeño completo (independencia).

Para el profesorado:

- Utilizan menos tiempo repitiendo orientaciones e instrucciones.
- Reducen la intensidad del apoyo necesario a los estudiantes.
- Son consistentes con los procedimientos de enseñanza.
- Son consistentes con el lenguaje utilizado para solicitar e instruir.
- Ayudan a presentar la información de manera más específica y organizada.

Ejemplos

Para el manejo de la clase

Se trata de un apoyo tanto para la rutina de clase como para dar instrucciones puntuales durante el desarrollo de alguna actividad.

Algunos ejemplos son los *mini-libros del profesorado* (en formato pequeño, para abrirlo y mostrarlo cuando sea necesario); *libreta de notas del profesorado* (en formato más grande, para mostrarlo a grupos de estudiantes), o *archivos de tarjetas ilustradas* (con ilustraciones de objetos y de pasos necesarios, para dirigirse a cada estudiante, o cuando las actividades varían de una sesión a otra).

Con este tipo de apoyos, se incrementa la efectividad de la comunicación del profesorado, los estudiantes desempeñan la actividad de un modo más consistente, y hace que el proceso de comunicación sea más eficiente para cada una de las personas involucrada.

Organizadores de tareas

Son indicaciones paso a paso para ayudar al alumnado a completar una tarea con mayor independencia.

Eliminan la personalización de la instrucción, al tratarse de herramientas sistemáticas y estructuradas, el aprendizaje se desarrolla más rápidamente y es un "aprendizaje sin error".

La utilización de este tipo de herramientas es una estrategia a largo plazo para ayudar a los estudiantes a realizar lo que se supone que deben hacer. Cuando éstas se han aprendido, puede que algunos estudiantes ya no las utilicen de la misma manera que al inicio de su entrenamiento (porque son más autónomos), pero no por ello pierden su utilidad.

Organizar el ambiente

Definición y ejemplos

Muchos estudiantes manifiestan aprender estrategias de organización y planificación, así como tener un ambiente organizado que anticipe lo que va a suceder.

Esta necesidad también se extiende al ambiente en el que el alumnado se desenvuelve normalmente (aula, centro educativo y hogar).

Es importante, que el alumnado sepa identificar y reconocer las señales e informaciones visuales que ya están presentes en dicho ambiente, además de resaltarlas para que tengan más información.

Reconocer o leer estas indicaciones no significa necesariamente capacidad para actuar en consecuencia del mensaje (comprenderlas). Lo importante es reconocerlas y demostrar comprensión de lo que significan, actuando correctamente y en consecuencia (comunicación).

Beneficios

- Crea un orden en el entorno que confiere sentido de estabilidad a los estudiantes.
- Ayuda a los estudiantes a experimentar mayor estructura y capacidad de predicción.
- Ayuda a los estudiantes a funcionar con mayor independencia.
- Capacita a los estudiantes para ser más responsables de su trabajo y pertenencias.
- Hacen más fácil que todos recuerden o encuentren lo que necesitan.



Estrategias Visuales para conciliar la comunicación entre ambientes

Definición

Los puentes visuales son herramientas de comunicación desarrolladas a partir de la combinación de palabras escritas, ilustraciones, objetos o indicadores visuales, que tratan de ofrecer información entre dos o más ambientes sobre las experiencias de los estudiantes cuando éstos no están en disposición de hacerlo de manera independiente.

Se adaptan a cualquier habilidad comunicativa o rango de edad.

Se diferencian de otras herramientas visuales porque contienen información inmediata sobre lo realizado durante la jornada o evento específico.

Beneficios

- Confieren al estudiante la responsabilidad de compartir información sobre sí mismo.
- Reducen la cantidad de información necesaria entre familia-escuela.
- Enseñan al estudiante a comunicar de manera más efectiva más cantidad de información.
- Capacitan al estudiante a compartir más información con más personas.
- Favorecen las interacciones personales.
- Ayudan a comprender mejor los mensajes compartidos entre los involucrados.
- Hacen la comunicación más gratificante y amena.

Ejemplos

Hoy en la escuela / Anoche en casa

Esta estrategia está diseñada para guiar al estudiante en la revisión de lo que hizo en el centro/casa; puede ser un resumen de toda la jornada o destacar algunos eventos específicos para llevarlo a casa.

Las actividades que incluye pueden ser: marcar ilustraciones del horario en una página con diferentes opciones; copiar del horario los nombres de las actividades; recoger envoltorios de alimentos o ilustraciones publicitarias; copiar oraciones de "llenar espacios en blanco".

Esta estrategia facilita compartir información entre el centro y la familia de modo que favorece el desarrollo de la comunicación social.

Sugerencias

- Utilizar símbolos visuales fácilmente reconocibles por el estudiante.
- Utilizar palabras, combinaciones de ilustraciones y palabras u otros símbolos que sean comprensibles para todos los que obtendrán información.
- El estudiante debe de participar en su elaboración. Participar tanto como sea posible en su preparación, ya que compartir información entre ambientes debe ser una actividad centrada en el estudiante, no en el profesorado o en la familia.
- Determinar un momento de la jornada escolar para realizar esta actividad con el alumnado.
- Introducir una cantidad adecuada de variaciones en el formato utilizado, para que no pierda el interés y desarrolle otras habilidades.
- Utilizar diferentes medios o formatos.



LA COMUNICACIÓN EN AMBIENTES DIVERSOS

En casa

Actuaciones para el éxito

- Reconocer que familia y escuela son contextos diferentes y, por tanto, podemos encontrar diferentes **barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje**.
- Es importante planificar su elaboración, aunque sin ser ambiciosos (ir poco a poco y escoger siempre la más sencilla) e ir adaptándolas.
- **Coordinarse** con el profesorado, aunque no todo ha de ser idéntico. También será importante hacer partícipe del proceso tanto a la persona con autismo como al resto de la familia.
- Utilizar las herramientas visuales para ayudar no solo a la persona con autismo, sino integrarlas dentro de la dinámica familiar para todos.
- Utilizar aquellos formatos válidos para cada hogar, que se sepa que van a funcionar. Cambiar aquello que no funciona y utilizar siempre el formato más sencillo y fácil.

Sugerencias

- Destinar una zona de la casa donde podamos ubicar paneles de información para la familia con un calendario grande que recoja información de todos sus miembros sobre dónde va la gente, cuándo no vendrán a casa, etc.
- Utilizar objetos cotidianos del hogar: cronómetros de cocina, calendarios, etiquetas, etc.
- Facilitar al niño o a la niña a organizar los espacios que utiliza normalmente, buscando un lugar específico para cada cosa, con etiquetas, cajas, etc.

En la comunidad

Evaluación de la participación

Actualmente, uno de los objetivos para con las personas diversidad funcional es que se desenvuelvan de la manera más autónoma e independientemente posible dentro de su comunidad, contribuyendo al desarrollo de la calidad de vida. Para ello, resulta imprescindible desarrollar estrategias de comunicación efectivas y eficientes para ser utilizadas de manera activa y participativa en su comunidad.

En la evaluación de la comunicación en la comunidad resulta imprescindible conocer las barreras para al acceso y la participación y así, de este modo, identificar las habilidades comunicativas necesarias para participar con éxito, proporcionando un marco de referencia a partir del cual, determinar qué habilidades comunicativas enseñar, qué apoyos ambientales ya existen para que puedan ser utilizados por el estudiante y dónde tendrían sentido las herramientas visuales, con el fin de aumentar su independencia.

Guía de Planificación de Herramientas de Comunicación, para conocer las áreas que van a requerir el apoyo de las herramientas visuales (páginas 154 a 159). Hay que tener en cuenta que no hay una manera única de elaborar este tipo de herramientas.

- Elaborar las ayudas visuales con un propósito, definiendo el problema, la necesidad o la situación para poder desarrollar la ayuda correspondiente que satisfaga dicha necesidad.
- Analizar y diseñar cómo se utilizará dicho apoyo visual.
- Elaborar herramientas visuales sencillas y claras. En cuanto a las ilustraciones, hay que asegurarse de que son fácilmente identificables por todos los que utilicen la herramienta, así como también hay que asegurarse de que cada ilustración se corresponde con un concepto o idea, de modo que el mensaje sea eficiente. Por otro lado, en cuanto a las palabras, deben de reflejar exactamente lo que quiera decir el interlocutor, asegurándonos de que ofrecen suficiente información.
- Tener en cuenta el tamaño de las ayudas visuales, que vendrá determinado por dónde y cómo se utilizarán dichas herramientas, la edad y el nivel de habilidad (capacidad) de la persona que las utilizará...
Tener en cuenta que no todas las herramientas visuales han de ser iguales, dependiendo de para qué se vayan a utilizar.
- Considerar la participación de los estudiantes en el desarrollo de las ayudas, dependiendo de su nivel de comprensión.
- Elaborar y presentar las herramientas de comunicación a los estudiantes poco a poco. Por ejemplo, si se están trabajando las normas de clase, habría que presentar una e ir agregando las siguientes de manera sucesiva.
- No desanimarse si se intenta algo que no funciona inmediatamente. Habrá que valorar por qué no ha funcionado y realizar las modificaciones pertinentes.

Elementos clave de una sesión

- Focalizar el objetivo educativo en la comunicación, diseñando las actividades, el horario... de manera que la enseñanza de las habilidades de comunicación sea lo más importante.
- Diseñar el nivel de comunicación de la clase de acuerdo con el nivel de funcionamiento de la persona que utilizará las herramientas e ir aumentando poco a poco el nivel de dificultad.
- Conceder tiempo para la comunicación, diseñando tanto actividades estructuradas como no estructuradas; estas últimas permitirán interacciones más espontáneas.
- Aprovechar cada momento o situación como una oportunidad para practicar las habilidades comunicativas.
- Enseñar habilidades de comunicación en entornos naturales, ya que estos estudiantes suelen tener dificultades para generalizar aprendizajes de un entorno a otro y, de esta manera, estos aprendizajes tendrán sentido y serán funcionales.
- Incorporar la enseñanza de la comunicación al contexto de las actividades de cada sesión, sin que se limiten a un momento en el horario escolar, sino que se integren en cualquier actividad que se esté llevando a cabo.
- Desarrollar herramientas visuales dentro del contexto de trabajo, de manera que apoyen la comunicación: para programar actividades, construir rutinas, ayudar en los cambios... Todo ello ayudará tanto a la comunicación receptiva como la expresiva.
- Considerar los problemas de conducta dentro del contexto de la comunicación, como fallos en la comprensión de lo que se le pide a la persona autista o en la expresión de lo que quieren comunicar a los otros.
- Enseñar específicamente habilidades pragmáticas.
- Incluir actividades lingüísticas que enfatizan el ritmo y la rima.
- Asegurarse de que haya una estrecha relación entre las habilidades académicas que se enseñan y la experiencia del alumnado, para que las primeras se experimenten como reales, significativas y funcionales.

Actuaciones de éxito

- Las estrategias deben enseñarse de manera planificada.
- Presentar las herramientas a los estudiantes con una metodología sistemática, siguiendo siempre el mismo proceso.
- Captar la atención del estudiante antes de utilizar la herramienta: contacto visual, señalar o gesticular, etc.
- Asegurar que el alumnado pueda ver la herramienta visual mientras el profesorado la usa, con el tiempo suficiente para que la vea y la procese, y en un lugar al que pueda acceder el estudiante fácilmente.
- Seguir el guión verbal de manera literal y sistemática mientras se utiliza la herramienta visual. Este guión debe adaptarse al nivel de comprensión de los estudiantes y estará redactado de manera clara y sencilla.
- Animar a los estudiantes a utilizar los guiones verbales como una forma de "hablar consigo mismo" mientras utilizan las herramientas visuales. De esta manera, se mantiene la atención, se facilita la comprensión y se clarifica cualquier malentendido en la comunicación. Se trata de un paso más hacia la independencia, pues ayuda a la autorregulación.
- Enseñar a los estudiantes a señalar con claridad para favorecer la comunicación.
- Utilizar de manera consistente y sistemática la herramienta mientras se consolida su aprendizaje.
- Enseñar al estudiante a ser cuidadoso y responsable con las herramientas visuales que utilice.
- Asegurarse de que las herramientas visuales son lo suficientemente sencillas para su fácil reconocimiento.
- Recordar que no hay prerequisites para usar las herramientas visuales. La clave consiste en utilizar herramientas adecuadas al nivel de comprensión del estudiante.
- Dar tiempo al alumnado para que aprenda lo que significan las herramientas y cómo utilizarlas. La manera más rápida de que aprenda a utilizarlas adecuadamente es mediante el "aprendizaje si error". Modificar las herramientas a medida que la necesidad de cambio sea obvia.

»Píldora formativa 14. TEACCH

“Todos los niños se benefician de los mismos métodos pedagógicos que los niños con autismo”

Lorna Wing

Definición	<p>El método TEACCH, conocido en español como <i>Tratamiento y Educativo de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados</i>, se diseñó en una división del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte, en Chapel Hill. TEACCH es un servicio clínico y un programa de entrenamiento profesional que ha contribuido a mejorar las evidencias de las intervenciones con personas autistas. Es un programa de intervención completo, que tiene una base comunitaria, e incluye servicios directos, consultas, investigaciones y un entrenamiento profesional.</p>
Principios de actuación	<ul style="list-style-type: none">■ Está basado en la persona. Por lo tanto, se ajusta a las necesidades educativas que estos alumnos puedan presentar.■ Ponen énfasis en la evaluación.■ Pretende capacitar a las personas con TEA a funcionar de la forma más productiva funcional e independiente posible (calidad de vida).
Objetivo principal	<p>Prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad, reduciendo o removiendo los comportamientos autistas.</p>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">■ Aumentar la motivación y la habilidad del alumno para explorar y aprender.■ Desarrollar habilidades y estrategias para la comprensión de su entorno.■ Mejorar el desarrollo de las funciones intelectuales.■ Desarrollo de las destrezas en áreas motoras de percepción fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades de integración.■ Facilitar la interacción social.■ Mejorar las alteraciones en el comportamiento.■ Mejorar las alteraciones en la imaginación y en las actividades estereotipadas.■ Desarrollar la autonomía personal y de comunicación.■ Les ayuda a ser independientes de ayudas (apoyos) frecuentes y a generalizar lo aprendido en nuevas situaciones y con gente nueva. <p>Para todas las edades, el énfasis se pone en las habilidades de comunicación, socialización y también en fomentar la independencia y preparación para la vida adulta.</p>

Principios	<p>Principios del método TEACCH:</p> <ul style="list-style-type: none">■ Adaptación óptima. Consiste en enseñar nuevas habilidades a las personas con TEA, así como acomodar el ambiente a sus déficits o problemas.■ Colaboración entre padres o madres y profesionales.■ Intervención eficaz, ponemos más énfasis en las habilidades de los usuarios o usuarias y en el reconocimiento y aceptación de sus debilidades.■ Énfasis en la teoría cognitivo/conductual. Debemos poner énfasis en el desarrollo de la comunicación. Teoría del Iceberg.■ Asesoramiento y diagnóstico temprano.■ Uso de apoyos visuales.
Conceptos clave	<ul style="list-style-type: none">■ Comunicación espontánea. La base de la evaluación y el objetivo final de esta intervención es mejorar y conseguir una comunicación espontánea en personas con TEA.■ Dimensiones de la comunicación. El método utiliza cinco dimensiones para la evaluación y su planificación. Estas son: funciones, formas, significados o categorías semánticas, palabras con textos.■ Interacción individual. Atención individualizada y específica para cada usuario, dependiendo de su nivel, edad, habilidades comunicativas, etc.■ Viejas habilidades y nuevas habilidades. Partimos de las habilidades que el usuario o usuaria tiene en cada una de las cinco dimensiones de la comunicación y programamos objetivos. Sólo programaremos una nueva habilidad para cada dimensión, sirviéndonos de las viejas habilidades ya adquiridas.■ Flexibilidad. facilitamos que el usuario o usuaria sea más flexible facilitando la generalización de y una mayor comunicación.■ Centrarse en el mundo real. Los usuarios o usuarias deben aprender a comunicarse en el mayor número de contextos y situaciones reales.■ Colaboración de los padres. Las familias están implicadas en el proceso de la evaluación, establecimiento de los objetivos y en las actividades. Además, también se observa y se tiene en cuenta el contexto casa y las habilidades comunicativas que tenga el niño o la niña allí.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Pautas de intervención

- Ambientes muy estructurados, predecibles y fijos, evitando los contextos poco definidos y caóticos, facilitando sus dificultades de anticipación.
- Aprendizaje sin error, adaptando los objetivos al nivel educativo del alumnado.
- El encadenamiento hacia atrás, es otra técnica metodológica fundamental en el proceso de aprendizaje, consiste en descomponer la secuencia de una actividad en objetivos de conducta muy delimitados. De esta forma se le da toda la ayuda que necesita al inicio para realizar la conducta completa y se va retirando la ayuda poco a poco hasta que es capaz de realizar la tarea solo.
- Utilizar la enseñanza incidental, es decir, que los episodios de enseñanza sean iniciados por el alumnado en lugar y contenido. De esta manera, el profesorado, se adaptará a estas respuestas y las reforzará.
- Responder consistentemente ante conductas comunicativas de los usuarios, tanto verbales o gestuales y aunque no sean intencionales. El docente debe darles sentido, para que así puedan repetirse.
- Utilizar apoyos visuales en todo momento. Las personas con autismo son muy visuales, por lo que este tipo de estímulos les ayudan en su proceso de aprendizaje.
- Evitar hacer preguntas indefinidas.

COMPONENTES

Los componentes más importantes del programa son:

- Enseñanza estructurada.
- Actividades secuenciadas visualmente.
- Enseñanza 1 a 1.
- Comunicación expresiva.
- Habilidades de juego.
- Problemas de conducta.

Enseñanza estructurada

¿Qué es?

Programa de trabajo para personas con TEA que construye la intervención en base a sus habilidades, intereses y necesidades, dando menor importancia a aquello donde presentan mayores dificultades”.

Principios

Se basa en la **comprensión del autismo y el respeto hacia la persona**, mejorando su calidad de vida.

Da mucha importancia a la evaluación como punto de partida de la intervención. Dicha intervención debe de ser individualizada.

Debemos adaptar el ambiente y planificar actividades según la edad, los intereses y sus puntos fuertes, es decir, capacidades.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Desarrollar la autoestima y la independencia.▪ Aprender a gestionar la conducta.▪ Facilitar la enseñanza y el aprendizaje.
Ventajas	<ul style="list-style-type: none">▪ Les ayudará a entender la situaciones y las expectativas añadiendo significado a sus experiencias.▪ Aprenderán mejor porque estamos utilizando para el aprendizaje la modalidad visual.▪ Fomentamos la independencia, ya que lo hacemos depender más de las ayudas físicas y les enseñamos a generalizar lo aprendido a diferentes contexto.▪ Reduce los problemas de conducta ya que reduce la ansiedad.▪ Les ayuda a permanecer tranquilos, diseñando un entorno tranquilo para el aprendizaje.
Debemos	<ul style="list-style-type: none">▪ Organizar el medio de forma adecuada.▪ Organizar los entornos. Para que aprendan dando experiencia a sus experiencias.▪ Estructurar las diferentes zonas utilizando apoyos visuales, de esa forma comprenderá qué tiene que hacer, cómo y cuánto tiempo dura.▪ Plantear actividades adecuadas, comprensibles y motivantes.

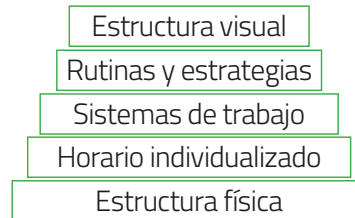


TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

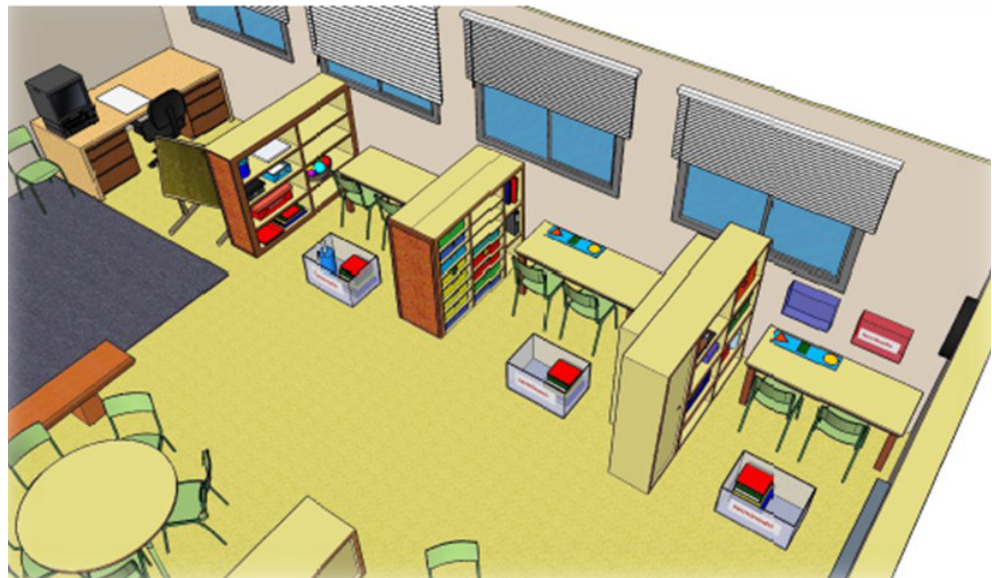
NIVELES

a estructura se diseña en varios niveles, que juntos proporcionan el marco adecuado para una mejor intervención educativa:



Estructura física

Ayuda a recordar las actividades y a saber qué hay que hacer en cada lugar.



Pasos para establecer la estructura física.

- Evaluamos al alumnado:
 - Intereses.
 - Nivel de representación.
 - Capacidad de atención.
 - Autonomía TEACCH.
- Evaluamos la relación del alumno con el entorno.
- Tomamos decisiones
- Realizamos la programación de aula. Debemos insertar los objetivos a trabajar con el alumno en los diferentes contextos, creando para ello, contextos educativamente significativos. Debemos de planificar qué objetivos se trabajaran en los diferentes contextos y en las diferentes actividades así como los apoyos que va a necesitar para conseguirlo.

El resultado de la evaluación lo plasmamos por escrito.

Conceptos esenciales.

- Debemos establecer límites físicos o visuales claros. El objetivo es dividir el ambiente con sentido, de manera que cada actividad esté asociada a un espacio físico.
- Debemos minimizar las distracciones visuales y /o auditivas, ayudando al niño a centrarse en el concepto principal y le facilitará que no haya sobrecarga sensorial.
- Debemos desarrollar zonas físicas para actividades diferentes. Además crearemos un lugar silencioso al que podrán dirigirse para reducir la estimulación.
- Al diseñar el espacio es importante que tengamos presente las dificultades sensoriales que nuestros alumnos puedan presentar.

Horario individual

Es un apoyo muy útil para estructurar el ambiente, bajando su nivel de ansiedad y promoviendo el aprendizaje.

Individual y adaptadas al nivel de representación de cada alumno o alumna.

- Indica visualmente al alumnado, dónde va a estar, para qué actividades y en qué orden.
- Indica por tanto, el qué, el dónde y el cuándo del día.
- También le facilita el poder moverse por los espacios físicos que hemos creado, de manera independiente y le ayuda a comprender mejor los cambios.

¿Por qué son importantes? según Escribano;

- Ayudan a anticipar la actividad.
- Ayudan a comprender a lo se espera de ellos o ellas.
- Ayudan a conocer las actividades que se realizarán a lo largo del día y a informar sobre posibles cambios.
- Ayudan a adquirir autonomía durante las transiciones.
- Facilitan la comunicación con la familia.



TIPOS

Para principiantes:

Horarios de 1 ó 2 actividades; para ampliar poco a poco.

Aprende a visitar el área de transición, y así, maximiza su práctica y minimiza errores.

Secuencias de objeto. El alumnado aprende a:

- Comprender palabras sencillas asociadas a situaciones cotidianas.
- Responder a una petición de acción.
- Anticipar un suceso o situación cotidiana.
- Potenciar la comunicación en diferentes contextos.

Secuencia de fotos para parte del día o para todo el día.

El alumnado aprende a:

- Interpretar y realizar la secuencia diaria de actividades.
- Conocer y aplicar los conceptos temporales: *antes, después, ahora, luego, mañana, tarde, etc.*
- Verbalizar sucesos pasados, presentes y futuros del día.
- Conocerlos diferentes divisiones temporales del día.
- Interpretar los números ordinales.

Sistema de trabajo	<p>Es una manera visual y concreta de facilitar la comprensión de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuánto trabajo he de hacer? ▪ ¿Qué actividad he de hacer? ▪ ¿Cuándo sé que he finalizado? ▪ ¿Qué pasa después? <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <p>El sistema de trabajo permite hacer aquello que dice el horario y fomentando la autonomía así como la generalización a otros contextos.</p> <p>Se puede manipular de diferentes formas, siempre teniendo presente la capacidad de la persona a la que va dirigida. Así pues, podremos manipularlo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo. ▪ Trabajo por emparejamiento, números y colores. ▪ Lenguaje escrito. <p>El sistema de trabajo les proporciona previsibilidad para todo tipo de situaciones y actividades en las que el usuario utiliza el horario, así como el desarrollo de la autonomía en las diferentes tareas diarias, proporcionando una vida más independiente y contribuyendo al desarrollo de la calidad de vida.</p>
Rutinas y estrategias	<p>Se enseña a través de rutinas por las propias características intrínsecas de la persona con TEA.</p> <p>La agenda es una rutina poderosa que les enseña flexibilidad.</p> <p>La organización espacial/secuencial en las que se trabaja de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo son otras rutinas y estrategias de enseñanza.</p>



Estructura visual

Añadiendo estructura visual ayudamos al alumnado a saber, por dónde debe de empezar y cómo completar la actividad para comprender la secuencia de pasos que debe de seguir.

Las actividades y las tareas deben estar visualmente estructuradas y organizadas.

■ **Organización visual:** organizar el espacio y los materiales para facilitar la comprensión y la autonomía. Elementos útiles:

- Limitar el espacio/movimiento.
- Utilizar recipientes para organizar el material de la tarea.

■ **Actividades visuales:** cosas que se han de hacer son:

- Proporcionar ejemplos, modelos, dibujos o demostraciones visuales.
- Proporcionar los pasos en forma visual y secuencial para trabajos complejos.
- Separar los materiales en cajas, carpetas...
- Limitar el área o cantidad visualmente.
- Acentuar lo que es información relevante y útil.

Toda esta ayuda facilita que el alumnado desarrolle la autonomía en el trabajo.

Las actividades deben de partir de una evaluación informal del alumno, deben de ser funcionales y deben estar relacionadas con las actividades de la vida diaria.

Enseñanza 1 a 1

¿Qué es?

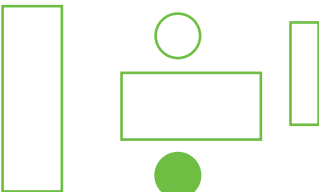
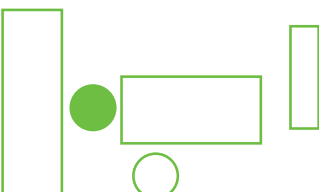
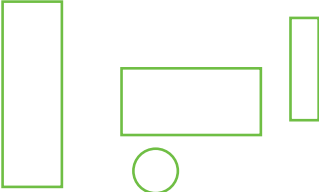

Es el momento en el cual profesor y alumno trabajan "uno a uno".

Sirve como puente para el desarrollo de la autonomía en el trabajo.

Tiene como objetivo evaluar las habilidades de comunicación e interacción, y las capacidades de trabajo autónomo. Así como el desarrollo de un tiempo para el desarrollo de una relación positiva entre el docente y el discente.

Objetivos

- Evaluación de los intereses, progresos y necesidades: Programación.
 - Proporcionar un tiempo para el desarrollo de una relación positiva.
 - Rutina de aprendizaje; transito al trabajo independiente.
 - Desarrollo de las habilidades, incluyendo habilidades cognitivas y académicas, habilidades de comunicación de ocio y para trabajar conductas.

<p>Posiciones de trabajo</p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Posición cara a cara para el desarrollo de la comunicación y la sociabilidad. También para la enseñanza de actividades nuevas.</p> </div> </div> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Posición más distanciada, para facilitar la autonomía pero pudiendo intervenir.</p> </div> </div> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Posición sesgada. Combina el supervisar la tarea y al alumno.</p> </div> </div> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Posición al lado, para trabajos más complejos, poca interacción social pero permite dar ayudas físicas.</p> </div> </div>
<p>Programación del trabajo</p>	<p>Programamos la secuencia de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actividad gratificante y conocida. ■ Actividades de aprendizaje. ■ Actividad gratificante y conocida. <p>Consideraciones en función del alumnado y de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ajustar el nivel del lenguaje. ■ Ajustar la actitud y el semblante. ■ Ajustar el nivel de exigencia.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**



Comunica expresiva

¿Qué es?

Con este método se fomenta el comportamiento comunicativo, desarrollando estrategias, asegurándonos que recibe los mensajes y aumentando su autonomía. En resumen, se proporciona un sistema de comunicación accesible y con sentido.

En esta técnica resulta esencial la recogida de datos acerca de evaluación de su comunicación, dónde la realiza, con quién y por qué.

Formas de comunicación

Existen varias formas de comunicación según TEACCH entre las que se encuentran:

- Las rabiets enfocadas.
- Dar algo mientras tira de la mano.
- Coger de la mano para expresar sentimiento o deseo. Conducta motora.
- Con fotografía y elemento real.
- Paneles de comunicación.
- Símbolos o dibujos.
- Lectura de palabras. Son representaciones muy abstractas.
- Escritura.
- Lengua de signos. Es muy visual, pero en TEACCH prima la lectura y escritura.

Juego. *Work is play, play is work*

"El trabajo es un juego, jugar es un trabajo"

El juego enseña a jugar solo para que después pueda hacerlo con más gente.

Así pues el objetivo principal es conseguir que el niño crea que está jugando, de forma estructurada y sabiendo cuándo se acaba.

Dependiendo del nivel del desarrollo del niño, se utilizará un nivel de juego u otro. Estos niveles son:

- Conducta sensoriomotriz repetitiva y exploradora.
- Juego causa-efecto.
- Rutinas simples y funcionales.
- Juego simbólico.

Instrucción en juego:

- **Evaluación:**
 - Intereses
 - Competencias
 - Potencialidad.
- Instrucción en habilidades de ocio.
- Pasar a "juego independiente".
- Agregar la parte social gradualmente.

»Píldora formativa 15.

Más que palabras. Ayudando a los padres a favorecer la comunicación y las habilidades sociales con trastorno del espectro autista

Autoría	Fern Sussman
Edita	Programa Hanen
Objetivo	Ofrecer una serie de habilidades y estrategias que mejoren la comunicación y las habilidades sociales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El material de este libro se trabaja desde el marco teórico-práctico del Programa Hanen. En este caso, las estrategias y habilidades que se incluyen están organizadas según la etapa comunicativa del alumnado con TEA.
Destinatarios	Las estrategias que se presentan van dirigidas, fundamentalmente, a padres con hijos e hijas que presentan TEA, por lo que están contextualizadas en el ambiente familiar y en las actividades que normalmente se llevan a cabo dentro de una familia.
Pasos previos	<p>Observar lo que le gusta o le disgusta al alumnado</p> <p>A través del comportamiento del alumnado, conocemos cómo éste o ésta interpretan el mundo a través de los sentidos y del movimiento. Se trata de conocer cómo de sensibles son a determinadas sensaciones (hipersensibilidad o hiposensibilidad) al movimiento, al tacto, a la vista, al oído o al olfato. Es importante reconocer estas preferencias sensoriales para saber cómo ayudar al niño o niña a comunicarse. El manual incluye un breve cuestionario que ayuda a identificar dichas preferencias.</p> <p>Comprender el estilo de aprendizaje del alumnado</p> <p>Se basan en la forma en que adquirimos la información y ayudan a planificar la ayuda:</p> <ul style="list-style-type: none">■ Aprendices de memoria. Recuerdan mucha información, aunque, frecuentemente, no la entienden.■ Aprendices gestálticos. Recuerdan una situación como un todo, pero no distinguen lo importante de lo que no lo es.■ Aprendices visuales. Aprenden mejor a través de la vista que del oído.■ Aprendices a través del tacto. Aprenden mejor tocando las cosas.■ Aprendices a través del oído. No suele ser muy común en el alumnado con TEA. Les gusta hablar y escuchar.

Conocer cómo y por qué se comunica el alumnado

Cómo se comunican

El alumnado con TEA se comunica con algo más que palabras; es decir, hay muchas formas de comunicarse, algunas de ellas más socialmente apropiadas que otras, pero todas comunican alguna cosa: lloros o gritos, gestos y expresiones faciales, miradas, pictogramas, palabras, ecolalia, etc.

La ecolalia es la repetición de las palabras de otras personas y es un rasgo muy común en el alumnado con TEA. Si un niño o niña presenta ecolalia, significa que la comunicación se está desarrollando. Normalmente, presentan un componente emocional relacionado con la situación (enfado, alegría, etc.). Hay diferentes tipos de ecolalias

- Ecolalia **inmediata**. Repite frases o palabras inmediatamente después de haberlas oído.
- Ecolalia **retardada**. Memorizan trozos de palabras o frases que han oído y las usan días, semanas, meses... más tarde.
- Ecolalia **mitigada**. Cambian el tono de voz o algunas palabras para adaptarlas a situaciones diferentes.

Por qué se comunican

El alumnado se puede comunicar de manera preintencional cuando dicen o hacen cosas sin llegar a entenderlas, pero que tienen un efecto sobre lo que le rodea (por ejemplo, cuando trata de alcanzar algo cuando nadie está mirando). Sin embargo, la persona que esté en esa situación, puede interpretar estas acciones como si se estuviera comunicando directamente con ella.

La comunicación intencional implica que la persona que comunica entiende que su comportamiento tiene un efecto sobre otra persona (por ejemplo, al pedir algo).

Podemos entender la comunicación intencional como un continuo, donde en un extremo estarían el alumnado que se comunica principalmente para obtener las cosas que quiere (peticiones) y en el extremo opuesto estarían el alumnado que se comunica por varias razones, como preguntar o simplemente por ser sociables.

Conocer la etapa comunicativa en la que se encuentra el alumnado

Factores de los que depende

- De la habilidad para interactuar con el adulto.
- De la forma en que se comunica.
- De la función de dicha comunicación.
- De su comprensión.

Etapas

- **Etapa de los intereses propios.** El alumnado prefiere jugar solo y aparenta desinterés por las personas que están a su alrededor. Aún no comprende que puede influir sobre otras personas si les envía un mensaje directamente (comunicación preintencional), aunque sus familiares pueden interpretar sus movimientos corporales, gestos, gritos, sonrisas, etc.

Del alumnado en esta etapa, se espera: interacciones breves con adultos y casi nunca con otros niños o niñas; quiere hacer las cosas por sí mismo; mira o alcanza las cosas que quiere; no juega de forma adecuada; emite sonidos para calmarse; llora o grita para protestar; sonríe; ríe a carcajadas o casi no comprende las palabras.

- **Etapa del pedidor o pedidora.** El alumnado empieza a comprender que sus acciones pueden tener un efecto sobre el adulto (por ejemplo, tirando de él o llevándole de la mano). Les suelen gustar los juegos con un componente físico como las cosquillas (juego interactivo).

Del alumnado de esta etapa, se espera: interacciones breves con adultos significativos; usa sonidos para calmarse o centrar la atención; alcanza lo que quiere; se comunica principalmente cuando quiere algo, y lo hace llevando de la mano o cogiendo la mano del adulto; pide que continúe el juego interactivo o un juego de persecución con contacto ocular, sonriendo, con movimientos corporales o sonidos; sigue instrucciones ocasionalmente si sabe lo que tiene que hacer, y comprende los pasos de rutinas familiares.

- **Etapa del comunicador incipiente.** Usan de manera consistente los mismos gestos, sonidos o palabras para pedir las cosas que les gustan y para hacer saber que quieren continuar con el juego que han empezado. Del alumnado en esta etapa, se espera lo siguiente: interacciones con adultos significativos y otros familiares en situaciones conocidas; toman más veces el turno en el juego interactivo y juegan durante más tiempo con el adulto; piden que continúe su juego físico favorito, usando las mismas acciones, sonidos o palabras; a veces pide o responde con ecolalias inmediatas; se comunica intencionalmente para pedir con pictogramas, gestos o palabras; ocasionalmente, utiliza movimientos corporales, gestos, sonidos o palabras para conseguir la atención o enseñarle algo al adulto; comprende frases sencillas y familiares; dice *hola* y *adiós*, y contesta *sí/no*, elige y pregunta "¿qué es esto?".

- **Etapas del compañero o de la compañera.** No presentan dificultades a la hora de comunicar sus propios intereses, pero, en situaciones que no le son familiares, tiene problemas para seguir una conversación. De un niño o una niña en esta etapa, se espera: interacciones más largas con el adulto; juegan exitosamente con otros niños y niñas en rutinas de juegos familiares; usan palabras u otros sistemas comunicativos para pedir, protestar, saludar, llamar la atención sobre algo o hacer y contestar preguntas; empiezan a utilizar palabras u otros sistemas de comunicación para hablar sobre el pasado y el futuro, expresar sentimientos o simular; hacen sus propias frases; mantienen conversaciones cortas; a veces, explican lo que han dicho si no los han entendido, y comprenden el significado de muchas palabras.

Pero también puede presentar dificultades y entonces: resistirse a jugar con otros niños y niñas cuando no saben qué es lo que hay que hacer; usar ecolalias cuando no entienden lo que alguien les dice o si no saben construir una frase; presentar dificultades en la conversación; no entender las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los otros, y no entender el sarcasmo o los juegos de palabras al interpretar literalmente lo que otros dicen.

Observar cómo influye el adulto en la comunicación con el alumnado

Roles

- **Papel de "ayudante/profesorado".** Se corre el peligro de quitarle oportunidades al alumnado para que haga cosas por sí mismo. Para ello, hay que pedirles algo una vez y esperar (enseñanza estructurada). Luego, pedírsela de nuevo y, sólo entonces, proporcionarles ayuda.
- **Papel de "no molestar".** Considera que si el alumnado no muestra interés en interactuar y no demanda atención es porque es muy independiente. En estos casos es importante, insistir para que aprenda a interactuar con el adulto y disfrute de dicha interacción.
- **Papel del "que no para".** Cuando el docente tiene programadas una gran cantidad de actividades para hacer y no se le puede dedicar el tiempo necesario para interactuar adecuadamente con el alumnado. Será necesario sacar algunos minutos extra, ya que el niño o la niña los necesita para comprender qué es lo que pasa a su alrededor y tener la oportunidad de poder hacer o decir alguna cosa.
- **Papel de "animador o animadora".** Saber elogiar de manera adecuada al alumnado. Elogiando adecuadamente el niño o la niña podrá establecer la asociación entre las palabras específicas y sus propias acciones.

Objetivos basados en las preferencias, el estilo de aprendizaje y el nivel de comunicación del alumnado con TEA

1. **Interaccionar con los padres y otras personas.** De esta manera, el alumnado se divierte haciendo cosas con otros; comprende que cuando realiza algo, tiene consecuencias en los demás, y aprende que la comunicación es un acto recíproco.
2. **Comunicarse de maneras diferentes.** La primera razón por la que el alumnado de estas características se comunica es para pedir algo con tirones o dirigiendo al adulto hacia el objeto deseado. El siguiente paso es enseñarle una forma simbólica más eficaz, usando imágenes (PECS), señalando, usando signos manuales o una combinación de algunas de estas maneras.
3. **Comunicarse por buenas razones.** Si todavía no tiene intención comunicativa, se puede intentar que aquello que haga se convierta en comunicación intencional, creándole la necesidad de pedir (por ejemplo). Si ya presenta intención comunicativa, habrá que ayudarle a conseguir oportunidades para que se comunique por otras razones más sociales (para preguntar, por ejemplo).
4. **Comprender la conexión entre lo que dice el adulto y lo que ocurre en el mundo.** Para que el niño o niña entienda lo que los demás dicen, es fundamental que aquello que se diga tenga significado para él o ella. Para ello, necesitarán estar familiarizados con la gente, los objetos y las acciones en situaciones muy concretas y familiares para poder ir generalizando los significados aprendidos a otras situaciones.

En base a toda esta información, en el manual se establecen una serie de objetivos basados en la etapa comunicativa en la que se encuentra el alumnado con TEA, así como diversas estrategias (apropiadas para niños y niñas con TEA de todas las etapas comunicativas) para ayudar a estructurar situaciones que invitarán a la relación con otros y a comunicarse por muchas razones (pedir, rechazar, saludar, etc.).

Estrategia

Estrategia OEE: observar, esperar y escuchar

Esta estrategia está orientada a permitir que el alumnado con TEA sea quien inicie/dirige la interacción comunicativa ("seguirle la corriente"). Si siempre es el adulto quien inicia/dirige al alumnado en cuanto a qué hacer, no tendrán la oportunidad de hacer las cosas que realmente quieren ni tampoco de empezar su propia comunicación.

Cuando es el alumnado quien dirige:

- Presta más atención.
- Es más sociable.
- Es más fácil que adulto y niño se concentren en la misma actividad.
- Aprende que es capaz de influir en los demás y en que ocurran cosas.
- No tiene que cambiar su centro de atención.

Pasos de la estrategia:

- **Observar.** Significa vigilar al alumnado para ver qué cosas le interesan: ver cómo y por qué se comunica, y a lo que responde.
- **Esperar.** Consiste en dar suficientemente tiempo al alumnado para que responda o inicie la comunicación a su manera.
- **Escuchar.** Al escuchar con detenimiento todas las producciones del alumnado (sonidos, palabras, frases, etc.), conocemos lo que puede hacer y continuar el trabajo a partir de ahí.

Es importante, cuando se pone en práctica esta estrategia, situarse cara a cara con el alumnado.



Método de las cuatro "les": incluir, interpretar, imitar e intervenir

Ayuda a mejorar las habilidades de interacción y comunicación del alumnado con TEA, en cualquier etapa de su desarrollo comunicativo. Tres de las cuatro "les" (incluir, interpretar e imitar) ayudarán al alumnado a mejorar para participar en actividades y a interactuar con el docente; la última "i" (intervenir) ayudará al docente a dar información al alumnado, una vez que ambos estén ya interactuando.

- **Primera "i": incluir los intereses del alumnado.** Implica darse cuenta de lo que el alumnado está haciendo y tomar parte en dicha actividad, así como traer al espacio compartido aquello que mira el alumnado, y comentarlo con él (puede ser simplemente decir el nombre de aquello que el alumnado está mirando con interés). Más tarde se interesará por cosas en que el adulto se fije antes de que el alumnado lo haga.
- **Segunda "i": interpretar.** Consiste en tratar cualquier cosa que el alumnado hace como si estuviese intencionalmente enviando un mensaje al adulto. De esta manera, se ayuda al alumnado a darse cuenta de que puede producir un efecto en el adulto.

Esta estrategia funciona especialmente en las etapas de Intereses Propios y Pedidor, donde el alumnado no se comunican directamente de forma constante, aunque a menudo se hacen entender.

Cuando nos referimos al alumnado en la etapa del Comunicador Incipiente, cobra importancia el modelado de las palabras, puesto que esta etapa se caracteriza por la imitación del adulto por parte del alumnado. Por tanto, habrá que hablar desde el punto de vista del alumnado ("yo quiero agua"), utilizar frases hechas de diferente complejidad, o exagerar la prosodia o entonación. En el nivel de compañero, será importante utilizar esta estrategia para corregir los posibles problemas que puede cometer al hablar o para modelar los pronombres durante el habla.

- **Tercera "i": imitar.** Se trata de seguirle la corriente al alumnado copiando sus acciones y sonidos, ayudando de esta manera al alumnado a implicarse en interacciones de doble dirección, con oportunidades tanto para el alumnado y el adulto de copiarse el uno al otro.
- **Cuarta "i": Intervenir.** Se refiere a insistir en entrar en lo que el alumnado está haciendo, probando diferentes maneras de hacerlo para poder conectar; por ejemplo, cogiendo todos los objetos con los que esté jugando en ese momento e ir ofreciéndoselos de uno en uno, colocando alguno que sea totalmente diferente a lo que está manipulando, ocultándolos y buscándolos después, plantándose en su camino (en carreritas) hasta que no le diga o haga alguna cosa al adulto para que se mueva, introduciéndose en su juego con juguetes parecidos a los que está utilizando el niño o la niña, o interviniendo para que mantenga una conversación y no se obsesione con determinados temas.

Toma de turnos

Es la clave para poder llevar a cabo una conversación, y se puede entrenar a través de juegos sencillos. Para que el alumnado sea capaz de seguir una conversación, debe ser capaz de seguir una serie de reglas:

- Prestar atención a la persona con la que está interactuando.
- Empezar conversaciones.
- Responder cuando otros comienzan conversaciones.
- Tomar su turno en el momento adecuado.
- Dar a la otra persona la oportunidad de tomar su turno.
- Continuar la toma de turnos, manteniendo el tema.
- Considerar las palabras, el lenguaje corporal y el punto de vista de la otra persona.
- Clarificar cuando el interlocutor no comprenda.
- Pedir aclaración a la otra persona cuando lo necesite.
- Cambiar de tema cuando sea apropiado.
- Acabar la conversación de manera adecuada.

Para ello, será necesario darle claves al alumnado para ayudarle:

- **Claves explícitas:** muestran lo que deberían hacer, evitando que se equivoquen, como con la ayuda física, los modelos físicos y verbales, las instrucciones verbales o los modelos parciales.
- **Claves naturales:** no muestran qué hacer, sino que simplemente lo insinúan, como enlentecer, hacer una pausa, mirar expectante, claves visuales, preguntas, insinuaciones, instrucciones o comentarios.



Juegos interactivos

Se trata de actividades físicas con las que disfruta el alumnado con TEA, y que el adulto convierte en juegos estructurados y predecibles. TEA. Estos juegos enseñan comunicación, al necesitar tomar turnos. Jugando a juegos interactivos, el alumnado aprende a:

- Prestar atención al adulto y a copiarlo.
- Tomar turnos.
- Dar la oportunidad al adulto para que tome su turno.
- Continuar tomando turnos.
- Finalizar el juego.
- Iniciar un juego nuevo.

Para el alumnado con TEA tomar turnos mediante los juegos interactivos es fácil porque:

- Son estructurados y predecibles.
- Tienen acciones, sonidos y palabras repetitivas.
- El niño o la niña sabe cuándo tomar su turno.
- Incluyen sensaciones que al alumnado le encanta.
- Son divertidos y emocionantes para el alumnado y le motiva a continuar jugando.

Para jugar a este tipo de juegos es necesario un compañero o compañera (adulto) y que cada uno (el adulto y el alumnado) sepan dominar su turno. Para ello, es conveniente recordar las letras ROCK cuando se juegue a este tipo de juegos.

- **R**: repetir lo que se diga y se haga cuando se inicie el juego, cuando se esté jugando, cuando se finalice el juego, así como repetir el juego a menudo y con diferentes personas.
- **O**: ofrecer oportunidades al alumnado para tomar su turno, planeando cuándo le ofrecerá el adulto un turno, planeando qué turnos tomará, u ofreciendo nuevas oportunidades para tomar turnos conforme el alumnado progresa.
- **C**: dar señales al alumnado para tomar su turno, proporcionándole claves explícitas cuando no sepa cuándo tomar su turno o dándole señales naturales, una vez que se familiarice con el juego.
- **K**: mantener la diversión, siendo divertido y haciendo que la interacción se alargue tanto como sea posible.

Algunos Juegos Interactivos son el *Cucú-tras*, el escondite, las cosquillas, la persecución, las carreras de caballos, arriba y abajo, etc.

Favorecer la comprensión

Objetivo

Para que el alumnado con TEA comprenda la relación entre las palabras y el mundo que le rodea, es necesario que primero entienda qué ocurre a su alrededor, cosa que no siempre es fácil, debido a que normalmente procesan la información de manera diferente a como lo hacemos la mayoría de las personas.

El alumnado con TEA, en general, presenta dificultades a la hora de comprender lo que se les dice, de escuchar cuando hay otros estímulos a su alrededor y de organizar lo que oye.

Estrategias

- **Hablar menos y enfatizar.** Ir más despacio y mostrar (rima ARA+R, en inglés). Esta estrategia consiste, en primer lugar, en simplificar lo que se dice, utilizando etiquetas, así como frases claras y cortas que proporcionen la información esencial. Es también importante enfatizar el mensaje, exagerando las palabras clave, colocándolas al final de las frases (se recuerda mejor lo último que se oye), y utilizando palabras atractivas o “divertidas”.

Otro aspecto importante es ir despacio, haciendo pausas entre las palabras y las frases, dándoles tiempo a que procesen lo que oyen y emitir una respuesta, pero hablando de la forma más natural posible para ayudarles a comprender lo que se les dice.

Debemos dar apoyo a aquello que decimos, bien con objetos reales, con acciones y gestos, con imágenes o con palabras escritas (ayudas visuales), según su capacidad. Por último, hay que ofrecerles suficientes oportunidades para oír nuevas palabras y en situaciones diferentes a lo largo del día (repetir). Esta estrategia debe adaptarse al nivel de desarrollo comunicativo del alumnado con TEA.

- **Utilizar ayudas visuales.** La mayoría del alumnado con TEA es aprendiz visual porque la imagen se mantiene durante más tiempo en la situación que la palabra.

Las estrategias que aquí se proponen se han extraído del libro de Linda Hodgdon *Estrategias Visuales para mejorar la Comunicación*, cuyo resumen se haya también en esta guía. Para que estas ayudas sean realmente de utilidad, hay que prestar atención a una serie de aspectos, como colocarlas donde se vayan a usar, complementarlas con la palabra escrita siempre que sea posible, cuidar lo que se dice cuando se utilizan (siempre lo mismo y con un lenguaje sencillo y claro) y, por último, asegurarse de que el alumnado está realmente atendiendo a la imagen que se le muestra. Se deben adaptar las *ayudas visuales* en función de la etapa comunicativa en la que se encuentre el alumnado con TEA.

- **La estrategia ROCK en las rutinas** (ver bloque anterior).



La música

Importancia para la comunicación

A gran parte del alumnado con TEA le encanta la música y hay que aprovechar el potencial que este recurso ofrece, ya que el niño o la niña con TEA aprenden:

- A prestar atención, a imitar y a comunicarse porque las palabras de las canciones tienen un orden específico y previsible, las canciones presentan acciones repetitivas que el niño o la niña con TEA pueden repetir, y porque las canciones facilitan el aprendizaje y la práctica de los turnos.
- A comunicarse con otros niños, cuando las cantan y las bailan todos juntos en el patio, el parque, etc.

Consideraciones

- Utilizar las estrategias ROCK y ARA+R a la hora de cantar canciones.
- Las canciones, junto con las estrategias que servirán para trabajarlas (a continuación) deben adaptarse al nivel de comunicación del alumnado con TEA.
- Hay que escoger muy bien las canciones si son grabadas porque muchas veces son muy rápidas o no se entiende bien lo que dicen. Otras veces, el alumnado preferirá escuchar música simplemente para relajarse, no es necesario que siempre se utilice el recurso para aprender nuevas palabras.
- También puede ser muy positivo utilizar instrumentos musicales con los que experimentar nuevas sensaciones o para practicar la imitación.
- Cuando el alumnado responde bien a las canciones y parece que cante antes de hablar, se pueden aprovechar algunas estrofas de las canciones trabajadas para animar al alumnado a realizar alguna acción.
- A veces, las canciones contienen frases demasiado largas o palabras difíciles de pronunciar o comprender. En esos casos, se puede modificar ligeramente la canción para que sea más fácil para el alumnado, teniendo en cuenta que se deberá comentar a otros adultos significativos (maestros) cuáles son dichas modificaciones para que se cante igual, independientemente del contexto en el que se encuentre el alumnado con TEA.

Los juegos musicales, tipo *Seguir al líder* o *La silla musical* pueden ser muy adecuados y motivantes, además, les ayudarán a compartir vivencias con otros niños y niñas.

Los libros

Importancia

Cuando el alumnado con TEA lee un libro con un adulto:

- Descubre el placer de compartir y practica la comunicación en doble sentido.
- Aprende nuevas palabras y ve palabras conocidas utilizadas en contextos diferentes.
- Practica la imaginación cuando se le pregunta por los personajes o situaciones.

Descubren otra forma de comunicarse, a través de la palabra impresa.

Consideraciones

- Elegir los libros adecuados, teniendo en cuenta sus intereses, el desarrollo cognitivo del alumnado con TEA, la forma en que normalmente los trata, el objetivo que se persigue con el libro (señalar o nombrar cosas, libros interactivos, libros previsibles que repiten el mismo guión, libros de historias sencillas, etc.), que ayuden a generalizar las palabras que ya conoce o, incluso, crear un libro individual, con fotos de familiares y amigos, recortes, etc.
- Leer de forma adecuada, consiguiendo que el alumnado "se enganche" al libro para fomentarle el interés y la diversión, así como seguirle la corriente, observando qué es lo que más le interesa del libro y obviando otros aspectos, aunque sean ilógicos para los adultos.
- Utilizar las estrategias ROCK y ARA+R cuando se lean libros.
- Adaptar la lectura de un libro al nivel comunicativo del alumnado con TEA.
- Una vez el alumnado con TEA esté familiarizado con los libros, favorecer el aprendizaje de las letras escritas, no sólo de los libros, sino de todo aquello que le rodea, utilizando etiquetas sobre objetos que utiliza, para nombrar actividades o rutinas que realiza normalmente.
- Cuando el alumnado con TEA es capaz de ver el valor de la palabra escrita, favorecer la escritura.



Juguetes

Etapas del juego

En función de cómo utiliza los juguetes

- **No juega con juguetes**, sino que está más interesado en explorarlos "sensorialmente": chupándolos, oliéndolos, etc.
- **Juego no convencional**, es decir, juegan de una manera diferente a la esperada: alineándolos, en vez de moverlos por la carretera; tirándolos, en vez de construir torres.
- **Juego funcional**, utilizándolos de manera "adecuada", por ejemplo, colocando una pieza de puzzle, trasladar arena con una pala.
- **Juego constructivo**, utilizando los juguetes para construir algo: construir una torre con bloques o hacer un dibujo con pinturas.
- **Juego simbólico**, donde el niño o la niña simula hacer o ser algo imaginario.
- **Juego con reglas**, que requieren que los jugadores tomen turnos y digan o hagan cosas diferentes con el objetivo que el juego avance, como el escondite o los juegos de mesa.

En función de cómo se comunica mientras juega

- Casi no se comunica.
- Comunicación no verbal.
- Comunicación verbal.

Tipos de juguetes

- **Juguetes de causa-efecto**, que exigen que el alumnado haga algo para que suceda algo en el juguete.
- **Juguetes viso-espaciales**, como puzzles, encajables, etc. que son muy fáciles de entender por parte del alumnado.
- **Juegos constructivos**, como bloques, *Legos*, cuentas para ensartar, etc.
- **Juegos de intercambio**, donde el alumnado y adulto intercambian algún objeto.
- **Juguetes de persona**, como pompas, globos, etc., que son muy divertidos, pero que necesitan de la intervención del adulto para que funcionen porque son difíciles de manejar por parte del alumnado.
- **Juegos con reglas**, como la mayoría de los juegos de mesa.

Consideraciones

- Los juguetes serán diferentes, en función de la etapa del juego, del tipo de juguete y de la etapa comunicativa en la que se encuentre el niño o la niña; es importante escogerlos bien.
- Se pueden utilizar las estrategias **ROCK** y de las **cuatro "íes"** mientras el adulto juega con el alumnado con TEA.

Aspectos a tener en cuenta

- **Ensayar los juegos**, canciones y rutinas de juego que el niño o la niña usarán cuando interactúen con otros niños.
- **Encontrar los amigos** adecuados.
- **El tiempo de juego** debe incluir momentos de juego estructurado (dirigido por un adulto) y no estructurado (libre).
- **Elegir los juguetes y las actividades adecuadas**, de manera que favorezcan la interacción entre el alumnado.
- Enseñar al alumnado con TEA, pero también a sus **compañeros y compañeras de juegos**.
- Intentar mantener un **equilibrio en los turnos** entre el alumnado con TEA y sus compañeros y compañeras de juegos.
- Hacer amigos también requiere diferentes clases de **estímulos** del adulto y del compañero o compañera de juegos del alumnado con TEA, dependiendo del nivel de comunicación de éste o ésta.



»Píldora formativa 16.

El juego en el trastorno del espectro autista

DESARROLLO NORMOTÍPICO DEL JUEGO

1. **Estadio sensoriomotor** (0-2 años): predomina el juego funcional o de ejercicio, que consiste en realizar juegos con el propio cuerpo (reacción circular primaria), con objetos (reacción circular secundaria) o con otras personas por las sensaciones físicas que provocan. No pueden entender la permanencia de objetos si no están al alcance de sus sentidos, es decir, una vez el objeto desaparece de su vista, el niño no comprende que ese objeto sigue allí. Al final de la etapa, esta capacidad suelen adquirirla.
2. **Estadio preoperacional** (2-7 años): se caracteriza por la aparición del juego simbólico, donde el niño representa, de forma simbólica, los roles y las situaciones del mundo que le rodea ("hacer como sí"). La visión del niño aún es muy egocéntrica en este momento y prefiere jugar solo, sin embargo, a medida que se consolida el lenguaje, la capacidad de representación y su imaginación, va creando escenarios más complejos e incluye a otras personas en el juego (juego compartido). Otro factor de esta etapa es que no entienden la conservación de la cantidad, es decir, no entienden que la cantidad no cambia cuando cambia su forma. Esto es debido a que se centran en un solo aspecto del objeto.
3. **Estadio de las operaciones concretas** (7-12 años): va disminuyendo el egocentrismo y aumenta la sociabilidad y la capacidad de asimilar y negociar. Esto le permite al niño establecer normas fijas (etapa de conformidad) y llevar a cabo juegos competitivos con un principio y un final determinado. Además, esta etapa está marcada por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo, pero esta nueva comprensión solo se aplica a objetos concretos (aquellos que ha experimentado con sus sentidos).

DESARROLLO DEL JUEGO EN EL TEA

1. **Juego funcional o de ejercicio**: uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos, como coches, muñecos, etc. Los manejan simplemente por las sensaciones físicas, entonces buscan aquellos que producen luz, sonido o movimiento. Este juego que pertenece a un desarrollo normal dentro del estadio sensoriomotor suele permanecer en edades más avanzadas en niños con TEA
2. **Juego presimbólico**: se llevan a cabo pequeñas secuencias empleando los objetos por su uso, como barrer con una escoba de juguete.
3. **Juego simbólico o de ficción estereotipado**: parece que representan una secuencia de acontecimientos que ellos han inventado pero tras una observación prolongada se muestra que siguen la misma secuencia una y otra vez, sin ningún cambio. Esto tendría un equivalente respecto a la etapa de Conformidad mencionada por Piaget (1932), donde se aprende cómo se juega, pero no se puede imaginar que el juego puede realizarse de otra forma.
4. **Juego simbólico o de ficción por atribución**: se trata de dotar propiedades ausentes a objetos o situaciones, como simular hacerse un té con una tetera y una tacita de juguete.
5. **Juego simbólico de ficción por sustitución**: se trata de cambiar unos objetos por otros. Un ejemplo sería emplear un autobús para telefonar. Ahora bien, los niños que presentan TEA con comprensión lingüística altamente desarrollada pueden utilizar mayores representaciones y, por lo tanto, el uso de símbolos les permite generar de manera proporcional mayor juego simbólico.

DESARROLLO NORMOTÍPICO DEL JUEGO	DESARROLLO DEL JUEGO EN EL TEA
<p>4. Estadio de las operaciones formales (a partir de los 12 años): el alumnado comienza a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Pueden aplicar la conservación y la reversibilidad, así como formular hipótesis y ponerlas a prueba.</p>	<p>6. Juego de reglas: las limitaciones en el juego de reglas estarán determinadas por la capacidad de atender a las demás personas (comunicación e interacción social), no a las reglas en sí (a menos que haya un déficit en el lenguaje comprensivo).</p>

ASPECTOS DEL JUEGO EN EL TEA

Serie de ejercicios, estrategias y materiales relacionados con el juego que han sido trabajados durante seis años por una madre con su niño con TEA, por tanto son fruto de su experiencia personal.

Manual del juego para niños con autismo. Ejercicios, materiales y estrategias.

Anabel Cornago
PSYLICOM Distribuciones Editorials

<p>Interacción básica</p>	<p>Normalmente los padres imitan a sus hijos como forma de juego temprano y de interacción, aspecto que también es bueno con los niños con autismo ya que los padres van dotando de sentido sus juegos y los van estructurando con pautas. Así, se establecen las bases de interacción y luego será más sencillo que el niño imite a los padres, para posteriormente avanzar en el juego funcional y el lenguaje.</p> <p>Cuando se imitan sus acciones o sus sonidos, es importante introducir alguna actividad o sonido nuevo adecuado a la situación y teniendo en cuenta los intereses del niño para que esté motivado en el juego.</p> <p>Ejemplos: <i>cucú-tras, corre, corre que te pillo</i>, pompas de jabón, juegos con las manos, bailar, etc.</p>
----------------------------------	--

El gesto de señalar

Antes de empezar a trabajar de forma estructurada con el alumnado, hay que ayudarle a hacer el gesto de señalar con sentido.

¿Por qué es importante señalar?

- Tiene una función comunicativa.
- Tiene la funcionalidad de atraer la atención de otra persona sobre algo que interesa.
- Permite aprender que las acciones tienen un efecto.
- Supone también la interpretación de un gesto (código no verbal) cuando se sigue con la mirada lo que señala otra persona.
- Es la base para desarrollar después la atención compartida.

Pasos para enseñar a señalar:

1. Que sea consciente de su dedo índice.
2. Que señale si quiere alguna cosa.
3. Señalado a distancia.
4. Señalar para escoger entre varios objetos.
5. Señalar y establecer contacto visual.

La imitación como base del aprendizaje

La imitación les ayuda a integrar los conocimientos, por eso es importante. Así pues, la adquisición del lenguaje dependerá en gran parte de la capacidad de imitación del niño. Además, al imitar se vuelven más sociables y comienzan a mostrar habilidades nuevas, por lo que se puede concluir que la imitación es la base del aprendizaje.

El sistema de trabajo es: el adulto realiza una acción, pide que lo haga el alumnado y si lo hace (con o sin ayuda) recibe recompensa. Tenemos que lograr que el alumnado mire, que imite y reforzar.

El alumnado aprende antes a imitar actos sencillos usando objetos como un coche (haciendo *rún-rún*). Luego aprende a imitar actos donde el objeto no cumple su función (golpear la mesa con una baqueta en vez de golpear el tambor). Posteriormente, imita movimientos corporales, movimientos faciales, se introduce la lateralidad, series de dos o más ejercicios, la imitación de acciones representadas en fotos y la imitación con modelos.

<p>El tacto y las primeras destrezas corporales</p>	<p>Es importante que acepten el contacto corporal y mejoren el sentido del tacto, por ello se hacen ejercicios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Rodar encima de distintos materiales. ■ Preparar un cuaderno de texturas. ■ Preparar una caja sensorial. ■ Hacer masajes. ■ Dar abrazos de oso. ■ Andar descalzos. ■ Jugar con plastilina. ■ Jugar con pintura de dedos. ■ Jugar con espuma de afeitar. ■ Reconocer objetos por su tacto. 	
<p>Motricidad fina y coordinación visomotriz</p>	<p>Una parte del alumnado con TEA tiene dificultades con la pinza digital, por eso se recomiendan diferentes ejercicios: sacar objetos, pelar mandarinas, etc.</p> <p>Además, es importante que coordine la motricidad y la percepción visual para la ejecución de una actividad: encajables o movimientos de coordinación.</p>	
<p>Las primeras palabras</p>	<p>Hay dos componentes fundamentales en el lenguaje: la comprensión y la expresión. Es la primera la que precede a la segunda. Se provoca la atención del alumnado y se le da una orden. Cuando la hace, se le recompensa. Es importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Hablar poco, con órdenes precisas y claras. ■ Hablar de frente, contacto visual. ■ Esperar un tiempo prudencial. ■ Usar gestos, mímica. ■ Reforzar lo que diga el alumnado. 	
<p>Identificar, asociar, clasificar y otros aspectos de la cognición</p>	<p>Se le debe enseñar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El tamaño de forma estructurada. ■ El color. ■ La forma. ■ Emparejar e identificar. ■ Asociar. ■ Clasificar y ordenar por categorías. 	

El juego con juguetes

La primera etapa del juego con juguetes es aprender a utilizar los juguetes con causa-efecto. Se trata de que aprendan que sus acciones pueden causar algún efecto observable en los juguetes, por lo que mostrarán más interés. Luego se trata de ir consiguiendo poco a poco el juego funcional, alejado de estereotipias, para pasar a juego simbólico y fomentar la imaginación y la fantasía. Posteriormente, se introducen dos o más juguetes en la misma actividad y guiones de juego como *jugar a cocinar*. Finalmente, se incluyen los juegos de reglas, que son fundamentales en el desarrollo de habilidades sociales y de la conducta de juego. Para que el niño tenga claro cuál es el objetivo del juego, es conveniente que primero se trabajen en un contexto estructurado y con una intervención directa del adulto para entrenar al alumnado.

El juego de reglas aporta varios beneficios:

- Es un elemento socializados.
- Mejora conductas, pues se enseña a ganar y perder, a respetar turnos y normas y a considerar a los otros compañeros del juego.
- Fomenta el aprendizaje de conocimientos y habilidades.
- Favorece el desarrollo del lenguaje.

Para ayudarle a que comience el juego solo es importante delimitar la zona de juego y tener preparados tableros de comunicación o fotografías para que elija.

Actividades para trabajar los soplos y la respiración

El objetivo no es sólo que aprenda a soplar, sino que también aprenda a controlar el soplo y a modular la boca bien: Oler un frasco de colonia, olfatear como los perros, aprender a sonarse, etc.

Para relajarse, es conveniente que los trucos estén dibujados ya que eso facilita la comprensión.

La atención compartida

Para fomentar la atención conjunta, se debe señalar un objeto de interés o esconder juguetes y jugar a buscarlos. El adulto será el modelo del niño. Si el alumnado habla poco, utilizar objetos que sea capaz de expresar con lenguaje. Si no habla, incentivar el contacto visual y el gesto de señalar, pero siempre el adulto quien daría la respuesta reforzando con pictos.

Pasos a seguir para lograr la atención compartida:

1. El alumnado se interesa por un objeto o persona.
2. El alumnado te incluye en una actividad.
3. El alumnado se da cuenta de cambios y lo indica.
4. El alumnado muestra algo que ha visto, pasado o hecho.
5. El alumnado muestra interés hacia las vivencias de otra persona.

Juego simbólico

Las personas con TEA presentan alteraciones en el área de la imaginación, lo que conlleva a tener dificultades para realizar juegos de representación de roles o imaginativos.

Para facilitar la comprensión del juego simbólico, podemos utilizar fichas de trabajo, muchas de ellas basadas en el libro *En la mente 2* de Marc Monfort.

Juegos para estimular el juego simbólico:

- Bloques = coche o hospital.
- Simular instrumentos musicales con mímica.
- Preparar guiones de juego y representarlos.

Diremos que el alumnado ha logrado el juego simbólico cuando aparece:

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

Juegos sensoriales

Muchas de las personas con autismo presentan un déficit para procesar la información sensorial, que se manifiesta con reacciones exageradas a los estímulos ambientales. Por el contrario, pueden presentar una fascinación especial hacia determinados estímulos. Por ello es importante enseñarles a estos niños estrategias para acoplarse al ambiente de forma más adaptativa

Juegos de estimulación auditiva:

- *Memory* de sonidos.
- Lotería auditiva.

Juegos de estimulación olfativa:

- Presentar objetos cotidianos y darlos a oler.
- Discriminar olores.
- Lotería de olores.

Para el gusto podemos preparar pictos para cada sabor y así identificar qué le gusta y qué no.

Juegos de psicomotricidad

Para trabajar la psicomotricidad hay varias actividades:

- Circuitos de actividades.
- Entrar y salir de diferentes elementos.
- Rodar y mejorar la lateralidad.
- Gateos y arrastres.
- Cama elástica.
- Pelota
- Lanzamientos.
- Parques infantiles.



El juego con otros niños y niñas

Una vez el alumnado domina el juego con el adulto, pasamos al juego con otro niño o niña en un ambiente estructurado.

Pasos a seguir:

- Jugar con los mismos materiales dobles.
- Jugar con el mismo material cara a cara dirigidos por un adulto.
- Compartir materiales.
- Juegos con guiones sencillos previos (que el alumnado ya domine).
- Juegos de reglas sencillas.
- Juegos de imitación y motrices por pareja.

Es importante jugar de forma estructurada pero también de forma libre para que tomen iniciativa. Además, para trabajar las habilidades sociales y las competencias socioemocionales, el niño tiene que tener un grupo de juego.

Claves para seguir jugando

- Juegos que permitan establecer turnos. De esta forma irá mejorando la flexibilidad.
- Juegos que fomenten la interpretación de roles. De esta forma mejorará la fantasía.
- Juegos que incorporen lenguaje para continuar con su desarrollo comunicativo.
- Juegos que le permitan mejorar su autonomía personal.
- Juegos que le hagan avanzar en aspectos cognitivos (*lego*).

Pautas:

- Explica las reglas de los juegos con anterioridad y deja claras las normas (puedes negociarlas si algunas le producen frustración).
- Deja que el alumnado lleve la "dirección" del juego, para que se sienta protagonista y responsable. Equivócate para que te explique, di que no entiendes una regla. Déjale tomar iniciativas e incorpora sus ideas.
- Varía la frecuencia de triunfos y derrotas para que mejore su frustración al perder. De paso, enséñale diferentes formas de reacción: "perder es normal. unas veces se gana y otras se pierde, si te enfadas al perder se estropea el juego, a la próxima vez puedes ganar tu, etc.
- Incorpora diferentes personas a los juegos, tanto niños y niñas como adultos.
- Diviértete mucho jugando con el alumnado.

Juegos de rol con historias interactivas

Se desarrolla:

- Motricidad fina al dibujar y recortar.
- Fantasía y creatividad.
- Narración e interpretación de historias.
- Flexibilidad, al estar abierto a muchas posibilidades.
- Mejora la comprensión y la comunicación.
- Posibilidad de hacer preguntas y obtener respuestas.
- Posibilidad de pequeños diálogos.
- Interacción, motivación, atención y concentración.

PROGRAMA DE JUEGO PARA EL TEA

Hemos visto ejercicios, estrategias y materiales que se pueden hacer servir para jugar con un alumnado con TEA. A continuación, presentamos una guía para desarrollar habilidades sociales con este alumnado en el entorno educativo, en concreto, en los patios.

Aprendo en el recreo. Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo.

Natalia de Francisco Nielfa
Asociación Autismo Sevilla

Justificación del programa	En el contexto escolar, el momento del recreo es cuando todo el alumnado se relaciona con sus iguales. Como consecuencia de las características y las dificultades en habilidades socio-comunicativas que presentan las personas con TEA, se hace necesaria una intervención explícita e individualizada con este alumnado, apoyada en estudios recientes.
Objetivo general	Conseguir para las personas con TEA un grado de inclusión en el entorno educativo, más allá de su simple presencia, logrando que participen de manera activa y equitativa a fin de conseguir relaciones significativas con sus iguales (y no meras interacciones puntuales) que se generalicen a otros contextos.
Objetivos específicos	Guiar al profesorado en el recreo para que puedan ofrecer apoyos efectivos al alumnado con TEA que favorezcan: <ul style="list-style-type: none">■ El desarrollo de habilidades socio-comunicativas en el alumnado con TEA.■ La imitación de modelos de interacción ajustados por parte de otros alumnos y alumnas del centro a la hora de relacionarse con sus compañeros y compañeras con TEA.■ El desarrollo de apoyos naturales, por parte de iguales del centro, a través de una mejor comprensión de las características de sus compañeros y compañeras con TEA y del respeto y aceptación de todos y todas.

Metodología

En primer lugar, se debería llevar a cabo la sensibilización de los diferentes agentes del contexto educativo para que comprendan alumnado con TEA que, a su vez, favorecerá que se les ofrezcan los apoyos que necesiten en cada momento.

Algunos aspectos que se deben valorar son los siguientes:

- Si los responsables de la intervención serán docentes o alumnado voluntario de 6º de Primaria.
- La conveniencia o no de implementar el programa todos los días o solo algunos días concretos.
- El número máximo de alumnos/as por actividad, con libre elección o participación rotativa de los grupos clase en cada actividad.
- El tiempo de participación del alumnado con TEA en la actividad, en función de sus capacidades atencionales, necesidades de "desconexión", deseos de soledad, motivación, etc.
- Los espacios concretos donde se desarrollará cada actividad.
- Diferentes actuaciones, en función de la etapa educativa donde se encuentre el alumnado con TEA al que se dirige el programa.
- Aspectos individuales del alumnado con TEA: nivel cognitivo, nivel de comprensión expresión del lenguaje, estilo de aprendizaje, edad, impacto o relevancia que la actividad tiene en su día a día, las preocupaciones que manifiestan, etc.

Según la etapa educativa, el recreo se estructurará en rincones de juego, siempre con actividades explícitas y normas claras. Se realiza de esta manera porque el juego es diferente según la edad, y siempre se toma como referencia el desarrollo normotípico para implementar el programa, de manera que el comportamiento del alumnado con TEA sea lo más ajustado y adaptado como sea posible a la normalidad.

También se debe intentar que el alumnado que participe en este programa lo haga con su grupo clase, puesto que de esta manera, además de potenciar relaciones significativas con algunos miembros del grupo y que éstas se generalicen a otros contextos no educativos, también se estará favoreciendo el sentimiento de pertenencia al mismo, y la posibilidad de que estos compañeros y compañeras lleguen a conocerlo/a muy bien y sean capaces de ofrecerle los apoyos que necesite en cada momento (agentes de apoyo natural).

Apoyos en el programa

La figura del profesorado se convierte en fundamental a la hora de desarrollar nuevas competencias en el alumnado con TEA, prestando los apoyos necesarios y retirando los mismos cuando es posible. Antes que ser un "solucionador de dificultades", ha de aspirar a convertirse en "facilitador de oportunidades" para que el alumnado con TEA desarrolle sus habilidades y comprenda las situaciones sociales a las que se enfrenta. De esta manera, la imagen del alumnado con TEA que se les ofrece al resto de compañeros y compañeras no estará basada en sus dificultades, sino en sus posibilidades. Este rol ha de ir pasando progresivamente del adulto a los compañeros.

Retirada progresiva de apoyos: fases

Fase 1: actividad y contexto controlado.

El adulto, junto al alumnado con TEA y otros 3-4 iguales desarrollan alguna actividad motivante y relevante para la edad. El adulto es un participante más dentro del juego.

Es preferible elegir un juego conocido por el alumnado con TEA o bien practicarlo previamente en un contexto controlado.

Fase 2: el adulto propone el juego y se mantiene cerca para apoyar y reconducir al alumnado con TEA.

Tras unos días en los que se ha desarrollado el juego con el adulto como un participante más, el adulto puede proponer e iniciar el juego, dejando que sean los niños los que jueguen. Deberá mantenerse cerca para apoyar al alumnado con TEA y para servir de modelo a los compañeros y compañeras a la hora de ofrecerle el apoyo que al alumnado con TEA necesite.

Fase 3: los demás proponen y el adulto adapta.

El alumnado con TEA interactúa el resto de su grupo clase y sexo; esto lo acercará a la normalidad, lo conocerán mejor y, por tanto, le podrán dar el apoyo necesario en cada momento.

El alumnado con TEA aprende competencias, expresiones y comportamientos similares a lo que es normativo para su edad, también sigue las mismas normas y sus consecuencias (adaptadas). Con ello, lo perciben como uno más del grupo.

Fase 4: apoyo para unirse al grupo de juego/conversación.

Se capacita al alumno o la alumna con TEA para que se una a un grupo de juego o a una conversación. El adulto supervisa desde la distancia para detectar dónde hay dificultades para trabajarlas individualmente en otro momento.

Fase 5: apoyo natural de los iguales.

Las acciones del adulto deben tener como objetivo que sean los propios compañeros y compañeras del alumnado con TEA los que se conviertan en sus amigos o amigas y no en simples compañeros o compañeras, de manera que adopten el rol de facilitador que antes desempeñaba el adulto.

No todo el alumnado con TEA llega a esta fase.



Estrategias y pautas que favorecen la inclusión del alumnado TEA en el centro

Por lo que respecta a la comprensión social:

- **Normas visuales:** representaciones sencillas donde aparece el comportamiento correcto e incorrecto, a través de dibujos o escrito.
- **Historias sociales:** historias personalizadas que ayudan a comprender situaciones sociales, explicando el comportamiento adecuado, donde el alumnado con TEA ha mostrado dificultades.
- **Conversaciones en forma de cómic:** con dibujos sencillos y con todos los elementos invisibles inherentes a las mismas.
- **Círculos de privacidad** (Attwood, 2002): sirve para clasificar qué comportamientos son adecuados en función de la cercanía de determinadas personas.
- **Listados de conductas:** listas personalizadas de conductas adecuadas en una situación concreta.
- Cualquier tipo de **apoyo visual** con un contenido relevante para la persona con TEA, que muestre el comportamiento adecuado de forma clara y sencilla.

En lo referente al docente:

- **Tutorías con todo el grupo-clase:** favoreciendo el trabajo colaborativo, aumentan los acercamientos sociales y el conocimiento de las características del alumnado con TEA, con lo que se le puede ofrecer el apoyo que necesiten. También se favorece el sentimiento de pertenencia al grupo, que se puede generalizar a otros contextos.
- **Actitudes y modelos de interacción:** los docentes actúan de modelos (aún inconscientemente). Por ello, mantener actitudes respetuosas hacia personas con diversidad funcional hará que los alumnos/as presenten actitudes similares.
- **Visión de las personas con diversidad funcional:** el hecho de tener en cuenta sus potencialidades y no solo sus carencias hará que se valoren sus esfuerzos y puedan aportarles los apoyos necesarios.
- **Igualdad y equidad para todo el alumnado:** al alumnado con diversidad funcional se le debe tratar bajo las mismas normas que al resto de los compañeros y compañeras (igualdad real de oportunidades).
- **Formación del profesorado:** conocer las características y el funcionamiento psicológico de las personas con TEA permitirá saber dónde residen sus dificultades y los apoyos que necesita para enfrentarse a ellas de manera funcional.

En lo que concierne al grupo clase:

- **Sesiones de sensibilización sobre la diversidad funcional:** explicar las características del alumnado con TEA al grupo clase puede ayudar a que comprendan mejor a sus compañeros.
- **Comunicar o no el diagnóstico a sus compañeros:** esta decisión se deberá tomar conjuntamente con la familia y el alumnado con TEA, puesto que ello puede conllevar aspectos positivos y también negativos.
- **Modelar los apoyos que prestan los iguales:** se trata de que los apoyen, no de que los sobreprotejan.
- **Sociogramas:** pueden ser un indicador del grado de inclusión del alumnado con TEA, y también sirven para identificar los diferentes roles que existen en el aula.



»Píldora formativa 17. ESDM. Modelo DENVER de atención temprana para niños y niñas con TEA

1. ¿Qué es?
2. Características
3. Objetivos
4. Destinatarios
5. ¿Quién lo imparte?
6. Coordinador o coordinadora del caso
7. Proceso
8. Metodología
9. Áreas de desarrollo

1. ¿Qué es?

El Modelo Denver proporciona una intervención temprana completa e intensiva, diseñado específicamente para niños pequeños o niñas pequeñas con autismo. Este modelo está basado en los actuales conocimientos empíricos que se han obtenido acerca del aprendizaje de los niños pequeños y de los efectos que tiene el autismo sobre el desarrollo temprano.

2. Características

- Equipo multidisciplinar, el cual se encarga de implementar un currículo para el desarrollo que aborda todos los ámbitos.
- La interacción personal cobra una gran relevancia.
- El objetivo de conseguir de forma natural, fluida, recíproca y espontánea la imitación tanto de gestos como de movimientos faciales y expresiones. Además del uso de los objetos.
- Énfasis por el desarrollo tanto de la comunicación verbal como de la no verbal.
- Interés por los aspectos cognitivos del juego llevados a cabo mediante rutinas de juego diádicas.
- Colaboración y participación integral de las familias.

3. Objetivos

- Reducir la severidad de los síntomas.
- Acelerar el ritmo de desarrollo del niño a todos los niveles, haciendo especial hincapié a nivel cognitivo, socioemocional y lingüístico.

4. Destinatarios

Está diseñado para niños y niñas con TEA que empiezan la intervención a partir de 1 año de edad y la continúan hasta los 4-5 años. El currículo fija las diversas habilidades del desarrollo desde los 7-9 meses hasta los 4 años de edad.

5. ¿Quién lo imparte?

Se trata de un **modelo multidisciplinar** en el que trabajan juntos una gran variedad de profesionales. La familia también es una parte importante del equipo, no hay que olvidar el papel fundamental que juegan las familias en el desarrollo óptimo de sus hijos o hijas. Cabe destacar que para poder utilizar el modelo Denver es necesario haber recibido formación sobre los conocimientos de base, los conceptos y las prácticas de estas disciplinas.

- **Psicología clínica infantil o del desarrollo:** estos profesionales son los responsables de supervisar de forma continuada los aspectos que se relacionan con la conducta y el bienestar emocional del niño y la niña.
- **Pedagogía terapéutica (PT) o Pedagogía:** estos profesionales suelen tener experiencia en el desarrollo e individualización del currículo, en la organización física adecuada del aula, en la gestión de los horarios, en crear actividades de aprendizaje que aborden diversas áreas del desarrollo, etc.
- **Logopedia (AL):** estos profesionales evalúan inicialmente el nivel de habla y lenguaje del niño, el impacto de las dificultades de la función oral y motriz, así como proporcionar información útil para la elaboración de los objetivos de comunicación. Además, es el responsable de decidir si es necesario utilizar sistemas de comunicación alternativa.
- **Terapia ocupacional (TO):** estos profesionales poseen una gran experiencia en el desarrollo motor y sensorial en la primera infancia, así como conocimientos sobre el desarrollo de la conducta adaptativa
- **Análisis conductual:** estos profesionales realizan una evaluación funcional de las conductas no deseadas, desarrolla un plan de refuerzo a la conducta positiva, enseña a los padres y a los miembros del equipo a implementar dicho plan y examina los datos relativos a la eficacia del mismo.
- **Pediatría:** los niños y niñas con TEA suelen tener bastantes problemas de salud, como problemas alimentarios, alergias, trastornos gastrointestinales, dificultades para dormir, etc.
- **Personal auxiliar:** proporcionan buena parte de la intervención individual, imparten el plan según lo impuesto por el coordinador, anotan con precisión los datos sobre los avances, comunican al resto del equipo los cambios en la adquisición y el dominio de las tareas, informan al coordinador sobre cualquier evento o conducta inesperados que hayan observado, etc.
- **Otros profesionales:** especialistas en nutrición, fisioterapia, musicoterapia, etc.

En cuanto a la organización del equipo, como núcleo central se encuentra la familia y el coordinador de caso. Los demás profesionales son los encargados de proporcionar ayuda, supervisión y consultoría tanto a la familia como al coordinador/a. Al tratarse de una intervención en la que tantos profesionales forman un equipo son necesarias ciertas estrategias de comunicación, como por ejemplo el cuaderno de intervención y las reuniones de equipo.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**





6. Coordinador/a del caso

La figura del coordinador o de la coordinadora de caso puede ser ejercida por cualquiera de los distintos profesionales que intervienen, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades del niño o la niña. Entre sus funciones encontramos las siguientes:

- Evaluar al niño o la niña mediante la “Lista de verificación del currículo”.
- Desarrollar los objetivos trimestrales, el análisis de tareas para cada objetivo, las actividades y los sistemas de obtención de datos.
- Dejar constancia de todo ello en un cuaderno dedicado a la intervención que se está llevando a cabo.
- Mantener contacto constante con la familia.
- Trabajar directamente con el niño o la niña.
- Asegurar que la intervención se produce con éxito y que el niño está progresando.
- Revisar los datos recogidos semanalmente.
- Dirigir todos los cambios que sean oportunos en el enfoque de la enseñanza.
- Desarrollar e implementar planes de refuerzo para las conductas positivas.
- Consultar a los demás profesionales cuando necesita algún tipo de información sobre su disciplina.
- Proporcionar la formación necesaria al personal auxiliar, cuando sea necesario.

7. Proceso

0. Evaluación y diagnóstico.

1. IDENTEA-2.
2. ADI-R.
3. ADOS-2.
4. Batelle.
5. Vineland.

1. Lista de verificación (anual)

Es la herramienta que se utiliza para diseñar los objetivos didácticos de la intervención. Se administra como si se tratara de un juego. Se completa a través de la observación directa, pero también se tiene en cuenta la información aportada por la familia u otros profesionales que trabajan con el niño.

Está compuesta por 4 niveles que corresponden aproximadamente con los siguientes periodos de edad del desarrollo: de 12 a 18 meses, de 18 a 24 meses, de 24 a 3 años y de 3 a 4 años. Dentro de cada nivel se evalúan habilidades de diversos ámbitos del desarrollo: comunicación receptiva, comunicación expresiva, habilidades sociales, imitación, cognición, juego, motricidad fina, motricidad gruesa, conducta y autonomía (comida, vestido, aseo, tareas del hogar). El sistema de puntuación es el siguiente:

- Signo + para una ejecución consistente en los momentos adecuados
- Signo +/- para una ejecución inconsistente
- Signo P (parcial o con instigación) el niño o la niña sólo es capaz de demostrar la habilidad de forma inconsistente o con una instigación adicional y el padres/ otros informan de lo mismo, o el niño o la niña demuestra algunos, pero no todos, los pasos de la habilidad.
- Signo N – el niño o la niña no es capaz o no quiere demostrar la habilidad padres/ otros refieren dificultad.
- Signo X – no hay oportunidad, o no es apropiado para este niño o niña.

Ejemplo de lista de verificación del nivel 1 en la habilidad de juego.

Habilidad	Nivel 1 JUEGO	Observado	Informar padres	Informar otros	Codigo
1	Su conducta se ajusta al uso de cinco objetos diferentes.				N
2	Juega de modo independiente y apropiado con 10 juguetes de un paso.				N
3	Juega independientemente con juguetes que requieren la repetición de la misma acción sobre varios objetos (aros en soporte, cubos encajables).				N
4	Demuestra conductas apropiadas de juego en una variedad de juguetes de un paso: tira la pelota, apila bloques, coloca "pinchitos" en agujeros, mueve el coche por el suelo.				P
5	Juega independientemente con juguetes que requieren dos acciones motoras diferentes (sacar, meter).				P
6	Juega independientemente con juguetes que requieren diferentes acciones motoras (meter, abrir, sacar, cerrar).				P
7	Demuestra acciones convencionales sobre sí mismo con un conjunto de objetos.				N
8	Completa la tarea del juego y lo deja.				N

2. Objetivos (Trimestrales). Definición del objetivo.

La persona que coordina el caso se encarga de elaborar de dos a tres objetivos para cada uno de los distintos ámbitos de desarrollo que aparecen en la lista. La intención es que esos objetivos se puedan alcanzar en las próximas 12 semanas.

1. Propiedades del objetivo:

1. Descripción del estímulo o el acontecimiento antecedente que precede a la conducta (habilidad) y que deberá provocarla.
2. Descripción de una conducta medible y observable (habilidad que se enseñará).
3. Criterio que definirá si se domina el objetivo.
4. Criterio que indique si se produce un uso funcional y generalizado de la conducta objetivo.

2. Ejemplos:

1. **Comunicación expresiva (antecedente):** durante los juegos vocales o las vocalizaciones intencionadas en casa y en el gabinete, **(conducta)** Isaac utilizará de forma espontánea de dos a tres combinaciones distintas de vocal-consonante y vocalizará cinco o más veces **(criterio de dominio)** en un período de 10 minutos **(generalización)** a lo largo de tres períodos consecutivos.
2. **Imitación:** durante el juego con objetos en el gabinete y en casa, cuando el adulto se involucre en diversas acciones con objetos, Isaac lo imitará espontáneamente en el 80% (o superior) de 10 o más acciones, tanto familiares como nuevas, durante tres sesiones consecutivas.

3. Análisis de tareas.

Cada objetivo se divide en diversas fases, a través de un análisis de la tarea de desarrollo. Esas fases son una secuencia de pasos que deben seguir para conseguir la plena consecución del objetivo, también sirven de guía para saber qué se debe trabajar en cada sesión. Las sesiones se centran en enseñar cada uno de esos pasos.

Ejemplos:

Habilidad	Objetivo	Pasos de aprendizaje
Imitación	2. Durante el juego con objetos en el colegio, cuando el adulto se involucre en diversas acciones con objetos, F. lo imitará espontáneamente en el 80% (o superior) de 8 o más acciones, tanto familiares como nuevas, durante tres sesiones consecutivas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imita 1-2 acciones, con ayuda parcial. 2. Imita 1-2 acciones, espontáneamente. 3. Imita 3-4 acciones, espontáneamente. 4. Imita 5-6 acciones, espontáneamente. 5. Imita 7-8 acciones, espontáneamente.

4. Registro diario.

Durante las sesiones, se deben hacer pausas a intervalos regulares (cada 15 minutos) para registrar en el "resumen diario" los progresos del niño. En ese resumen se reflejan los objetivos de las 12 semanas, el análisis de tareas y el rendimiento individual del niño. Es una manera muy útil y efectiva de controlar el seguimiento de lo que se ha enseñado y del aprendizaje del niño.

V1	V2	V3	V4	PASOS
+	+	+	+	1. Sigue 1-2 instrucciones, con ayuda física completa.
+	+	+	+	2. Sigue 1-2 instrucciones, con ayuda física parcial.
-	-	+	+	3. Sigue 3-4 instrucciones, con ayuda física parcial.
-	-	+	+	4. Sigue 1-2 instrucciones, con ayuda gestual.
+	-	-	+	5. Sigue 3-4 instrucciones, solo con ayuda gestual parcial.
-	-	+	-	6. Sigue 5-6 instrucciones, solo con ayudas gestuales.

5. Inicio y logro.

Es importante realizar un registro en el que quede constancia de la fecha en que se inició el proceso de aprendizaje de cada uno de los pasos, así como la fecha final en la que ha conseguido dominarlo.

6. Planificación de una sesión y explicación.

Una sesión se estructura por una serie de actividades conjuntas, con una duración de 2 a 5 minutos cada una. A medida que pase el tiempo, las actividades serán más largas, llegando a durar 10 minutos. Durante una sesión, se pueden trabajar todos los objetivos del niño y repasar las habilidades que ya domina.

Las sesiones deben comenzar y finalizar con rutinas de saludo y despedida. Además, se irán alternando las rutinas con objetos y las rutinas sociales sensoriales. En cuanto a las actividades, los cambios de espacios y de actividad son muy importantes, ya que de esta manera se regulan los niveles de energía y los intereses de los niños. En cada actividad se trabaja a través de los objetivos de los diversos ámbitos, incluyendo dos o tres objetivos diferentes en cada actividad. Además, uno de ellos siempre debe ser un objetivo de comunicación. Por ejemplo, las rutinas de vestirse y desvestirse pueden ir acompañadas por las rutinas de saludo y despedida.

Actividad	Lugar	Actividad	Objetivos
ENTRADA			
Actividad 1. Rutina	Aula CyL	Rutina de saludo	Comunicación y habilidades sociales
Actividad 2. Atención conjunta	Aula CyL u otros espacios oportunos	Seguir y señalar objetos	Comunicación e imitación
Actividad 3. Sensorialidad	Aula CyL o patio	La búsqueda de objetos brillantes en cajas de diferentes objetos cotidianos. Trabajar lo táctil y visual	Autonomía y motricidad
Almuerzo	Patio	Rutina almuerzo	Autonomía e imitación
Actividad 4. Sensorialidad	Sala sensorial	Circuito para trabajar lo vestibular y propiocepción	Motricidad gruesa
Actividad 5. Atención conjunta	Aula CyL o patio	Seguir y señalar objetos	Comunicación e imitación
Rutina social. Rutina	Aula CyL	Rutina de despedida	Comunicación y habilidades sociales
SALIDA			

7. Informe trimestral para la familia.

Al finalizar cada trimestre se realiza un informe destinado a las familias, en el que se combina el currículo de Educación Infantil y el Modelo Denver. En el informe aparecen las habilidades que se han trabajado con el alumnado y se marca el momento de aprendizaje en el que se encuentra: en proceso (EP) o conseguido (C). Además, se hace una redacción informando más detalladamente sobre algunos aspectos relacionados con cómo ha ido el aprendizaje de esas habilidades.

8. Evaluación.

Cuando ya han pasado las 12 semanas, se revisan los objetivos propuestos utilizando como referencia los resultados obtenidos. Estos objetivos se vuelven a evaluar utilizando la lista de verificación. Por último, se establecen nuevos objetivos de aprendizaje o se repasan los que no han sido capaces de alcanzar.

9. Evaluación de fidelidad.

El sistema de evaluación de fidelidad sirve para evaluar en qué medida un adulto domina las prácticas de enseñanza fundamentales para impartir el Modelo Denver. Permite puntuar la calidad con la que cada una de las prácticas fundamentales se utiliza en una determinada actividad de juego. Se utiliza una escala de tipo Likert para puntuar cada práctica según una escala de 5 puntos, siendo 1 un "uso muy deficiente" y 5 es un "ejemplo óptimo". Para que esta evaluación tenga un resultado positivo es necesario cumplir los siguientes aspectos:

- Obtener un 85% o más del número de posibles puntos en cada actividad de juego.
- Conseguir unas puntuaciones constantes de 4 o 5 en cada práctica.
- No obtener ninguna puntuación inferior a 3.

Apartado	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6
A. Manejo de la atención del alumnado.						
B. Formato ABC.						
C. Técnicas implícitas en el proceso de instrucción.						
D. Modulación del estado emocional/anímico y del nivel de actividad del alumnado.						
E. Manejo de las conductas no deseadas.						
F. Calidad de la interacción diádica.						
G. El adulto optimiza la motivación del alumnado.						
H. Uso del estado emocional/anímico positivo.						
I. Sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto.						
J. Múltiples y variadas oportunidades de comunicación.						
K. Lenguaje del adulto respecto del lenguaje del alumnado.						
L. Actividad conjunta y variación.						
M. Transición entre actividades.						

Metodología

1. Convertirse en compañeros de juego.

La **motivación** es imprescindible para la enseñanza y para la interacción con cualquier niño, por lo tanto este será el primer paso para convertirnos en su compañero de juego. Es necesario contar con materiales y actividades que estimulen el interés, la energía, el estado de ánimo positivo y el acercamiento del niño. Pero no es suficiente que estén centrados en los objetos. Para poder aprender de las personas, es imprescindible que su atención esté en la persona, es decir, debemos meternos en su centro de atención. Una vez hayamos conseguido que esté motivado, nos preste atención y se sienta cómodo con nuestra presencia, comenzaremos a asumir un papel durante el juego. Se puede empezar imitando al niño, para ello cogeremos materiales idénticos a los que está utilizando e imitaremos lo que él hace, esto recibe el nombre de "juego en paralelo". Por último, para adquirir un papel más activo en el juego son importantes dos aspectos: controlar los materiales y jugar por turnos. Si cumplimos todos estos pasos, conseguiremos ser su compañero de juego.

2. Rutinas de actividad conjunta.

Una actividad conjunta es aquella en la que dos personas hacen conjuntamente la misma actividad cooperativa, con los mismos objetivos. Los compañeros de actividad se miran, se entregan materiales, se comunican entre sí, comparten sonrisas y diversión. Existen varios **tipos** de rutinas de actividad conjunta:

1. Rutinas basadas en objetos

En este tipo de rutinas son los materiales los que proporcionan la temática del juego. Consiste en que dos personas comparten intenciones, atención y diversión con los objetos. De esta manera los niños demuestran su conciencia de la atención conjunta mediante diferentes acciones como por ejemplo dar, compartir, mostrar y señalar a los materiales, alternar la mirada entre los objetos y el adulto, etc.

2. Rutinas sociales sensoriales

La atención de cada participante se centra en la otra persona, en vez de en los objetos. En estos juegos se da un alto grado de interacción y ambas partes disfrutan. Es una actividad diádica, es decir, dos personas están involucradas en la misma actividad y de forma recíproca juegan por turnos, se imitan, se comunican verbalmente, por gestos o expresiones faciales. En las rutinas sociales sensoriales los objetos pasan a un segundo plano, siendo el intercambio social la temática principal. Algunos ejemplos son juegos de regazo, *cinco lobitos*, etc.

3. Rutinas de saludo y despedida

Cada sesión debe empezar con una rutina de saludo y terminar con la de despedida. Se empieza con acciones muy simples como captar la atención del niño, agitar la mano y decir "hola" o "adiós", sugiriendo al niño que lo repita. Poco a poco estas acciones serán más complejas, elaborando una pequeña secuencia de actividades que consistirá en sentarse, quitarse los zapatos, colocarlos en una caja, saludar con la mano, decir o cantar "hola" con una canción de bienvenida e imitando los movimientos y tal vez realizar una rutina social sensorial.

4. Rutinas de recoger

Es importante que los materiales se recojan y guarden al final de cada actividad ya que conviene dejar el espacio relativamente vacío, para que el adulto sea quien atraiga la atención del niño. Al principio será el adulto quien se encargue de recoger, colocando los materiales dentro de un recipiente. A continuación, se irá añadiendo complejidad y variaciones por ejemplo contando los elementos que se están guardando, dando órdenes al alumnado sobre donde hay que colocar cada material, clasificando por forma o color, etc.

5. Rutinas del almuerzo, merienda, etc.

Tanto el adulto como el alumnado realizan esta actividad de comer a la vez. Durante este tiempo puede desarrollarse mucha comunicación intencionada además de otras habilidades. La utilización de los cubiertos para trabajar las habilidades de motricidad fina. Al comer haremos ruidos como "ummm" o "ahhh" para fomentar la imitación vocal. También se pueden abordar habilidades de conducta adaptativa, como limpiar, poner la mesa, servir, verter, cortar, extender con un cuchillo, etc.

Es importante que todos estos tipos de rutinas se vayan alternando, ya que cada una de ellas proporciona un tipo de aprendizaje para el alumnado.

3. ¿Cómo gestionar las conductas no deseadas?

Las conductas no deseadas tienen consecuencias sociales que pueden afectar negativamente en el desarrollo y aprendizaje de los niños, por lo que es conveniente sustituirlas por otras conductas que sean más aceptadas y comprensibles a nivel social.

El primer paso es identificar cuáles son esas conductas no deseadas y registrar con qué frecuencia se producen. Se desarrollará una intervención con el objetivo de disminuirlas. Las familias también reciben asesoramiento y entrenamiento para que ellos también puedan controlar estas conductas. En el caso de que sean conductas peligrosas o destructivas habrá que ponerse en contacto inmediatamente con el especialista en análisis conductual.

El Modelo Denver se basa en los principios de los refuerzos positivos de la conducta. Primero hay que identificar la funcionalidad que tiene para el niño esa conducta no deseada y encontrar otra conducta que podría utilizar para conseguir sus objetivos. El objetivo no es eliminar todas las estereotipias, sino aumentar el repertorio de conductas espontáneas del niño. Si este repertorio funcional aumenta, las estereotipias representarán una proporción mucho más pequeña dentro del conjunto de las actividades que el niño realiza con los objetos.

9. Áreas de desarrollo

El Modelo Denver tiene muy en cuenta cinco ámbitos del desarrollo, ya que son las principales dificultades específicas del autismo durante la primera infancia, además se trata de herramientas fundamentales para el aprendizaje social en niños pequeños. Por esta razón, ofrece información sobre cómo abordar cada uno de estos ámbitos.

Desarrollo de la imitación y el juego

- Enseñar a imitar.
- La imitación sucede en muchos ámbitos.
- La imitación en el autismo.
- ¿Cómo se enseña a imitar?
- Imitación con objetos.
- Imitación gestual.
- Imitación oral y facial.
- Imitación vocal.
- Enseñar el juego sensoriomotor espontáneo.
- Enseñar acciones de juego funcional.
- Enseñar acciones de juego simbólico.
- Enseñar el juego de rol.

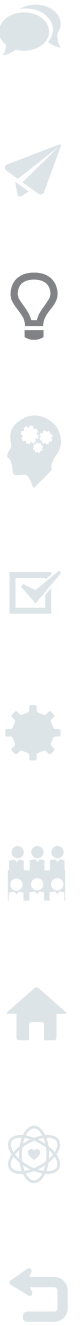
Desarrollo de la comunicación no verbal

- La atención coordinada subyacente a la comunicación.
- Desarrollo del uso y la comprensión de los gestos naturales.
- Técnicas de intervención subyacentes para los gestos naturales.
- Provocar la coordinación de mirada y gesto.
- Cómo ayudar a los niños a "leer" los gestos de otra persona.
- Enseñar los gestos convencionales de manos y cuerpo.
- Enseñanza de gestos faciales expresivos.
- El desarrollo de conductas de atención conjunta.
- Dar para conseguir ayuda.
- Dar para compartir o mostrar.
- Señalar.



Desarrollo de la comunicación verbal

- Desarrollo típico del habla.
- Desarrollar un repertorio de sonidos.
- De los sonidos a las palabras.
- El paso desde las palabras imitadas hasta las palabras espontáneas.
- El desarrollo de las palabras de acción: los verbos.
- Desarrollo de expresiones de varias palabras.
- El lenguaje del adulto afecta al aprendizaje del niño.
- Niños que no progresan con el desarrollo del habla.
- El lenguaje receptivo.
- Esperar y solicitar la respuesta.
- El seguimiento de las instrucciones verbales.



»Píldora formativa 18. SCERTS

The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders

Autoría	Prizant, Wetherby, Rubin, Rydell & Laurent, 2006
Edita	Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
¿Qué es?	<p>Es un modelo creado desde un enfoque educativo integral diseñado expresamente para las personas con autismo. Se puede aplicar a lo largo de toda la vida. A diferencia de otros modelos, el "SCERTS" se basa en el trabajo en entornos naturales dotando de los apoyos necesarios en cada contexto para trabajar los objetivos propuestos en cada área. Se elabora desde una perspectiva global del desarrollo de las personas con TEA, que vertebra su trabajo desde las tres áreas principales de acción que según el modelo son:</p> <ul style="list-style-type: none">■ "SC" Comunicación Social.■ "ER" Regulación Emocional.■ "TS" Apoyo Transaccional.
Características	<p>Este modelo se basa en las investigaciones en:</p> <ul style="list-style-type: none">■ Principales desafíos en TEA.■ Puntos fuertes de aprendizaje en TEA.■ Desarrollo infantil y humano.■ Repercusiones de las personas con TEA en las familias.■ Intervenciones efectivas en TEA.■ Informes y vivencias de personas con TEA.

Objetivos	<ol style="list-style-type: none">1. Mejorar las competencias socio comunicativas y de regulación emocional de las personas con TEA. Son los dos criterios prioritarios a la hora de diagnosticar el trastorno y de ahí que sean las dos áreas en las que se fundamenta.2. Estas dos áreas se desarrollan a partir del área de apoyos transaccionales que son los que nos ayudan a trabajar todos los objetivos en sus contextos naturales.3. Dar estrategias para mejorar su calidad de vida y prevenir dificultades asociadas. <p>El objetivo global es poder ayudar a las personas con TEA a ser independientes y personas seguras en todos los contextos y situaciones sociales en las que se puedan encontrar a lo largo de sus vidas.</p>
Implementación	<ul style="list-style-type: none">■ Equipo multidisciplinar, trabajo en equipo en entornos naturales alrededor de la persona con TEA y con su familia como parte principal del equipo.■ Psicólogo clínico, pedagogo, logopeda, terapeuta ocupacional, analista conductual, pediatra, personal auxiliar y todos los profesionales y personas que estén alrededor de la persona central de la intervención.<ul style="list-style-type: none">- Personal auxiliar.- Todos los profesionales y personas que estén alrededor de la persona central de la intervención.



Proceso

Presentan dos opciones de evaluación:

1. SAP Ascendente y
2. SAP Descendente.

(SAP "SCERTS Assistance Process")

1. La evaluación ascendente se centra en la observación de la persona en los contextos naturales y a partir de ahí, observar y anotar cuáles son las barreras que se encuentra en cada contexto en cada área. Son la/s persona/s del grupo de trabajo las encargadas de observar y anotar las barreras que se traducirán en objetivos para trabajar. Diferencian entre objetivos (que serán a corto plazo) y metas (que serán a largo plazo).

Un aspecto importante dentro de esta evaluación es determinar la etapa, las metas y los objetivos siguiendo las pautas que aparecen detalladas a continuación.

El modelo se basa en tres etapas de comunicación que corresponden al nivel de comunicación de la persona con sus iguales. Es muy importante y relevante este aspecto debido a que normalmente se evalúa a partir de la comunicación e interacción de la persona con TEA con los adultos y en este modelo se insiste en que la etapa de comunicación se determina por la comunicación que presenta ésta con sus iguales, de ahí que la observación se pida que se realice en entorno natural.

Cada etapa, desarrolla un currículum con diferentes metas y objetivos en cada área. De las tres etapas se concreta un currículum con diferentes objetivos y metas para cada una de las áreas: "SC", "ER" y "TS".

2. La evaluación descendente se obtiene a partir de los cuestionarios que se entregan y se pasan a las diferentes personas que están con la persona con TEA más tiempo y determinan qué objetivos del currículum se tienen que trabajar. Todo ello se establece y determina en las reuniones de coordinación entre todo el grupo de trabajo que está alrededor de la persona con TEA.

Etapas

Cada etapa se determina a partir de la comunicación que tenga la persona con TEA con sus iguales en el entorno natural. Finalmente con el protocolo que ofrece el modelo SCERTS se concreta la etapa comunicativa en la que se encuentra, y desarrollar así, su plan de intervención.

Las etapas comunicativas son:

1. **Pareja social:** Es la persona que utiliza para comunicarse con sus iguales sistemas de comunicación presimbólica que pueden ser: imágenes, gestos o vocalizaciones. *Por ejemplo una persona que utilice el PECS como sistema alternativo a su comunicación y se encuentre entre la Fase 1 y la Fase 4 pero con sólo la combinación de dos elementos en la tira frase; "quiero agua".*
2. **Pareja lingüística:** Es la persona que utiliza para comunicarse con sus iguales sistemas de comunicación lingüística temprana; habla, imágenes, gestos... A diferencia de la etapa de pareja social, en esta ya hay una combinación mínima de tres símbolos. *Por tanto, siguiendo con el ejemplo de una persona que utiliza el sistema alternativo PECS para comunicarse con sus iguales, tiene que estar ya por la Fase 4 con la tira frase con mínimo tres elementos; "yo quiero agua".*
3. **Pareja conversacional:** Es la persona que mantiene una comunicación con sus iguales mediante frases y un discurso de nivel interactivo. En esta ocasión ya se utilizan más de 20 símbolos y más de 20 combinaciones de éstos. Tal y como indica el nombre de esta etapa, nos encontraríamos con una persona que es capaz de mantener una conversación con sus iguales. *Por tanto, siguiendo con el ejemplo especificado en las etapas anteriores, esta persona se encontraría en la fase 6 del PECS.*

¿Cómo?

A partir de marcar metas, las que se determinen deberán ser:

- Funcionales: plantear el equipo qué diferencia supondrá trabajar ese objetivo en la vida de la persona con TEA.
- Prioritarias para la familia: saber si los familiares valoran las metas propuestas.
- De desarrollo: saber si corresponden a las capacidades actuales de desarrollo de la persona.

En definitiva, se trata de individualizar las metas y los objetivos dependiendo de la persona, la familia y los contextos donde la persona se desenvuelve.

Metodología

Dentro de la filosofía expuesta en este modelo la metodología es genérica y global, no se concreta con un modelo único válido para todas las personas, ya que su base se centra en el hecho de que hay que personalizar con los recursos que se tienen, los materiales que mejor se adaptan a cada persona con TEA y para aquello que se quiere conseguir.

Así pues, lo que nos ofrece el modelo es un currículum, unos objetivos por áreas que se dividen dependiendo del nivel de comunicación de la persona con sus iguales y así pues se determinan con la etapa comunicativa.

Para poder conseguir todos estos objetivos, la base fundamental es la de conocer perfectamente a la persona con TEA, saber cuáles son sus gustos, sus cualidades, las barreras que se encuentra y a partir de ellas, diseñar un modelo de intervención totalmente personalizado.

Para todo ello, se utilizan todas las estrategias, materiales, programas y metodologías que se conocen.

Por ejemplo, una persona con TEA que se encuentra en la etapa de comunicación de pareja social y el objetivo que se pretende conseguir a nivel de comunicación social es que pueda pedir los alimentos que quiere para merendar. Se utilizará un tablero de comunicación con bolsitas transparentes con los alimentos o envases, tapas, logos, etc. de aquello que puede elegir y se le enseñará a realizar el intercambio para hacer la demanda con sus parejas sociales. Idea que se basa por ejemplo, en la Fase I del sistema aumentativo o alternativo de comunicación PECS.

Otro ejemplo podría ser una persona con TEA que se encuentre en la etapa de pareja lingüística y con lecto-escritura adquirida, que tiene que ir a una fiesta de cumpleaños y se quieren evitar problemas por no saber qué se espera de él o ella en dicha fiesta, cuando empieza, cuando termina o qué tipo de actividades se pueden presentar a lo largo de la fiesta... Se le puede realizar un panel de anticipación a nivel visual (texto acompañado de letra, si es necesario), de aquello que esperamos que suceda, realizando así una anticipación y estructuración visual para intentar evitar problemas a nivel de comunicación y de regulación emocional (evidentemente van totalmente ligadas las dos áreas, cuando falla la comprensión, me pongo nervioso y me desregulo, por tanto, se trabajan las dos a partir de los apoyos transaccionales que se dan en cada una de las áreas), que desencadenen en problemas de conducta a nivel social. Idea que se basa tanto en la estructuración y anticipación del TEACCH como en las historias sociales de Carol Grey o los guiones conversacionales.

Metodología

Finalmente y para poner un ejemplo de como trabajar diferentes objetivos en cada una de las etapas y con cada área diferente, visualizamos el siguiente caso. Una persona con TEA que se encuentra en la etapa de pareja de conversacional y que no es capaz de conocer e identificar en si misma los diferentes estados de irregularidad a nivel emocional que sufre a lo largo de su jornada y que empieza a presentar heridas en las manos de arañarse y moratones de realizarse presiones con los dedos en las manos. La primera opción que se podría tomar sería que la persona realice un termómetro propio de sus emociones y para empezar, sería importante que en momentos de desregulación, una vez superados, se le haga realizar un dibujo de él/ella mismo/a en esa situación y que pinte de un color (el que más le apetezca) al que asocie dicho momento.

Del mismo modo, se irá trabajando a nivel de terapia ocupacional basada en la integración sensorial para personas con TEA para poder conocer a fondo el perfil sensorial de la persona y diseñar diferentes estrategias que le ayuden a regularse en momentos difíciles.

Así pues, al mismo tiempo, se deberá ir buscando junto con la persona con TEA que es lo que mejor se adapta a la necesidad que tiene a nivel táctil de encontrar el estímulo que le produce arañarse o dar presiones a sus manos. Por poner un ejemplo, se podría probar con enseñarle a realizarse masajes con diferentes objetos para obtener esas presiones sin hacerse daño y realizarlo diariamente como una tabla de entrenamiento intentando así que no tenga la necesidad de ejercer tanta presión cuando se des regula. Después también se puede intentar probar con diferentes objetos con texturas, llaveros, pelotas o incluso cubos anti estrés para intentar cambiar su manera de regularse ya que cuando pone en peligro la salud de la persona, no hay que eliminarla pero si intentar cambiarla por otra en la que la persona no sufra daños.

Todo esto explica a la perfección como mediante apoyos transaccionales y con diferentes métodos, materiales y metodologías se pueden ir trabajando diferentes objetivos que van a hacer que se mejore la calidad de vida de la persona con TEA y de todas aquellas personas que estén a su alrededor.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Áreas del desarrollo y componentes curriculares

- **SC: Social Communication:** ayudar a la persona a mejorar progresivamente como participante activo, competente y seguro de sí mismo en actividades y acontecimientos sociales.
- **ER: Emotional Regulation:** ayudar a la persona a mejorar progresivamente a conocer y controlar sus estados de irregularidad emocional a partir de estrategias de regulación.
- **TR: Transactional Support:** ofrecer los apoyos necesarios tanto materiales como personales a la persona con TEA para cubrir sus necesidades en todos los contextos en los que se mueve.

Cada una de estas áreas se divide en dos componentes curriculares, el primero que sería menos complejo y el segundo que promueve una mayor independencia y abstracción. Por tanto se dividen en:

COMUNICACIÓN SOCIAL	REGULACIÓN EMOCIONAL	APOYO TRANSACCIONAL
1. Atención conjunta.	1. Acto de regulación.	1. Apoyo interpersonal.
2. Uso simbólico.	2. Regulación mutua.	2. Apoyo de aprendizaje.

Programación y registros

Requiere de una planificación muy rigurosa y detallada después de tener clara la evaluación, determinar la etapa y concretar las metas y los objetivos a desarrollar con la persona con TEA evaluada. Todo esto, tal y como se ha desarrollado en los apartados anteriores se realizará con todo el equipo de trabajo. Una vez finalizada esta fase se empezará a diseñar el plan individualizado de intervención teniendo en cuenta los registros que se deben adjuntar:

1. Objetivos prioritarios semanales, especificando 8 objetivos a corto plazo. Habrá un apartado de otras valoraciones, resultados o recomendaciones adicionales. Se debe detallar también la agenda de actividades de la persona con TEA diferenciando entre mañana y tarde que se extrae del proceso de evaluación anteriormente detallado; "SAP" y en el que se registrarán y quedarán patentes las actividades clave en las que se va a intervenir para poder conseguir las metas y los objetivos definidos anteriormente. Finalmente, se presenta también en este registro el plan para el apoyo familiar en el que se debe detallar el apoyo educativo que se da, la actividad y la frecuencia.

2.

OBJETIVOS PRIORITARIOS SEMANALES SCERTS

Objetivos de Comunicación Social y Regulación Emocional	Objetivos de Apoyo Transaccional
1.	1.
2.	2.
...	...

OTRAS VALORACIONES: resultados o recomendaciones adicionales

...

SAP "SCERTS Assistance Process" PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

AGENDA DE MAÑANA	AGENDA DE TARDE

PLAN PARA EL APOYO FAMILIAR "SCERTS"

Soporte educativo	Actividad	Frecuencia



3.Registro diario detallando los objetivos en las áreas de comunicación social y regulación emocional para poder poder llevarlos a cabo a partir de las actividades diseñadas para cada día. La tabla en la que quedaría reflejado seguiría este modelo:

SAP- Registro diario

Objetivos de comunicación social y regulación emocional.

Actividad:	Notas:
------------	--------

SAP- Registro diario

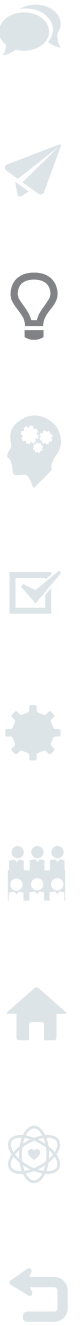
Objetivos de apoyo transaccional.

Actividad:	Notas:
------------	--------

4.Planificación semanal en una tabla para englobar mensualmente todo lo trabajado. En él se van incorporando semanalmente las actividades, la complejidad social de éstas, el tamaño del grupo, los miembros del grupo y las parejas sociales, los objetivos semanales y los apoyos transaccionales. Con esta tabla resumen, se consigue visualizar más rápido cómo va el progreso semanalmente.

Evaluación

Es una evaluación continua llamada "SAP" (*SCERTS Assistance Process*). Primero para determinar la etapa, después para escoger el currículum, metas y objetivos, para confirmar finalmente, si los objetivos, las actividades programadas, los apoyos y los recursos utilizados son los correctos para poder suplir con éxito las barreras tanto para el aprendizaje como para la participación social que se le van planteando a la persona con TEA.



»Píldora formativa 19.

Planificación centrada en la persona (PCP). Una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación

“Todas las personas son como el resto de las personas, como algunas personas y como ninguna persona”
(Speight)

¿Qué es?

Desde finales de los años 80, han aparecido varios enfoques novedosos sobre mejores formas (prácticas) de planificar los apoyos individualmente para cada persona con discapacidad.

Planificación Centrada en la Persona (PCP), pretende que la persona, con el apoyo de un grupo de personas significativas para ella, formule sus propios planes y metas de futuro, así como las estrategias, medios y acciones para ir consiguiendo avances y logros en el cumplimiento de su plan de vida personal.

Esta metodología está basada en la creencia profunda de que ninguna persona es igual a otra y todos tenemos distintos intereses, necesidades y sueños, y, por tanto, la individualización debe ser y de hecho es, el valor central de los servicios que prestan apoyos a las personas.

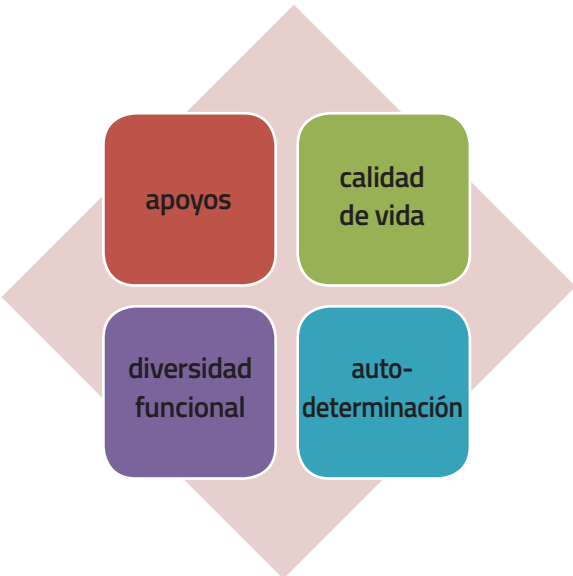
Subyace el respeto al derecho a la autodeterminación de las personas con discapacidad.

¿Qué significa?

La expresión ***Planificación Centrada en la Persona*** remite a dos significados distintos en relación al término *persona*. Por una parte, como hemos señalado, se refiere a una metodología de planificación individualizada que se realiza desde el punto de vista de la persona cuya vida ayudamos a planificar, desde sus intereses, sus sueños, sus puntos de vista, su libertad, etc. Pero, por otra parte, hace alusión a la idea de que en lo que nos hemos de centrar es en el *ser persona*.

Tal y como apunta Sennett (2003), la Planificación Centrada en la Persona ayuda a evitar que la gente se vea privada del control de su propia vida y que se convierta en una mera espectadora de sus necesidades y en consumidores del cuidado que se les dispensa. Además pone las condiciones para evitar que las personas sientan la particular falta de respeto que consiste en no ser vistos, en no ser tenidos en cuenta como auténticos seres humanos.

Planificación Centrada en la Persona, como metodología coherente con el respeto a la Autodeterminación -dimensión central del concepto de *calidad de vida*-, entendida ésta desde la doble perspectiva de capacidad y de derecho, y compartiendo una propuesta de buenas prácticas tanto en relación a la persona como a la organización para aplicar esta metodología.

Fundamentos	<ul style="list-style-type: none">▪ Considera a la persona por encima del diagnóstico o del nivel de discapacidad.▪ Usa un lenguaje e imágenes comunes, más que términos y jerga técnica profesional.▪ Se interesa por las capacidades de la persona (fortalezas).▪ Da voz al individuo con discapacidad y a aquellos que lo rodean con el objetivo de conocer su historia, sus deseos y <i>sus expectativas en cuanto a la vida deseada</i>.
Principios de la PCP	<p>Calidad de vida Es la combinación de la satisfacción personal con una adecuada condición de vida y el ejercicio de la autodeterminación personal, la cual está garantizada por los principios básicos de los derechos humanos.</p> <p>Autodeterminación Autonomía, control personal y elecciones. Tomar decisiones por uno mismo (o con apoyo) en relación a las condiciones de vida.</p> 



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Objetivo

Mejorar la calidad de vida de la persona con discapacidad, si bien también es de gran utilidad para otro tipo de colectivos, y en general para todo tipo de personas. La PCP es un proceso continuo y cíclico que consiste en realizar una planificación futura que mejore las áreas de la vida de a persona (salud, ocio, necesidades básicas, integración laboral, autonomía, etc).

Condiciones para hacer una PCP

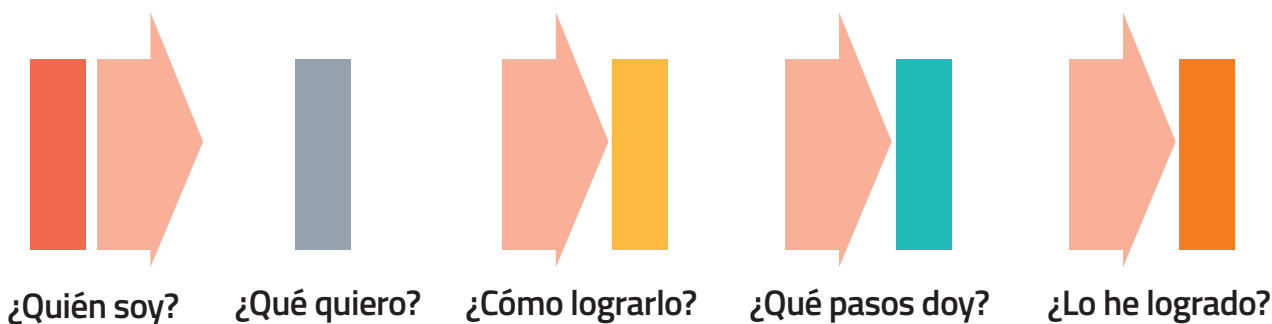
- Desplazar el poder hacia las personas que reciben el servicio.
- Implicar a sus familias, amigos u otras personas cercanas.
- Contar con una persona coordinadora o facilitadora.
- Tener una visión no restrictiva del futuro.
- El grupo de apoyo debe conocer los principios y valores de la PCP.
- Compromiso de acciones y confidencialidad.

Proceso de la PCP

1. Preparación de la persona con discapacidad intelectual, del facilitador y del grupo de apoyo.
2. Se desarrolla un perfil personal en base a las siguientes dimensiones limitaciones y capacidades):
 - a. Capacidades intelectuales.
 - b. Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas).
 - c. Participación, interacciones y roles sociales.
 - d. Salud (física y mental).
 - e. Contexto.
3. Se elabora un perfil de necesidades de apoyo.

¿Como ser el protagonista de mi vida? Ayudas para la autodeterminación

<http://sinomeconoces.blogspot.com.es/2013/09/materiales-pcp-quien-soy.html>



Autoconocimiento

¿Quién soy?

Primer paso de la PCP. Nos permite conocer mejor a la persona, además de favorecer su propio autoconocimiento. Nos puede dar pistas sobre acontecimientos importantes durante su vida (que, además, nos orientan sobre el estado actual de la persona). Se pueden incluir aspectos básicos como edad, lugar de nacimiento, centros en los que ha estado... Se trata, básicamente, de hacer un repaso a su historia personal. Por otra parte, es una buena manera de situarlo como protagonista de su propia vida (*Eres una persona única, con una historia única y quiero conocerla*).

- ¿Cuál es mi historia? ¿Cómo es mi familia?
- ¿Qué se me da bien? ¿Qué me cuesta hacer sólo? ¿Qué personas me ayudan?
- ¿Qué es lo más importante para mí? ¿Qué me gusta?

Mis lugares

Responde a la cuestión ¿dónde me muevo? Refleja los lugares en los que habitualmente se maneja la persona con discapacidad. Además de establecer la principales áreas para plantear objetivos en cada una de ellas, ayudará a la persona a ser consciente de su presencia en diferentes ámbitos (escolar, ocio, familiar, etc.).

- ¿Cuáles son mis lugares favoritos? ¿Dónde paso el tiempo?

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Objetivos

- ¿Qué quiero cambiar? (en mi casa, en mi trabajo?)
- ¿Qué quiero aprender?
- ¿Qué me gustaría conseguir? ¿En qué quiero mejorar?
- ¿Cuáles son mis sueños?
- ¿Qué pienso del futuro?

Plan

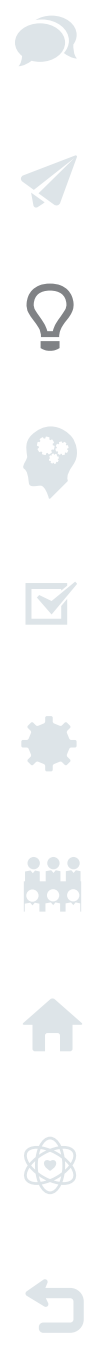
- ¿Qué cosas tengo que cambiar?
- ¿Cuánto tiempo me va a costar? ¿qué voy a hacer cada día?

Apoyos

Se trata de definir el círculo de apoyo de la persona con discapacidad, tanto a nivel formal como informal (teniendo cabida todo el mundo, por ejemplo, el chófer del autobús). Los círculos concéntricos sirven para colocar a las personas según su mayor o menor presencia, o mayor o menor importancia para la persona (los más importantes, los más cercanos). Se pueden añadir los espacios que se quiera (por ejemplo, equipo de atletismo, grupo de baile...). También aquí se pueden utilizar fotos, algo que quizá hará más atractivo la elaboración de la ficha. A la vez, ir hablando sobre qué apoyo presta cada persona y por qué son importantes para la persona con discapacidad. A medida que se avance en el proceso de PCP, se pueden definir de manera más específica los roles.

- ¿Quién me puede ayudar? ¿Qué necesito?
- ¿Qué problemas me voy a encontrar?
- ¿Cómo sabré si lo he conseguido?

Acción	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Por dónde empiezo?▪ ¿Qué decisiones tengo que tomar? ¿Cómo lo hago?▪ ¿Cómo solucionar los problemas que han surgido?▪ ¿Tengo que pedir ayuda?▪ ¿Estoy avanzando hacia mi meta?
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Lo he conseguido? ¿Qué he aprendido? ¿Qué he mejorado?▪ ¿Qué ha funcionado? ¿Qué no ha funcionado?▪ ¿Cómo me siento?▪ ¿Cuál es mi objetivo?



»Píldora formativa 20. Comunicación social en TEA

¿Qué es? Según
DSM-5

Deficiencias persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados. Deben cumplirse los tres criterios siguientes:

1. **Deficiencias en la reciprocidad socio-emocional.** Rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; pasando por una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; hasta el fracaso en iniciar la interacción social o responder a ella.
2. **Deficiencias en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.** Varían, por ejemplo, desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; pasando por anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o deficiencias en la comprensión y uso de gestos; hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. **Deficiencias para desarrollar, mantener y comprender relaciones.** Varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diferentes contextos sociales; pasando por dificultades para compartir juegos imaginarios o para hacer amigos; hasta la ausencia de interés por otras personas.

Objetivo

El objetivo principal del trabajo específico en esta área es conseguir que la persona tenga una **comunicación funcional** que le haga estar y participar activamente en todos los contextos en los que se mueve a lo largo de su vida.

Práctica

La práctica del área de la comunicación social implica diseñar programas fundamentados en un **marco teórico**, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente **preparado**; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

La píldora educativa número 4, explica el instrumento de evaluación del sistema aumentativo o alternativo a determinar dependiendo de la persona. *ComFor*: Precursores de la Comunicación. Evaluación de las necesidades de sistemas aumentativos de comunicación en autismo y otras dificultades de Comunicación.

Bases

Este aspecto va totalmente ligado al área de **comunicación social** que se presenta en el modelo **SCERTS**, como la segunda área de intervención y en el primer dominio de diagnóstico TEA del **DSM-5**.

A lo largo de la guía se van desarrollando dichos aspectos y en este cuadro resumen se quieren mostrar diferentes estrategias de cómo trabajar y entender la comunicación social con las personas con TEA.

Es importante entender que la variedad de personas con autismo, conlleva la variedad de **niveles de comunicación dentro del mismo espectro**. Esto hace que haya diferentes etapas comunicativas a lo largo de sus vidas y por tanto va a ser un aspecto fundamental para poder trabajar el resto de áreas, igual de importantes en la vida de las personas con TEA.

La comunicación es la base del desarrollo, por tanto, se van a poder evitar muchas situaciones de estrés para la persona si se dota de un sistema de comunicación.

Pasos previos

La parte del trabajo a nivel del área de comunicación social, empieza por la personalización del currículum detallado en el **plan de actuación personalizado** de la persona con TEA.

A partir de ahí de las **estrategias** que se redactan para conseguir los indicadores de éxito y mejorar dichas habilidades, se puede ir construyendo la pirámide que llevará a poder trabajar de manera directa la **comunicación** y las estrategias que ayudarán a la persona a conseguir un mayor bienestar en términos generales en todos los contextos.

Cuando se habla de las estrategias a seguir para el trabajo con las personas con TEA de diferentes aspectos, se tiene que tener en cuenta que no se puede generalizar. No existen dos personas iguales y por tanto, **no hay un único modo** de trabajar ningún aspecto con las personas con TEA.

Como se viene diciendo a lo largo de la presente Guía, se debe **personalizar la intervención** conociendo muy bien a la persona a todos los niveles. De igual modo pasa con todas las personas, de ahí que las aulas deben contar con **enseñanza multinivel**, adaptándose a los diferentes niveles que se encuentran dentro de la homogeneidad de estas.

De igual modo, se deberá **presentar la información** de diferentes formas, por diferentes canales y vías (principio del DUA), para que a todas las personas que están en las aulas, les llegue la información que se quiere transmitir.

Cuando se habla de comunicación social implica tanto la **comunicación expresiva como la comprensiva** y por tanto, es necesario ser conscientes de que la información llega por diferentes canales y como buenos profesionales, se debe insistir en la necesidad de conocer muy bien a la persona y saber qué canal va a ser mejor por un lado para que exprese y por otro para que entienda.

Se deberá realizar un examen exhaustivo teniendo en cuenta los cuatro aspectos comunicativos que conforman el lenguaje. Nunca dejando por sentado que lo primero y principal en los casos de las personas con TEA es la comunicación, no se debe dejar de lado el lenguaje, pero lo más importante es que aprendan a comunicarse de un modo funcional y a entender el mundo para mejorar los aspectos tanto expresivos como comprensivos de la comunicación.



Así pues, será el docente de audición y lenguaje, quién en el entorno educativo, realizará una valoración a nivel fonético-fonológico, a nivel semántico, a nivel morfosintáctico y la parte más importante y en la que se encuentran más barreras a nivel social es en la **pragmática**, en la que más se deberá incidir como norma general. Muy importante también en este aspecto tener en cuenta la necesidad de coordinación y de trabajo en contexto natural, teniendo en cuenta el coordinarse con todos los agentes externos que trabajen tanto con la persona con TEA como con la familia para poder generalizar los aprendizajes y dotar de los apoyos que sean necesarios en todos los ambientes.

¿Quién lo implementa?

En este aspecto, comentar que será función de los docentes **de apoyo a la inclusión (especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje)**, primero el determinar qué se va a trabajar, teniendo en cuenta el estilo cognitivo, el nivel de desarrollo, el nivel de comunicación y sus capacidades.

Después el **cómo**, buscando los materiales necesarios para la mejor comprensión y trabajo con la persona con TEA.

Finalmente el **cuándo**, viendo si es posible trabajarlo conjuntamente con el **profesional curricular** en el aula ordinaria o si es mejor trabajarlo ellos mismos a **nivel individual** con la persona con TEA. Esto dependerá se determinará siempre en conjunto pensando en la persona central de la intervención. Muchas veces el trabajo para enseñar un sistema de comunicación requiere que sea a nivel **individual** hasta que se llegue al punto de poder generalizar y es entonces cuando se debe trabajar en contexto natural.

Por tanto, será función del **profesional curricular** conjuntamente con docente **de apoyo y el orientador o la orientadora**, determinar estos aspectos y diseñar su plan de apoyo personalizado teniendo en cuenta los indicadores de éxito que se quieren alcanzar en este área con la persona con TEA.

Como siempre se precisará disponer de **registros** para ir evaluando la funcionalidad del plan diseñado y tiempo para poder **coordinarse** con todos los agentes implicados en dicha intervención y observar la evolución en todos los contextos.

Para llevar a cabo una correcta implementación, se tendrán en cuenta tanto los apoyos personales como materiales que se detallan en el cuadro resumen de **apoyo transaccional** en las dos áreas implicadas en este proceso que son; el área de comunicación social y el área de regulación emocional.

Estrategias para la implementación

Dependiendo de la edad, del contexto social, educativo y familiar de la persona central de la intervención, se muestran diferentes **estrategias** que ayudarán a conseguir los indicadores de éxito marcados. Tal y como se ha ido mencionando a lo largo de la Guía, se espera que sirvan como **ejemplo** y que se utilicen personalizando y adecuando a la persona.

Así pues y para el correcto desarrollo del plan, se tendrá en cuenta el instrumento de evaluación. A partir de los resultados del test, se deberá empezar a trabajar con la persona en la implementación del **sistema alternativo o aumentativo** de comunicación.

Muchas veces se cae en el error de decir que cuando una persona es **verbal**, todo lo entiende a nivel oral. No tiene porqué ser así y se debe intentar dar la información por muchos canales hasta encontrar cuál es el más apropiado para que la persona llegue a comprender aquello que se le presenta.

Se sabe que las personas con autismo son muy **visuales** y que por tanto entienden mejor todo a nivel visual, o, si se transmite por el canal visual se han desarrollado métodos esquematizados en diferentes "píldoras educativas" en la presente Guía para mejorar la comunicación en las personas con TEA (véanse las píldoras de la 14 a la 24).

Aún así, en esta píldora lo que se pretende es dotar de estrategias que no son únicas de la implementación de un método como tal y que lo que pretenden es entender la necesidad de conocer muy bien el **nivel comunicativo** en el que se encuentra la persona para poder elaborar el trabajo específico con ella.

Así pues, dependiendo de la necesidad de apoyo que requiera la persona, tal y como se indica en el **DSM-5**, encontramos tres niveles de gravedad en el área de la comunicación social.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL
<p>Grado 1</p> <p>Requiere apoyo</p>	<p>Sin ayuda, Deficiencias en la Comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.</p> <p>Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar usando frases completas e implicarse en la comunicación pero que a veces falla en el flujo de ida y vuelta de las conversaciones y cuyos intentos por hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>
<p>Grado 2</p> <p>Requiere un apoyo sustancial</p>	<p>Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los problemas sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros.</p> <p>Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos y que manifiesta comportamientos atípicos a nivel no verbal.</p>
<p>Grado 3</p> <p>Requiere un apoyo muy sustancial</p>	<p>Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones graves en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.</p> <p>Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y sólo responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>

Así pues y teniendo en cuenta cuál es el nivel de gravedad en el área de comunicación social de la persona con TEA, se deberá de realizar el plan de apoyo, pensando en cuál será el que mejor se adapte a sus capacidades previas.

Así pues, la comunicación social abarca muchos aspectos. Desde la capacidad de poder imitar para implementar un sistema gestual como podría ser el bimodal o gesto natural para aumentar la comunicación tanto expresiva como comprensiva, hasta la utilización de imágenes para realizar un intercambio comunicativo. La diferencia más clara respecto a cómo trabajar la comunicación será si la persona con TEA es verbal o no. Aún así, no debemos dejarnos llevar por la capacidad de hablar de la persona, ya que esto no será sinónimo de que su **habla sea funcional**.

La funcionalidad de su lenguaje bien sea oral, gestual o pictográfico se debe de extraer de la observación directa de la persona en contexto natural y con sus iguales. Es muy importante realizar esta observación en todos los contextos para determinar la funcionalidad de su comunicación. Existen registros para valorarlo tanto en el método TEACCH, como en el PECS o en el SCERTS.

Otro de los aspectos muy importante a tener en cuenta en esta área es la **intención comunicativa** de las personas con TEA a nivel social. Aunque las personas que estamos alrededor tenemos que entender a respetar y a apreciar su intención comunicativa, nuestro mundo está pensado para gente neurotípica y social, por tanto, se deberá observar qué **apoyos tanto materiales como personales** le van bien a la persona con autismo para facilitarle el proceso de inclusión social y esto dependerá tanto de la edad como de las capacidades previas que requiere para ser un participante activo, seguro y competente a todos los niveles.

Cuando se habla de la teoría de la mente, se comenta que la gran mayoría de las personas con TEA, no son capaces de ponerse en el lugar de los neurotípicos. Y es que, tal y como se ha ido comentando a lo largo de la presente guía, su manera de percibir y de sentir es diferente y por tanto, se debe de insistir en que las **personas neurotípicas tampoco tienen teoría de la mente respecto a las personas con autismo**. Por tanto, para trabajar las emociones y las estrategias para conseguir superar estados de irregularidad, será necesario intentar **ponerse en el lugar de la persona con TEA**. Van muy ligadas en este aspecto las áreas de comunicación social y de educación y regulación sensorial, para poder llegar a reconocer, entender y controlar las **emociones**, se requiere de un nivel mínimo de comunicación. Para ello, se tiene que conocer el TEA desde dentro a partir de todos los estudios que hay, de toda la bibliografía y de las experiencias contadas en primera persona por adultos con autismo y personas que viven con ellos. Trabajar con personas con TEA requiere de **formación continua y constante**.

Se deberá tener en cuenta la **formación** a la familia y a todas las personas que están alrededor de la persona con TEA, respecto al sistema de comunicación tanto alternativa como aumentativa que se quiera implementar.

No será lo mismo trabajar con un **niño/a pequeño/a** con autismo que todavía no tiene un sistema de comunicación adquirido, que con una **persona en la etapa de secundaria** que ya debería de tener un sistema adquirido pero que igual en ese momento, con el cambio de contexto, requiere de mayores apoyos o de nuevas estrategias al respecto para incluirse en el nuevo entorno.

Así pues, existen dos libros muy buenos para trabajar con niños pequeños la intención comunicativa como son "Hablando nos entendemos los dos" y "Más que palabras" del Método "Hannen" que dan muchas estrategias para saber cómo trabajar todos estos aspectos a partir del juego. El "ESDM", también da muchas estrategias válidas y el "SCERTS" también. El "PECS" y el Benson Shaeffer, se ciñen más a los pasos que se deben seguir para implementar el sistema de comunicación en concreto.



Cuando son pequeños/as en general, hay que **provocar la comunicación** para que consigan sus deseos. Para ello, se debe de elaborar un listado con todos aquellos **motivadores** que tiene el/la niño/a, tal y como explica el método "PECS" y poder así crear **tentativas de comunicación**. Por ejemplo, con una niña a la que le gusten mucho los encajables, se le podrán poner a la vista en una estantería a la que no llegue o en una caja de plástico transparente, que no sea capaz de abrir sin la persona adulta. Así se creará la tentativa de comunicación bien sea mediante el señalado, el intercambio de imagen/es, la palabra, el gesto, la mirada o ambas cosas y poco a poco ir pidiéndole más para conseguirlo.

Para personas más mayores se dispone tanto del método "SCERTS", como de diferentes libros para trabajar la "Teoría de la Mente" desde las capacidades previas hasta las más abstractas. Aún así, es cierto que es el método "TEACCH" nos da estrategias para trabajar la comunicación a nivel visual (no únicamente con pictogramas), pudiéndose adaptar así a la persona con TEA. Se debe de **contextualizar el aprendizaje** y aunque la persona tenga buena capacidad para resolver diferentes situaciones sociales sobre el papel, el/la profesional, se debe cerciorar de que es capaz de generalizar dichos aprendizajes al día a día y al **contexto natural**, de no ser así, se deberá valorar qué está fallando y qué tipos de apoyos tanto materiales como personales se le pueden facilitar (leer la píldora formativa de apoyo transaccional).

A continuación, se hace una diferenciación entre cómo trabajar con alumnado con TEA **dependiendo de su necesidad de apoyo**. Así pues, se diferencia entre personas con necesidad de apoyo, con necesidad de apoyo sustancial y con necesidad de apoyo muy sustancial, tal como marca el DSM-5 para el diagnóstico.

Como en todas las intervenciones que se realizan con las personas con TEA y que se desarrollan a lo largo de la presente Guía, se deberá **conocer muy bien a la persona**. El equipo de profesionales encabezado por la figura del orientador o de la orientadora deberá realizar un **examen exhaustivo** de las diferentes capacidades y habilidades a todos los niveles de la persona con autismo objeto de intervención. Se deberán pasar los tests correspondientes al diagnóstico que dan un conocimiento profundo y necesario para definir cuáles serán las mejores **estrategias de intervención que se deberán desarrollar en su plan de actuación personalizado**.

A partir de la información aportada por las familias y por los agentes externos que están en contacto con la persona con TEA, de las reuniones y entrevistas y de la observación directa en el contexto natural por los profesionales de apoyo a la inclusión, se desarrollará el **plan de intervención personalizado**.

Se deberá contar que todo aquello que se trabaje a nivel individual con la persona con TEA, para saber que lo ha aprendido y generalizado, se deberá realizar observación y seguimiento en contexto real, creando situaciones en las que se deban **poner en práctica los conocimientos** trabajados previamente.

Tal y como se refleja en la píldora educativa de educación y regulación emocional en las personas con TEA, las dos áreas están conectadas y van muy ligadas, no se puede separar una de otra. Dependiendo de la edad y del nivel de comprensión, se pueden desarrollar más o menos y reconocer estados que están en medio de los tres globales que se especifican a continuación:

NECESIDAD DE APOYO	NECESIDAD DE APOYO SUSTANCIAL	NECESIDAD DE APOYO MUY SUSTANCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Determinar SAAC para implementar. Tener en cuenta que aunque la persona sea verbal, será conveniente dotarlo de un sistema aumentativo a su comunicación. Esto será favorable tanto para comprender como para expresar, sobretodo en los primeros años de vida. A la larga, se le estará dotando de estrategias que le servirán a lo largo de su vida para ser una persona competente a nivel social y seguro/a de sí mismo/a. - Elaborar un listado de reforzadores, motivadores para crear listado y jerarquía de reforzadores. Será muy importante tanto para forzar la comunicación al inicio como para guiarla, ya que en muchas ocasiones, van a tener la facilidad de hablar mucho pero únicamente de aquello que les interesa o de lo que quieren hablar. - Elaborar un registro del tipo de comunicación que tiene la persona y el tipo de demandas que utiliza, sobretodo con sus iguales. Es muy común que como los centros de interés son tan diferentes a los de sus iguales, sean mejores comunicadores con las personas adultas que con sus iguales y es un aspecto muy importante a tener en cuenta y a trabajar. - Trabajar la imitación. Necesidad de imitar sobre objetos primero para ir pasando a la imitación gestual y llegar a la vocal. Es importante acompañar el habla de gestos para facilitar la comprensión y la expresión en los casos que así se requiera, sobretodo cuando son muy pequeños. Trabajar tanto la imitación gestual como vocal mediante canciones, juegos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar SAAC para implementar. Tener en cuenta que aunque la persona sea verbal, será conveniente dotarlo de un sistema aumentativo a su comunicación. Esto será favorable tanto para comprender como para expresar. - Elaborar un listado de reforzadores, motivadores para crear listado y jerarquía de reforzadores. - Elaborar un registro del tipo de comunicación que tiene la persona y el tipo de demandas que utiliza. - Trabajar la imitación. Necesidad de imitar sobre objetos primero para ir pasando a la imitación gestual y llegar a la vocal. Es importante acompañar el habla de gestos para facilitar la comprensión y la expresión en los casos que así se requiera. - Trabajar tanto la imitación gestual como vocal mediante canciones, juegos, etc. - Atención conjunta, creando tentativas de comunicación y aumentando las demandas para realizar las peticiones. Aunque sea una persona verbal, es muy probable que no utilice su lenguaje tanto como se esperaría. Hay que crear tentativas de comunicación tanto comprensiva como expresiva. - Introducir elementos pictográficos para aumentar la comunicación tanto comprensiva como expresiva. Utilizar guiones conversacionales, historias sociales, tiras explicativas... Autoinstrucciones visuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar SAAC para implementar. - Elaborar un listado de reforzadores, motivadores para crear listado y jerarquía de reforzadores. - Elaborar un registro del tipo de comunicación que tiene la persona y el tipo de demandas que utiliza. - Trabajar la imitación. Necesidad de imitar sobre objetos primero para ir pasando a la imitación gestual y llegar a la vocal. - Trabajar desde la imitación gestual hasta la vocal mediante canciones, juegos, etc. - Atención conjunta, creando tentativas de comunicación y aumentando las demandas para realizar las peticiones. - Introducir elementos pictográficos para aumentar la comunicación tanto comprensiva como expresiva. Utilizar tiras explicativas sencillas con pasos secuenciados simples para entender, asociar y expresar con mayor fluidez todo aquello que va realizando. Autoinstrucciones visuales. - Cuando no hay posibilidad de abstracción, utilizar objeto real para realizar el intercambio comunicativo o el horario. - Utilizar el TEACCH a nivel tanto de organización agendas visuales, como libros viajeros que faciliten la comunicación a partir de fotografías reales pictogramas o incluso, objetos reales.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

NECESSITAT DE SUPORT DE SUPORT	NECESSITAT DE SUPORT SUBSTANCIAL	NECESSITAT DE SUPORT MOLT SUBSTANCIAL
<ul style="list-style-type: none">- Atención conjunta, creando tentativas de comunicación y aumentando las demandas para realizar las peticiones. Aunque sea una persona verbal, es muy probable que no utilice su lenguaje tanto como se esperaría. Hay que crear tentativas de comunicación tanto comprensiva como expresiva.- Introducir elementos pictográficos para aumentar la comunicación tanto comprensiva como expresiva. Utilizar horarios, guiones conversacionales, historias sociales, etc.- Cuando hay posibilidad de abstracción, utilizar la palabra (también visual), para realizar el intercambio comunicativo o el horario.- Utilizar el TEACCH a nivel tanto de organización agendas visuales, como libros viajeros que faciliten la comunicación a partir de fotografías reales pictogramas o incluso, objetos reales. Es importante que haya una muy buena comunicación con la familia para poder preguntar qué han hecho, dónde han estado... Y así aumentar la comunicación expresiva a través de imágenes y de texto. Se puede utilizar por ejemplo el AraWord" para realizar la verbalización del día; "Esta mañana me he despertado..." Sirve para organizar el discurso, primero a nivel visual para poco a poco ir retirando los apoyos y que surja de modo espontáneo. Autoinstrucciones visuales.	<ul style="list-style-type: none">- Cuando hay posibilidad de abstracción, utilizar la palabra (también visual), para realizar el intercambio comunicativo o el horario.- Utilizar el TEACCH a nivel tanto de organización agendas visuales, como libros viajeros que faciliten la comunicación a partir de fotografías reales pictogramas o incluso, objetos reales. Es importante que haya una muy buena comunicación con la familia para poder preguntar qué han hecho, dónde han estado... Y así aumentar la comunicación expresiva a través de imágenes y de texto. Se puede utilizar por ejemplo el AraWord" para realizar la verbalización del día; "Esta mañana me he despertado..."- Se realizará un análisis exhaustivo del entorno para determinar los apoyos necesarios para que la persona adquiera el sistema de comunicación y lo pueda generalizar.- Normalmente este proceso requerirá de mucho trabajo individual con la persona con TEA para poco a poco ir generalizando los aprendizajes a todos los contextos y con todas las personas.- Es un trabajo constante y requiere de mucha perseverancia.- Implementar aplicaciones para mejorar la comunicación utilizando tablets, ordenadores o móviles. Hay diferentes herramientas para poder aumentar o alternar el sistema de comunicación que tenga la persona.	<ul style="list-style-type: none">- Se realizará un análisis exhaustivo del entorno para determinar los apoyos necesarios para que la persona adquiera el sistema de comunicación y lo pueda generalizar.- Normalmente este proceso requerirá de mucho trabajo individual con la persona con TEA para poco a poco ir generalizando los aprendizajes a todos los contextos y con todas las personas.- Es un trabajo constante y requiere de mucha perseverancia.- Implementar aplicaciones para mejorar la comunicación utilizando tablets, ordenadores o móviles. Hay diferentes herramientas para poder aumentar o alternar el sistema de comunicación que tenga la persona.

NECESSITAT DE SUPORT DE SUPORT	NECESSITAT DE SUPORT SUBSTANCIAL	NECESSITAT DE SUPORT MOLT SUBSTANCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un análisis exhaustivo del entorno para determinar los apoyos necesarios para que la persona adquiera el sistema de comunicación y lo pueda generalizar. - Normalmente este proceso requerirá de mucho trabajo individual con la persona con TEA para poco a poco ir generalizando los aprendizajes a todos los contextos y con todas las personas. - Es un trabajo constante y requiere de mucha perseverancia. - Implementar aplicaciones para mejorar la comunicación utilizando tablets, ordenadores o móviles. Hay diferentes herramientas para poder aumentar o alternar el sistema de comunicación que tenga la persona. 		

Muy importante para pensar en el modelo de intervención general, ampliar la información de esta píldora con las de "Educación y regulación emocional" y la de "Apoyo transaccional".



»Píldora formativa 21. PECS. Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes

¿Qué es?

Un sistema aumentativo/alternativo de comunicación.

Requiere el intercambio de un símbolo entre un individuo (no hablante) y su interlocutor para iniciar una petición, hacer una elección, proporcionar información o responder.

El PECS empieza con la enseñanza de habilidades comunicativas funcionales para el niño con déficits socio-comunicativos.

Destinatarios

Individus de totes les edats i amb una àmplia varietat de desordres comunicatius:

- Significativos déficits de comunicación.
- Una historia o dificultad para adquirir el lenguaje.
- Pequeños intentos comunicativos o del entendimiento del aspecto interactivo social de la comunicación.
- Niveles diagnósticos de autismo, retraso en el desarrollo, Síndrome de Down con las características arriba mencionadas.
- Niveles diagnósticos de dispraxia y disfasias severas donde los individuos no tienen las habilidades motoras o ambientales para tener un lenguaje de signos.

Objetivos

Aprender a aproximarse y entregar la figura del ítem deseado a la otra parte involucrada en la comunicación.

Aprender a iniciar la comunicación dentro de un contexto social.

FASES

Preparándonos para PECS

Es importante que preparemos el contexto para facilitar la comunicación del alumnado con TEA.

Construir entornos de aprendizaje, entornos físicos utilizando materiales interesantes y actividades útiles, utilizando estrategias específicas para enseñar habilidades comunicativas concretas.

Construir entornos de aprendizaje implica crear muchas oportunidades para comunicar (enseñanza incidental):

- Debemos conocer las habilidades actuales de nuestro alumnado y poder así trabajar en los objetivos siguientes (lista de control).
- Tentaciones comunicativas.
- Mantener las expectativas de comunicación.

Es importante que no nos adelantemos verbalmente a las intenciones comunicativas del alumnado.

Evaluación de los reforzadores

Es importante que realicemos una evaluación exhaustiva de los reforzadores potenciales del alumnado, como:

- Entrevista a los que rodean al alumnado. Existe una plantilla en el manual PECs, para realizar una selección de vocabulario, a partir de las cosas que gusta comer, beber, las actividades que más le gustan, etc.
- Observar al alumnado en una situación no estructurada de "libre acceso".
- Debemos dirigir una evaluación formal de reforzadores. De esta forma estableceremos una jerarquía de reforzadores. La evaluación debe de ser sistemática, observando y registrando:
 - Lo que hace cuando le ofrecemos un objeto, si lo rechaza o bien lo intenta alcanzar.
 - Lo que hace con el objeto, si juega con él, si lo sujeta de forma adecuada, etc.
 - Lo que hace si intentamos quitarle el objeto (protesta o no reacciona).

¿Qué necesitaremos?

- Velcro.
- Carpeta de comunicación.
- Tira de oración.
- Páginas sueltas para insertar.
- Plastificadora.
- Tira para oración.



FASE I. CÓMO COMUNICARSE

OBJETIVO:

Intención comunicativa. "Iniciar peticiones".

Al ver un objeto muy preferido el alumno recogerá la imagen del objeto y se la entregará al receptor comunicativo.

En esta fase enseñamos las reglas de comunicación, cómo debemos acercarnos al receptor comunicativo y cómo debemos entregarle el mensaje.

Es importante tener presente que no es un requisito que el alumno discrimine las imágenes.

La meta de esta fase es que el alumno inicie el acto de comunicar, por lo tanto, el alumno debe ir primero, debe ser él quien inicie la comunicación.

Aspectos a tener en cuenta:

- En esta fase necesitaremos dos educadores, el "ayudante físico" y el "receptor comunicativo".
- Debemos presentar sólo una imagen cada vez.
- Las primeras sesiones de trabajo deben de alargarse a lo largo de todo el día, organizaremos al menos entre 30 y 40 oportunidades de comunicación a lo largo del día.
- Utilizaremos diferentes reforzadores a lo largo del día.
- En esta fase proporcionaremos la ayuda utilizando para ello, **el procedimiento de ayuda de dos personas con encadenamiento hacia atrás**, donde cada uno de los educadores debe de realizar una serie de tareas para facilitar dicho aprendizaje.
 - Receptor comunicativo: debe atraer al alumno, reforzar el intercambio con la *ley del medio segundo*. Emparejamos además el reforzamiento social tangible. Debe de calcular el tiempo exacto en abrir la mano de forma adecuada.
 - Ayudante físico: debe esperar a que el niño/a realiza inicie el movimiento. Debe ayudar físicamente al alumno a intercambiar la imagen y debe desvanecer sistemáticamente las ayudas.

PASOS

1. Intercambio completamente estimulado

Mientras el alumnado alcanza el objeto, el ayudante físico ayuda al alumno a coger el símbolo, alcanzar y dejar el símbolo en la mano abierta del receptor.

Una vez, el receptor comunicativo ha recibido el símbolo, debe reforzar al alumno "caramelo, ¡muy bien!, antes de medio segundo y le entregará inmediatamente el objeto deseado.

2. Retirando la asistencia física

Retirando la ayuda física para que el alumnado tome el símbolo y alcance la mano del receptor comunicativo de manera independiente.

Siempre se debe utilizar la regla del medio segundo, tanto para reforzar como para entregar el objeto deseado

3. Encubrir la clave de mano abierta

Debemos continuar con este paso hasta que el alumnado realice fase 1 de manera independiente.

4. Criterio de dominio

Intercambio independiente de 3-5 reforzadores con 2 o más receptores comunicativos en 2 entornos/ambiente diferentes.



FASE II. DISTANCIA Y PERSISTENCIA

OBJETIVO:

El alumnado va a su tablero de comunicación, quita la imagen, a al entrenador, capta la atención del entrenador y deja la imagen en la mano del entrenador.

Cada estudiante debe tener su propio cuaderno.

En esta fase debemos enseñar a desplazarse:

- Hacia el receptor comunicativo.
- Hacia el libro.
- Hacia los dos.
- De sala a sala.

En tipo de lección que utilicemos en esta fase será secuencial y la estrategia de enseñanza, el moldeamiento.

PASOS

1. Quitar la imagen del libro de comunicación

Ponemos una sola imagen en la carpeta de comunicación.

Después se toma el objeto y se muestra la carpeta de comunicación con la fotografía.

El ayudante desvanece su ayuda.

2. Incrementar la distancia entre el alumnado y docente

El receptor comunicativo mantiene cerrada su mano cerca de su cuerpo para que el alumnado tenga que ir un poco más lejos para intercambiar la imagen. Cuando el intercambio es completado (el símbolo es dejado en la mano abierta del receptor) verbalmente se refuerza y se da acceso al objeto deseado.

3. Incrementar la distancia entre el alumnado y los símbolos

El libro se irá alejando moviendo de un lugar a otro, con la finalidad de que el alumno tenga que desviarse y acceder a la carpeta de comunicación.

4. Evaluar y eliminar ayudas adicionales. Persistencia

Eliminar todas las ayudas o señales que puedan recordar al alumnado a comunicarse con el receptor.

- **Mirada expectante.** Conlleva mirar al alumnado con una mirada de pregunta: "¿Qué es lo que quieres?"
- **Aspectos del entorno físico.**
- **Dramatización.** Debemos de tener en cuenta no caer en el hábito de interactuar con el niño exagerando demasiado. Orientación corporal. Mientras te alejas cada vez más del alumnado cuando les enseñamos a desplazarse gradualmente, tenemos que girarnos para que se haga persistentes en llamar nuestra atención incluso cuando estamos de espaldas.
- **Contacto visual.** Del mismo modo que el alumnado puede que aprenda a esperar a que los atraigamos con nuestra orientación corporal o dramatización, puede que se hagan también dependientes del contacto visual.
- **Varios entornos, espacios y actividades.** Por ejemplo, si se empieza en la escuela deberemos crear inmediatamente oportunidades comunicativas en el patio, en la cafetería, el comedor, la clase de dibujo, etc.

Criterio de dominio

Antes de empezar la fase III, el alumnado debe poder cruzarla sala, recoger la imagen del artículo y cruzar la sala hacia el receptor comunicativo. El alumnado debe tener entre 5-10 reforzadores. se II se mantendrá siempre.



FASE III. DISCRIMINACIÓN DE IMÁGENES

OBJETIVO:

El alumnado pide objetos deseados yendo al libro de comunicación, seleccionando la imagen deseada entre una variedad de posibilidades, dirigiéndose al receptor comunicativo y dándole la imagen.

En esta fase debemos enseñar a **elegir**.

PASOS

1. Discriminación simple. Objeto muy preferido versus objeto distractor

Empezar con artículos sumamente preferidos frente a los no preferidos. Recordamos: **Regla del medio segundo.**

Con la imagen correcta se le halaga, con la imagen incorrecta no hay reacción.

Es importante recordar que debemos ordenar de nuevo las imágenes después de los ensayos correctos.

Cuando el alumnado muestra dificultades en la discriminación de las imágenes, podemos utilizar diferentes estrategias basadas en habilidades de discriminación.

- a) Distractor en blanco.
- b) Grandes versus pequeños.
- c) Símbolos diferentes: ver si otro le va mejor.

2. Discriminación entre múltiples pictogramas preferidos

En este momento deberemos determinar si las acciones del alumnado encajan con su petición, es decir, si el pictograma elegido corresponde al objeto deseado.

Es importante que tengamos presente que debemos enseñar siempre en contextos naturales y siempre desde una perspectiva funcional.

Iremos añadiendo imágenes, seguiremos con 3, 4, 5 pictogramas diferentes de objetos preferidos, y realizar comprobaciones de correspondencia.

1. Mostrar los dos artículos a la vez.
2. Esperar al intercambio.
3. Ofrecer el objeto deseado al estudiante.
4. Permitir el acceso al objeto correspondiente o bloquear el acceso al objeto incorrecto.

3. Buscar dentro del libro la imagen específica

Autonomía para la búsqueda individual:

- Mirar en el libro.
- Ojear las paginas.
- Comenzar a ordenar las imágenes.

Criterio de dominio

Una vez alcancemos el criterio de dominio debemos introducir los elementos de la Fase II.

FASE IV. ESTRUCTURA DE ORACIÓN

OBJETIVO:

El objetivo de esta fase es que el alumnado pida objetos presentes y no presentes usando una frase de varias palabras. Hay que conseguir que vaya al libro y:

1. Coja la imagen "quiero" y la ponga en una tira-frase.
2. Coja la imagen de lo que quiere (R+, refuerzo positivo) y la ponga en la tira-frase.
3. Quite la tira del tablero de comunicación.
4. Se acerque al receptor comunicativo y le dé la tira-frase.

- **¿Qué tipo de lección es?** Secuencial.
- **¿Qué tipo de ayuda se necesita?** Física.
- **¿Qué estrategia de enseñanza se utiliza?** Encadenamiento hacia atrás, no debería ocasionar errores.

Aspectos a tener en cuenta:

- No se utilizan ayudas verbales durante esta fase.
- Usa el "encadenamiento hacia atrás" para enseñarles la construcción de la tira-frase.
- Crea oportunidades para peticiones espontáneas a lo largo de actividades funcionales de cada día.

PASOS

1. Añadir una frase reforzador a una tira-frase

1. Principio de oración ya está en la tira.
2. Esperar la iniciación.
3. Guiar físicamente para que añada una imagen e intercambie la tira.
4. Leer rápidamente la tira al estudiante y dar refuerzo positivo.
5. Reforzar la conducta en medio segundo

2. Manipulando la imagen de "quiero"

1. Esperamos que el alumnado inicie la comunicación, el intercambio comunicativo.
2. Ayudamos a que el estudiante añada "quiero" a la tira-frase.
3. El estudiante añada de manera independiente la imagen a la tira frase y se la entregará al receptor comunicativo.
4. El receptor comunicativo leerá rápidamente la tira al estudiante dar refuerzo positivo.
5. El receptor comunicativo reforzará la conducta en medio segundo.

3. Leer la tira frase

Enseñaremos al alumnado a señalar las imágenes cuando el receptor comunicativo señala la tira.

El receptor comunicativo le proporcionará la ayuda necesaria ayudándole físicamente para que señale cada imagen a la vez que la lee.

Posteriormente deberemos desvanecer la ayuda hasta que el alumnado consiga realizar la acción de manera independiente. Finalmente, deberemos facilitar que el alumno inicie la lectura de la tira frase.

4. El habla

Añadir una demora de tiempo constante (3-5 segundos) para animar a que hable.

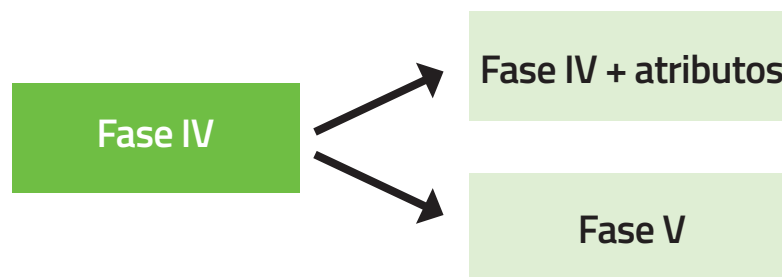
- Reforzar diferencialmente el habla (hacer una fiesta).
- Es importante ¡No insistir en el habla!
- Valorar el intercambio.
- No retener el reforzador si el estudiante no habla.

Criterio de dominio

Enseñaremos múltiples objetos en una misma tira frase.

Después de la FASE IV

- Después del dominio de la fase IV, el entrenamiento toma dos caminos diferentes.
- Cada camino seguido va por separado pero de forma paralela.



FASE IV + ATRIBUTOS

OBJETIVO:

El alumnado pide objetos que están presentes y objetos que no lo están, yendo a su libro de comunicación, construyendo una tira-frase que contenga icono "quiero", un icono de reforzador, un icono de atributo y luego intercambia la tira.

El alumnado usa varios iconos de atributos y combina atributos para formular oraciones que contengan más de tres iconos.

Además, deberemos enseñar al alumnado a pedir reforzadores específicos utilizando vocabulario descriptivo.

PASOS

1. Construcción de tres imágenes en una oración.
En este caso, no se necesita una discriminación del icono del atributo.
2. Discriminar entre iconos de atributos muy preferidos y no preferidos con atributos.
3. Discriminar entre dos o más iconos de atributos preferidos- comprobación de correspondencia.



FASE V. PETICIÓN COMO RESPUESTA. Responder a la pregunta *¿qué quieres?*

OBJETIVO:

El alumnado deberá usar espontáneamente una amplia gama de funciones comunicativas y de vocabulario en variedad de contextos interlocutores.

El alumnado puede usar variedad de objetos y un amplio conjunto de conceptos con la función de responder a la pregunta *¿qué quieres?*

PASOS

1. Demora 0 segundos

Realizar una pregunta (señal natural) a la vez que se indica el principio de oración (ayuda).

2. Incrementar la demora

Alargar gradualmente el intervalo entre la señal natural y la ayuda hasta que el estudiante "vence" la ayuda.

3. Alternar peticiones a respuestas y peticiones espontáneas

Finalmente enseñaremos al alumnado a alternar peticiones a respuestas y peticiones espontáneas y respuestas a *¿qué quieres?*

FASE VI. COMENTAR

OBJETIVO:

El alumnado aprende a comentar, a hacer comentarios. Deberán de contener todos estos elementos.

- Sorpresa.
- Cambios que se esperaba.
- Novedad.
- Eventos poco comunes.

PASOS

1. Contestar la pregunta-comentario

- Elegir el tipo de pregunta.
- Sin discriminación del principio de oraciones.
- Preguntar, *¿qué ves/oyes/hueles* o *¿qué es?*
- Reforzar apropiadamente.

2. Discriminar entre los principios de oración. Debemos alternar las preguntas *¿qué quieres?* y *¿qué oyes?*

Debemos reforzar al momento la elección correcta.

¿Qué oyes?

¿Qué ves?

»Píldora formativa 22. Comunicación total (Benson Schaeffer)

Autoría	Benson Schaeffer, Arlene Musil, George Kollinzas.
Definición	El programa de habla signada para alumnado no verbal es un programa de comunicación total diseñado para promover el desarrollo de signos de forma espontánea, el desarrollo del habla signada y finalmente el lenguaje verbal espontáneo.
Destinatarios	Personas con discapacidad intelectual graves y profunda, con TEA, alumnado con afasia sin habla, y personas con trastornos moderados y severos del lenguaje, personas con disfasia, etc.
Objetivo	<p>Fomentar una producción espontánea no verbal.</p> <p>El programa de Comunicación remarca los aspectos expresivos y subraya la importancia de que la persona no verbal comprenda la importancia de la producción de signos tanto para conseguir / obtener “cosas” como para expresar comentarios.</p> <p>Se prevé que ofrecer al alumnado no verbal habla signada va a tener como consecuencia que él producirá primero signos y quizás, posteriormente, habla signada e incluso habla, no impidiendo en ningún caso la producción del habla.</p>
Componentes	<p>El Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer incluye dos componentes que lo definen y lo diferencian de otros procedimientos de intervención.</p> <ol style="list-style-type: none">1. El componente es el habla signada (producción por parte del alumnado / adulto de habla y de signos de forma simultánea),2. La comunicación simultánea (empleo por parte de los adultos, terapeutas, padres, hermanos, etc.). <p>Por tanto, dos códigos utilizados simultáneamente cuando se comunican con las personas sujetos de tratamiento: código oral o habla y código signado o signos.</p>

<p>Metas del programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lenguaje oral espontáneo. ▪ Habla signada espontánea. ▪ Lenguaje de signos espontáneo.
<p>Fases del programa</p>	<p>1ª fase. Se enseña de forma independiente dos tareas. De manera alternativa se le enseña tanto el aprendizaje de signos como la imitación verbal.</p> <p>Una vez que el alumnado realiza espontáneamente el signo aprendido y cumple con unos criterios de eficacia se pasa al entrenamiento del siguiente signo y posteriormente, antes de pasar al aprendizaje de uno nuevo se le entrenará, específicamente en la discriminación entre los signos adquiridos.</p> <p>2ª fase. Al mismo tiempo, se le van enseñando las palabras correspondientes a los signos aprendidos. El terapeuta ya las ha realizado previamente cuando les ha enseñado.</p> <p>Esas palabras las ha producido el terapeuta durante el entrenamiento cada vez que la persona ejecuta el signo (cuando hace el signo el instructor verbaliza la palabra correspondiente a ese signo con una equivalencia total entre el movimiento del signo y las sílabas de la palabra, cada movimiento una sílaba). Al cabo de un tiempo de entrenamiento las personas empiezan a unir a su signo vocalizaciones, sílabas, terminaciones de palabras parecidas a las que representa ese signo.</p> <p>Paralelamente se continúan las sesiones de logopedia y se le van enseñando las palabras correspondientes, cuando sea posible, a los signos aprendidos.</p> <p>http://hablasignada.divertic.org/index.php?idm=glrecursos.php</p>



»Píldora formativa 23. Teoría de la mente (ToM) (Lara Beltrán López)

¿Qué es?

La teoría de la mente (ToM, *Theory of Mind*) nos permite ser capaces de predecir estados mentales de uno mismo y de los demás (Premack & Woodruff, 1978), lo que permite **anticipar y modificar comportamientos propios y ajenos**; es decir, poder inferir estados mentales (emociones, pensamientos, intenciones, etc.) en los demás, y utilizar dicha información para interpretar y predecir el comportamiento del otro, así como regular y organizar la propia conducta.

Etapas de adquisición

En el desarrollo neurotípico esta habilidad se adquiere siguiendo la siguiente cronología como marco de referencia:

- 14 meses: atención compartida.
- 10 – 18 meses: juego simbólico.
- 2 años: comprende que los demás ven o no ven cosas.
- 18 – 30 meses: comprende estados mentales (pensar, sentir, etc.).
- 3 – 4 años: comprende perspectivas visuales de objetos.
- 3 años: relaciona emociones con situaciones y comprende el principio ver conduce a saber.
- 4 años: relaciona pensamientos con las emociones, descubre los engaños, comprende que las creencias pueden ser falsas y pasa la prueba de *Sally y Ana*.
- 5 años: interpreta emociones relacionadas con proyecciones de futuro.
- 6 – 7 años: comprender estados mentales complejos o secundarios.
- 9 años: consciente de que se puede herir a los demás, conoce que comentarios no son adecuados al contexto e interpreta sentimientos según la mirada.

¿Por qué hay que entrenar la teoría de la mente?

El déficit de ToM en niños o niñas en el espectro del autismo sugiere que los problemas en comunicación, socialización e imaginación provienen de su incapacidad para representar y atribuir estados mentales (Frith, 1989; Leslie, 1987, 1988). Por lo tanto, la alteración en esta área incide directamente en que la persona pueda **identificarse con los iguales, sentirse pertinente a un grupo, crear amistades, salir, etc.** Tiene un gran impacto en todas las áreas de desarrollo y puede conllevar la aparición de comorbilidades como depresión, trastornos de conducta, ansiedad, etc.

Estas dificultades podrían concretarse en:

- Dificultades para establecer interacciones sociales positivas con los demás.
- Problemas para crear y mantener amistades.
- Aparición de conductas y comportamientos inadecuados al contexto, al no anticipar la repercusión de las propias acciones en los demás.
- Aumento de la ansiedad, aislamiento o conflictividad al encontrarse en un mundo social que no llegan a comprender del todo. (Malentendidos, enfados o reacciones inesperadas fruto de la dificultad de comprensión social).
- Problemas de integración escolar/laboral, como consecuencia de lo anteriormente citado.

Pasos previos

Es importante destacar que para poder desarrollar la ToM, primero es necesario adquirir una serie de **habilidades facilitadoras**, que se correlacionan con el posterior desarrollo de la **cognición social**. Estas habilidades son:

- Imitación.
- Atención conjunta.
- Simbolización.

Se adquieren, habitualmente, en edades tempranas y facilitan el aprendizaje de funciones cognitivas superiores que intervienen en el desarrollo del pensamiento social.

En el caso de las personas con TEA, es habitual que aparezcan dificultades en alguna de estas áreas, existiendo riesgo de alteraciones futuras en la comunicación y la ToM. Por este motivo, es necesario **conocer el desarrollo** del alumno en estas tres áreas mediante la aplicación de la evaluación que corresponda, para adaptar nuestra intervención, además de conocer el nivel de desarrollo del lenguaje y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve para definir los objetivos de la intervención. Estos objetivos han de ser significativos y funcionales para el alumnado y las personas que forman parte de sus rutinas en los diferentes contextos.

Objetivos

Los objetivos planteados, como hemos dicho anteriormente, se establecerán en base al nivel de desarrollo del alumnado y las necesidades presentes. No obstante, en lo relacionado con la ToM trabajaremos para que el alumnado desarrolle las siguientes **habilidades**:

- Favorecer la capacidad de atención conjunta.
- Favorecer el conocimiento y asociación de las emociones básicas y secundarias.
- Establecer la percepción global.
- Facilitar la interpretación contextual de diferentes situaciones.
- Ayudar a la anticipación de situaciones.
- Favorecer la atribución de sensaciones físicas.
- Utilizar la capacidad de simbolización.
- Profundizar en el conocimiento de los sentidos.
- Tomar conciencia de las diferentes perspectivas visuales.

Estrategias y recursos

Atención conjunta

Habilidad básica e imprescindible a trabajar en cuanto se advierte la presencia de dificultades. Se trabaja mediante el juego y a partir de los intereses del alumnado. Puede hacer de forma espontánea, incentivando su aparición mediante algunas acciones como: señalar, esconder juguetes, crear situaciones en las que ocurra algo inesperado, etc.

Trabajamos de forma más estructurada siguiendo los siguientes pasos:

- El alumnado se interesa por el objeto de otra persona.
- El alumnado te incluye en la actividad.
- El alumnado se da cuenta de cosas que están fuera de lugar y lo indica.
- El alumnado muestra algo que ha visto, ha pasado o ha hecho.
- El alumnado muestra interés hacia las vivencias de otra persona.

Para obtener información más específica los recursos recomendados son:

- Blog *El Sonido de la Hierba al Crecer*.
- *AutismConsulting*. Áreas de intervención.
- Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo.
- La atención compartida en el autismo.

Emociones básicas y secundarias

Trabajaremos con el alumnado la asociación de la expresión facial con la emoción correspondiente, para posteriormente etiquetar e interpretar estas emociones en diferentes contextos y situaciones para integrarlas en el pensamiento del alumnado y poder atribuir estados mentales cada vez más complejos a la conducta propia y ajena. Podemos utilizar fichas y demás material audiovisual, es importante destacar que si partimos de un material significativo y de interés para el alumno el aprendizaje se integrará de forma más consistente.

Para obtener información más específica los recursos recomendados son:

- Proyecto Emociones. El Proyecto Emociones *software* es una aplicación que ayuda a la mejora de la empatía en los niños y niñas con TEA, desarrollada para dispositivos Android, pero también hay una versión para Windows.
- Autismo Navarra. Las emociones paso a paso.
- Aulaautista. Trabajando habilidades mentalistas.
- El sonido de la Hierba al crecer.
- Juego *¡Qué locura!*

Recursos generales

- AutisMIND: aplicación Android de apoyo para ayudar a padres y profesionales a trabajar las habilidades mentalistas en niños con TEA.
- <http://autismind.com/>
- El sonido de la hierba al Crecer: ToM paso a paso.
- Arasaac: Teoría de la Mente.
- En la Mente I. En la Mente II. Marc Monfort, Isabel Monfort.
- *Manual de La Teoría de la Mente para niños con Autismo. Las personas percibimos, sentimos, pensamos o creemos distinto.* Anabel Cornago.



»Píldora formativa 24. Terapia ocupacional (Elisabet Hurtado Ortiz)

¿Que es?

La **Terapia ocupacional** se ocupa de la promoción de la Salud y Bienestar a través de la ocupación. Lográndose mediante la habilitación de los individuos para realizar aquellas tareas que optimizarán su capacidad para participar, o mediante la modificación del entorno para que refuerce su participación (Federación Mundial de Terapeutas ocupacionales, WOFT).

¿Que trabaja la Terapia ocupacional?

Áreas ocupacionales

1. Actividades básicas de la vida diaria: cuidado de uno mismo.
2. Actividades instrumentales de la vida diaria: actividades que se realizan en casa y en la comunidad.
3. Trabajo.
4. Educación.
5. Participación social.
6. Ocio.
7. Juego.
8. Descanso y sueño.

Equilibrio ocupacional

“Capacidad de organizar convenientemente las actividades en que nos involucramos las personas. Este concepto repercute en nuestra salud y calidad de vida”.

Componentes/destrezas del desempeño

1. Destrezas motoras y praxis: habilidades para organizar, planificar y ejecutar movimientos.
2. Destrezas sensoriales-perceptuales: localizar, identificar y responder a sensaciones, así como seleccionar, interpretar y organizar eventos sensoriales basados en experiencias a través de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto, propioceptores y vestibulares).
3. Destrezas de regulación emocional.
4. Destrezas cognitivas: planificación y gestión del desempeño de una actividad.
5. Destreza de comunicación y sociales.

Contexto y entorno

“Serie de condiciones o variantes, tanto internas como externas, que influyen en el rendimiento ocupacional de la persona, y por tanto, en su independencia”:

- Cultural.
- Personal.
- Físico.
- Social.
- Temporal.
- Visual.

OBJETIVOS:

PERSONA CON TEA

- Dotar de estrategias para solventar las limitaciones en las actividades de la vida diaria: alimentación, vestido, aseo personal, etc.
- Mejorar problemas de coordinación óculo-manual, coordinación bilateral, dificultades en la lateralidad, disociación de miembros superiores e inferiores.
- Fomentar habilidades en motricidad gruesa y fina: manejo del lápiz y tijeras, equilibrio, praxis, etc.
- Apoyo para limitaciones en la planificación y organización.
- Dotar de estrategias para el autocontrol y manejo de rabietas: estrategias sensoriales para manejar conductas inapropiadas, y actuar ante la frustración y el enfado.
- Apoyo en problemas de aprendizaje, a causa de problemas motrices o sensoriales, y por trastornos de modulación sensorial.

ENTORNO ESCOLAR

- Valorar el nivel de autonomía en la realización de actividades.
- Adaptación y readaptación funcional.
- Valoración, diseño, adaptación y entrenamiento en productos de apoyo.
- Dar estrategias a los profesionales para tratar las limitaciones en las actividades.
- Facilitar la inclusión con adaptaciones del entorno.
- Establecer un perfil sensorial, para establecer las necesidades del alumnado.



ASPECTOS A VALORAR DESDE LA TERAPIA OCUPACIONAL

El Terapeuta Ocupacional valorará cada una de las funciones y destrezas que están interviniendo en la actividad, con la finalidad de establecer que está limitando la consecución de ésta, así como la necesidad de realizar diferentes adaptaciones, tanto en la actividad como en el entorno, para conseguir la mayor autonomía posible del alumnado.

FUNCIONES MOTORAS Y PRAXIS

- Arco o movimientos articulares
- Control postural
- Fuerza
- Tono muscular
- Resistencia
- Reflejos motores: elasticidad, simetría
- Posición de enderezamiento
- Apoyo
- Coordinación ojo/mano, ojo/pie
- Integración bilateral
- Cruce línea media
- Motricidad fina
- Motricidad gruesa
- Coordinación óculo-motora
- Patrones de la marcha

ASPECTOS A VALORAR DESDE LA TERAPIA OCUPACIONAL

DESTREZAS SENSORIALES

TRASTORNO DEL PROCESAMIENTO SENSORIAL

MODULACIÓN SENSORIAL	DISCRIMINACIÓN	MOTOR CON BASE SENSORIAL	
<p>1. Hiperreactivo 2. Hiporreactivo 3. Buscador de sensaciones</p> <p>Dificultad en la regulación de las respuestas a ciertos estímulos sensoriales.</p> <p>Le molesta sonidos, rechaza texturas, le molesta la ropa, dificultades para aseo personal, rechaza juegos de parque, rechaza contacto físico, molesto cuando se mancha.</p> <p>Lleva objetos a la boca, tolerancia alta al dolor, no se da cuenta que está manchado, rompe lápices, no se marea con las vueltas.</p> <p>No se da cuenta del peligro, prefiere juegos motores, gran velocidad al columpiarse, parece impulsivo y desorganizado.</p>	<p>Dificultad para reconocer e interpretar diferencias o similitudes en las cualidades de los estímulos sensoriales.</p> <p>Le cuesta identificar objetos por el tacto, no sabe dónde le han tocado, uso inadecuado del lápiz, cuando le llaman no sabe exactamente desde dónde, etc.</p>	<p>Posturo-ocular</p> <p>Dificultad para controlar la postura o la cualidad de los movimientos, como resultado de un bajo tono, inestabilidad articular e inadecuada funcionalidad de la visión.</p> <p>Se cae de la silla, movimientos no fluidos, parece rígido o blando, posición de andar o correr agazapada, dificultades de equilibrio.</p>	<p>Dispraxia</p> <p>Dificultad para planificar, secuenciar y ejecutar movimientos en actividades novedosas. Dificultad para aprender actividades nuevas, desorganizado, poca motivación en juegos motores, caídas, etc.</p>

Además de tener en cuenta los aspectos cognitivos, conductuales y del entorno que puedan estar limitando la realización de la actividad.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

AUTONOMÍA

Áreas	Problemas asociados	Métodos de trabajo	Estrategias/apoyos
Vestido	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de planeamiento motor. - Problemas de lateralidad. - Coordinación óculo-manual. - Dificultades de equilibrio: bipodal y monopodal. - Problemas de motricidad fina. - Trastornos de modulación sensorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moldeamiento. - Encadenamiento hacia atrás. - Modelamiento/imitación. - Refuerzo positivo. - Apoyo visual. - Apoyo verbal. - Auto-instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Secuenciación con pictogramas. - Diferenciación visual izquierda/derecha. - Engrosadores en las cremalleras. - Barras de apoyo para dificultades en el equilibrio. - Adaptaciones en prendas de vestir: botón click, velcro, etc. - Eliminar etiquetas y seleccionar tejidos aceptados por el alumnado.
Alimentación	<p>1. Problemas posturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajo tono muscular. - Problemas de coordinación en movimientos de la mandíbula. - Coje los utensilios con demasiada o poca fuerza. - Se le cae los alimentos y bebidas con frecuencia. - Dificultades para imitar movimientos oro-faciales. <p>2. Dificultades en el sistema táctil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hiporesponsividad: bajo registro y problemas de discriminación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se llena demasiado la boca. ▪ Come purés. ▪ Presencia de babeo. ▪ Atragantamientos por deglutir antes de masticar. ▪ No se da cuenta que está manchado. ▪ Busca sabores fuertes. ▪ Se lleva objetos no comestibles a la boca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vendaje neuromuscular. - Modificación de postura. - Masaje. - Estimulación oral. - Presentación del alimento. - Gestión del tiempo. - Anticipación visual o verbal. - Auto-instrucciones. - Refuerzo positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocación de vendaje neuromuscular en estructuras oro-faciales relacionadas con deglución y masticación. - Mobiliario adaptado. - Adaptación de cubiertos. - Colocación de vendaje neuromuscular para modificar la postura. - Colocación de "cojín sensorial" (cojín de aire). - Colocación de lastres o chaleco de peso. - Estimulación previa con carga propioceptiva o vestibular. - Masaje facial, variando la dirección en base a los objetivos que se pretendan conseguir. - Contrastes de temperatura. - Masaje cavidad oral. - Elementos de masticación: Chewy Tube. - Elementos con estimulación vibratoria: Z-vibe o cepillos eléctricos.

AUTONOMÍA

Áreas	Problemas asociados	Métodos de trabajo	Estrategias/apoyos
Alimentación	<p>- Defensividad oral:</p> <p>Hiposensibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tono muscular disminuido con dificultades de masticación. ▪ Dificultades para diferenciar sabores y texturas. ▪ Pobre conciencia dentro de la boca. ▪ Dificultad para beber con pajita. ▪ Miedo a texturas desconocidas. <p>Hipersensibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aversión a la estimulación oral. ▪ Rechazo de nuevas texturas y texturas mixtas. ▪ Dificultades para limpiarse los dientes. ▪ Rechazo al contacto en cara. ▪ Presencia de arcadas. ▪ No soporta tener la cara manchada. 		<ul style="list-style-type: none"> - Aproximaciones progresivas del alimento. - Exploración con diferentes sentidos. - Realizar pequeñas modificaciones en alimentos tolerados. - Uso de elementos visuales de anticipación y finalización de la exposición del alimento: "TIMER", reloj de arena, de cocina, etc. - Definir el tiempo de introducción/masticación del alimento. - Mostrar claramente las modificaciones en la alimentación, y anticipar la introducción de nuevos alimentos. - Uso de pictogramas para anticipación, o dividir la actividad. - Técnica del "plato vacío". - Ofrecer un alimento/ objeto motivante al alumno después de introducir alimentos no tolerados o aversivos.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

AUTONOMÍA

Áreas	Problemas asociados	Métodos de trabajo	Estrategias/apoyos
Aseo personal	<p>1. Control de esfínteres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trastornos de propiocepción. - Sensibilidad táctil: rechazo del inodoro. - Problemas posturales. - Miedos. - Relacionados con trastornos gastrointestinales. <p>2. Lavado de manos y caras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de planeamiento motor. - Problemas de lateralidad. - Trastornos sensoriales. - Trastorno de coordinación bilateral. - Dificultades en secuenciación. <p>3. Cepillado de dientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en la coordinación óculo-manual. - Problemas de propiocepción. - Sensibilidad oral. - Dificultades del planeamiento motor. - Trastornos de disociación o coordinación bilateral. - Problemas de motricidad fina: pinza, agarre. <p>4. Cepillado de pelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas motores en miembros superiores. - Dificultades propioceptivas. - Sensibilidad táctil. - Dificultades en el planeamiento motor. - Problemas en motricidad fina: dificultad en agarre. - Trastornos de disociación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación desde el modelo de Integración Sensorial: mejorar conciencia corporal, habituación a estímulos aversivos, etc. - Actividades de requisitos previos de motricidad fina. - Adaptaciones en el mobiliario. - Adaptaciones de utensilios. - Modelamiento. - Encadenamiento hacia atrás. - Planificación y anticipación visual. - Auto-instrucciones. - Refuerzo positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades con carga propioceptiva, vestibular, y táctil. - Actividades de agarre, pinza, aumentar fuerza en manos, mejorar motricidad fina, etc. - Decoración del baño: que sea un lugar agradable. - Adaptador para baño. - Usar taburetes tanto para el momento de ir al baño, como para el aseo personal. - Diferentes tipos de cepillos de dientes en base a las características de cada alumnado. - Diferentes cepillos para el pelo (diferentes texturas, dureza, mangos). - Cambiar el tipo de pasta de dientes. - Uso de pictogramas para anticipar la rutina. - Objetos motivantes para finalizar la actividad (juguete, canción, colonia que le guste, etc.).

REGULACIÓN

La autorregulación es: “un sistema complejo de respuestas que permiten al individuo analizar los contextos y el repertorio de respuestas con las que hacer frente a los ambientes, con el fin de decidir lo que debe hacer, evaluando las consecuencias que se desprenden de sus actos y replantearse sus puntos de vista” (Ruiz y Julio, 2013).

Algunas **estrategias** para implantar dentro del aula serían:

- **Control de estímulos:** debemos tener en cuenta que los alumnos y las alumnas dentro del espectro autista perciben e integran los estímulos sensoriales de manera diferente. Por lo que sería conveniente tener en cuenta algunos conceptos con el fin de lograr un adecuado nivel de alerta.
 - Intentar tener luz natural en lugar de luz fluorescente.
 - Estar sentados lo más alejados posibles de la ventana, disminuyendo la luz que reciben.
 - Intentar no tener mucha decoración en el aula, evitando colores vivos.
 - Estar lo más cerca posible de la profesora durante las horas lectivas, en primera fila, evitando la distracción de los estímulos que van a recibir de otros compañeros.
- **Mobiliario:** lo más importante es tener en cuenta que el mobiliario se ajuste al tamaño del niño, teniendo un buen control de su cuerpo. Sin dejar los pies en el aire, ni tener la mesa muy alta o baja. Algunos asientos que van a permitir recibir inputs sensoriales son:
 - Asiento con cojín sensorial o de aire.
 - Colocar en el asiento *theraband*, para hacer resistencia o dar patadas.
 - Cambiar la silla por una *fit-ball*, con soporte o bien algo desinflada.
 - Asientos dinámicos, para poder tener movimiento.
 - Asiento que permita cerrarse y dar vueltas (asiento en forma de huevo).
- **Rincón sensorial:** se trata de un espacio dentro del aula, donde se va a recibir menos estímulos sensoriales, para que en momentos de excitación pueda ir a regular su nivel de alerta. Deberemos introducir elementos que le tranquilicen, en base a las características del alumnado.
 - Tener cojines o alguna manta/objeto con peso, para recibir tacto profundo.
- Cascos o música.
- Juguetes antiestrés.
- Cuentos o cuadernos para dibujar.
- Pelotas antiestrés.
- Apoyos visuales relacionados con la regulación emocional.
- **Juguetes antiestrés:** para que la regulación la pueda realizar en su lugar de trabajo, en lugar de tener que irse a otro espacio. Se introducen elementos que permitan su regulación, dependiendo de las características de alumno, puede ser manipulativa, visual, oral, etc. Algunos ejemplos son *spinner*, mordedores, pelotas antiestrés o elementos para ejercer presión con las manos, etc.
- **Cajas antiestrés:** se trata de una herramienta donde se introducen elementos reguladores para el alumnado con TEA, que le van a proporcionar esos estímulos relajantes evitando los problemas conductuales, incluso de autolesiones, por una desregulación. Deben contener elementos como:
 - Sensoriales:
 - Objetos propioceptivos, con gran carga de tacto profundo, suelen producir un efecto relajante. Algunos ejemplos serían cojines con pesos, pelotas para hacer presión, elementos para apretar con diferentes texturas, etc.
 - Elementos visuales: con la finalidad de mantener la atención en otro estímulo, evitando mantenerla en el elemento causante de la desregulación. Serían botellas sensoriales, pomperos, juegos visuales.
 - Otros elementos: cascos, música, mordedores, elementos para golpear, etc.
 - Elementos cognitivos: se tratan de materiales con apoyo visual para conseguir una regulación tomando conciencia del estado.



»Píldora formativa 25. Percepción sensorial en TEA

¿Qué es?

Tal vez una de las áreas más problemáticas de la población con autismo, es la percepción sensorial. Los estímulos recibidos se perciben en forma alterada, encontrando hipersensibilidad o hiposensibilidad auditiva, visual, táctil y quinesésica. Cuando una intervención logra normalizar en mayor o menor grado la percepción sensorial, se produce una mejoría importante en el funcionamiento de la persona con autismo, que puede entonces integrar la recepción de estos estímulos de forma organizada.

“No hay dos personas con TEA iguales, por tanto, tampoco las hay que tengan el mismo patrón de percepción sensorial”.

¿Qué se puede hacer?

Muchas personas con TEA definen que sus problemas de procesamiento sensorial les incapacitan más que los déficits en su comunicación/conducta social (Temple Grandin).

Se deben analizar pues, las aulas y el entorno educativo:

- Ruido excesivo (gritos, sillas, platos, vasos, altavoz, música, timbres, etc).
- Movimientos constantes: monitoras, personas, etc.
- Colores: en alimentos, en carteles, en ropa, etc.
- Olores: alimentos, colonias, olor corporal, etc.
- Texturas: tipo de ropa, alimentos, temperatura, utensilios, etc.
- Sabores: amargo, dulce, etc.

Aprender cómo funcionan los sentidos de cada persona con autismo es una clave crucial para poder entender a cada persona sabiendo que varían a lo largo de toda su vida.

Es importante **conocer y comprender diversas características** o síntomas que presentan alguno del alumnado con TEA en diferentes contextos del centro educativo (patio, clase de música, comedor, actividades extraescolares, etc.).

Alteraciones de la percepción sensorial

Visión

Hipervisión

- Mira constantemente a partículas diminutas.
- No le gustan la oscuridad ni las luces brillantes.
- Le asustan los destellos súbitos de luz.
- Mira hacia abajo la mayoría del tiempo.
- Cierra los ojos o se los tapa cuando hay luces brillantes.

Hipovisión

- Le atrae la luz.
- Mira los detalles de los objetos.
- Mueve los dedos u objetos enfrente de sus ojos.
- Le gustan los reflejos, los objetos de colores brillantes.
- Pasa la mano alrededor de cada objeto (abraza su entorno físico).

Audición

Hiperacúsica

- Se tapa los oídos.
- Tienen el sueño muy ligero.
- Presenta angustia en actividades que requiere de sonido (cortarse el pelo, estar con animales, fiestas). Sobre todo sonidos que son inesperados.
- No le gustan las tormentas, el mar, las muchedumbres, etc.
- Elude los sonidos y los ruidos.
- Realiza ruidos repetitivos para evitar oír otros sonidos.

Hipoacúsica

- Golpea los objetos, cierra las puertas de golpe.
- Le gustan las vibraciones.
- Le gusta la cocina, el baño.
- Le gustan las muchedumbres, el tráfico.
- Rasga el papel, lo arruga en la mano.
- Le atraen los sonidos, los ruidos.
- Realiza ruidos rítmicos a gran volumen.



Tacto

Hipertáctil

- Le molestan los abrazos, el tacto superficial, las cosquillas, que le toquen de manera inesperada.
- No tolera ciertas prendas de vestir: no quiere llevar zapatos puestos, le molestan las etiquetas.
- Reacciona exageradamente ante el calor, el frío, el dolor.
- No le gusta estar sucio, o el desorden. Se siente incómodo en actividades de mancharse (pintura de dedos, arcilla, etc.)
- Selectivo a la hora de la comida: no le gusta la comida que tiene una textura determinada.
- Evita la gente.
- Muchas una reacción agresiva ante el tacto (caricias, rozar).

Hipotáctil

- Le gustan las ropas apretadas, la presión.
- Busca la sensación de presión a base de arrastrarse debajo de objetos pesados.
- Abraza con fuerza.
- Le gustan los juegos brutos y dar volteretas.
- Es propenso a autolesionarse.
- Escasa reacción al dolor y a la temperatura.
- Se introduce objetos a la boca.
- No se dan cuenta si le tocan o lo golpean.
- Dificultad para encontrarse objetos en las manos.
- Funciones manipulativas inmaduras.

Olfato

Hiperosmia

- Problemas de aseo.
- Evita los olores.
- Lleva puesta siempre la misma ropa.
- Se aparta de la gente.

Hiposmia

- Se huele a sí mismo, a las personas y objetos.
- Se embadurna (juega con) los excrementos.
- Le gustan los olores fuertes.
- Enuresis (emisión involuntaria de la orina).

Gusto

Hiper

- Come poco.
- Usa la punta de la lengua para probar la comida.
- Vomita con facilidad.
- Reclama y ansia ciertos tipos de comida.

Hipo

- Come cualquier cosa.
- Lame objetos y se los mete en la boca.
- Come comida con sabores mezclados (p. ej: agridulce).
- Regurgita.
- Come cualquier cosa.
- Lame objetos y se los mete en la boca.

Propiocepción

Hiper

- Coloca el cuerpo en posiciones extrañas.
- Dificultad para manejar objetos pequeños (p. ej: botones).
- Gira completamente el cuerpo para mirar algo.

Hipo

- Tiene un bajo tono muscular.
- Agarra los objetos débilmente; deja caer al suelo las cosas.
- No es consciente de la posición de su cuerpo en el espacio.
- No es consciente de las sensaciones de su propio cuerpo (p. ej: no siente hambre, etc).
- Choca con los objetos o las personas.
- Parece cansado. Se apoya contra las personas, las paredes, los muebles, etc.
- Se tropieza con frecuencia. Tiene tendencia a caerse.
- Se balancea continuamente hacia delante y atrás.
- Mala caligrafía.
- Bastante descoordinación.



Vestibular

Hiper

- Tiene reacciones de miedo ante actividades ordinarias que impliquen cualquier tipo de movimiento (p.ej jugar en un columpio, tobogán, tiovivo, etc). Pueden tener mareos.
- Miedo a las alturas.
- Inseguridad a la hora de caminar o gatear en superficies desiguales o inestables.
- No le gusta tener la cabeza hacia abajo.
- Se pone ansioso o angustiado cuando sus pies no tocan el suelo.
- Desequilibrios y caídas frecuentes.
- Rígidos al subir y bajar escaleras.

Hipo

- Se divierte en los toboganes, tiovivos, etc.
- Gira, corre dando vueltas continuamente.
- Se balancea continuamente hacia delante y atrás.
- Inquieto, se mueve mucho.

Integración sensorial

Es la capacidad del Sistema Nervioso Central (SNC) de interpretar y organizar las informaciones captadas por los diversos órganos sensoriales del cuerpo (visual, auditivo, gustativo, olfativo, táctil, propioceptivo y vestibular) para entrar en contacto con nuestro ambiente y poder responder de manera apropiada y exitosa a las demandas del entorno.

Cómo actuar en el centro educativo

Es muy importante que cada profesional de la educación conozca a cada uno de sus alumnos y alumnas a nivel personal.

Dentro del aula es necesario controlar:

- Ruido: al mover las sillas, tono de voz del profesorado y el alumnado (utilizar tapones, auriculares, pelotas de tenis en las patas de las sillas para insonorizar el ruido de estas cuando se mueven).
- Luz: no colocar al alumnado con hipersensibilidad visual con la luz directa (utilización de gafas de sol). No podemos dejar de lado que quizás ciertos colores también le pueden causar ansiedad o estrés.
- Olores: importante controlar los olores dentro del aula, tanto los corporales como de colonias.
- Tacto: procurar que el alumnado con TEA pueda experimentar con diferentes texturas (sin que se estrese) en el aula.

Intervención según las necesidades educativas para la eliminación de las barreras

En este apartado se intentan reflejar diferentes técnicas que pueden ayudar a eliminar las barreras que se pueden encontrar las personas con TEA con dificultades en la integración sensorial. Para ello, tal y como se ha estado desarrollando a lo largo de la Guía es necesario contar con la supervisión, determinación y valoración de un equipo multidisciplinar que determine el perfil sensorial de la persona y que identifique aquellas estrategias que serán válidas dependiendo de las características que de este se desprendan.

Así pues, el o la especialista en Terapia Ocupacional, en concreto en integración sensorial en personas con TEA, será quien verifique si estas técnicas generales detalladas a continuación serán recomendables para cada persona. Se han dividido, siguiendo el desarrollo de la presente guía con técnicas que ayudarán a eliminar barreras de acceso, de participación y de aprendizaje en el contexto escolar y podrán ser trasladadas al resto de contextos para ser debidamente adquiridas y generalizadas por la persona con TEA.



1. ACCESO: AMBIENTE-CONTEXTO.

- Habilitar un ambiente sensorialmente adecuado. No estresante.
- Modificar el ambiente para reducir la sobrecarga sensorial.

Pautas:

1. Fomentar un ambiente sensorial adecuado a las características propias del alumnado con TEA.
2. Monitorizar el número de estímulos que se producen a la vez, reduciendo los más irrelevantes
3. Controlar la simultaneidad de estímulos en el ambiente, por ejemplo, si hay varias conversaciones, gente moviéndose, ruidos de objetos.
4. Evitar situaciones estresantes, generadoras de ansiedad, que se hallan en el ambiente.
5. Realizar una lista posible de estímulos amenazantes y dolorosos (perros ladrando, alarmas, sirenas de colegio, bebés llorando, ventiladores, etc.). Además, se debe advertir ante un pequeño estímulo y enseñar de dónde procede.
6. Crear una lista de estímulos agradables para hacer frente a los desagradables en caso de emergencia.
7. Utilizar un “paraguas de protección”, es decir, modificación y adaptación del entorno según las necesidades del alumnado.
8. Determinar el tiempo de estimulación ante situaciones estresantes.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

A continuación, se proporcionan una serie **estrategias para evitar situaciones dolorosas para las personas con hipersensibilidad sensorial:**

Visual

- Utilizar luces naturales en lugar de las llamativas o fluorescentes.
- Apagar luces innecesarias.
- Emplear lámparas en lugar de focos en el techo.
- Utilizar gafas tintadas.

Auditivo

- Proporcionar tapones para los oídos
- Evitar lugares donde se produzcan fuegos artificiales, haya muchas personas, mucho ruido (secadores, máquinas de afeitar, aspiradora, etc).
- Avisar a las personas encargadas de las alarmas de incendio; cambiar el sonido de alarma que indica la salida al recreo y resulta irritable para un niño/a TEA con hipersensibilidad auditiva.

Olfativo

- Evitar perfumes que provoquen situaciones de mal estar en la persona.
- Evitar comidas que huelan mucho y resulten poco tolerantes para la persona.
- Realizar juegos con diferentes olores.

Táctil

- Tener cuidado con las texturas de los alimentos y comidas.
- Utilizar las prendas de vestir que elija el niño/a para él mismo, es decir, ropa o tejidos que pueda tolerar.
- Evitar prendas de vestir apretadas o ajustadas que presionen, y evitar posibles roces-Para tener un contacto con la persona hay que acercarse sin tocarle y ponerse de frente para prepararla visualmente.

Gustativo

- Seleccionar alimentos y comidas tolerantes para la persona, teniendo en cuenta los sabores.

Vestibular

- Podemos ponernos prendas de vestir a rayas, ya que estimula los núcleos vestibulares (referencia).
- Familiarizar al sujeto con las cosas con las que se quieren trabajar en un futuro.

Propioceptivo

- Trabajar la motricidad fina empezando por buscar diferentes objetos en cajas de arena, garbanzos, etc., amasar diferentes texturas, pinturas de dedos, etc., para poder trabajar por ejemplo, abotonar los botones, atar los cordones, meter cosas dentro de un hilo, etc.

Para las personas con hiposensibilidad sensorial se proporcionarán estimulaciones extras para los canales que funcionan en "hiposensibilidad", como, por ejemplo:

Visual	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proporcionar visualmente luces de colores o brillantes en para la estimulación sensorial. ■ Jugar con objetos con movimiento (<i>web hop toys</i>). ■ Realizar actividades con linternas o luces. ■ Uso de juguetes y herramientas antiestrés. 	
Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hacer música con objetos, mediante golpeteos. ■ Realizar juegos de discriminación auditiva. ■ Trabajar con las vibraciones para su estimulación. 	
Olfativo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realizar juegos con diferentes olores. 	
Táctil	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tocar diferentes texturas; uso de juguetes y herramientas antiestrés. ■ Hacer masajes. ■ Regalar abrazos. ■ Jugar con plastilina. 	
Gustativo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Enseñar a no meterse objetos en la boca, evitar estas situaciones. ■ Usar chicles de sabores. ■ Jugar con los sabores de diferentes comidas. 	
Vestibular	<ul style="list-style-type: none"> ■ Saltar, brincar, deslizarse por el suelo, mecerse, etc. ■ Correr, jugar al "pilla-pilla", etc. Balancearse en un columpio. 	
Propioceptivo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Empujar o arrastrar cosas. ■ Utilizar chaleco de pesas. ■ Utilizar muñequeras de pesas. ■ Utilizar peso en el lápiz para mejorar su escritura. 	

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Estrategias para su consecución de los objetivos propuestos

Percepción Gestalt

- Evitar una gran acumulación de estímulos en el mismo ambiente.
- Proporcionar un tiempo de descanso para la persona que perciba cada detalle sensorial como un todo con la finalidad de desconectar y facilitar su bienestar.
- Comunicar de antemano a la persona sobre cualquier cambio previsto, explicando el qué y por qué de ello. Esto se debe producir gradual y paulatinamente y, siempre con la participación y colaboración de la persona.
- Descubrir qué modalidad no está filtrando la información correctamente y convertir el entorno en simple.
- Enseñar a la persona a dividir una imagen (visual/olfativa/gustativa/auditiva/táctil) en unidades significativas.
- Crear estructuras y rutinas para hacer más fáciles las actividades de cada día y proporcionar seguridad y confianza.
- Dejar tener un objeto de seguridad para cualquier situación novedosa.

Percepción literal

- Explicar claramente lo que se quiere decir o hacer.
- Trabajar con la imaginación.
- Hacer uso de situaciones pragmáticas.
- Trabajar cosas que esté pensando el sujeto mediante la expresión de su cara.
- Comprender metáforas e ironías.

Perspectiva fragmentada

- Crear estructuras y rutinas para hacer el entorno más predecible, fácil de controlar y ayudar a facilitar la comprensión de qué está ocurriendo.
- Introducir cualquier cambio muy despacio.
- Explicar con antelación qué va a ocurrir y porqué.
- Si la persona es prosopagnónica (ceguera a las caras), preséntate cada vez que la veas. Puedes utilizar las mismas prendas de ropa y peinado para facilitar tu reconocimiento.
- Trabajar con pictogramas y fotografías para anticipar diferentes situaciones.

Percepción retardada

- Dar tiempo para que reciba la pregunta, instrucción y trabajen en su respuesta. Las personas con autismo requieren más tiempo que otras personas para cambiar su atención entre diferentes estímulos o modalidades y, por ello, les resulta más difícil seguir y cambiar en las interacciones sociales.

<p>Agnosia sensorial</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconocer los primeros signos de sobrecarga sensorial. De esta manera, prevenimos y no llegamos a una situación más extrema. Si se detecta estos, se recomienda que se detenga la actividad y proporcionar un tiempo de recuperación para la persona. ■ Proporcionar ayudas similares a las que se les ofrece a las personas con dificultades visuales o auditivas. ■ Proporcionar pistas verbales para identificar objetos o personas. ■ Señalizar con sonidos o pictogramas determinadas zonas del ambiente.
<p>Sobrecarga sensorial</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconocer los primeros signos de sobrecarga sensorial. De esta manera, se previene y evita llegar a una situación más delicada y complicada. Si se detectan, se deberá proporcionar una serie de actividades y tiempo de recuperación para la persona. Por este motivo, también es necesario disponer de un “Kit de primeros auxilios” (gafas de sol, tapones, juguetes, tarjetas para pedir ayuda).

2. PARTICIPACIÓN.

- Ayudar al alumnado mediante técnicas de regulación.
- Establecer estrategias compensatorias para favorecer el mejor funcionamiento y adaptación al entorno escolar.
- Si conocemos las dificultades del alumno podemos anticipar medios para compensar o prevenir problemas.

Pautas:

- Proporcionar espacios sensorialmente tranquilos. Evitar sonidos fuertes y estridentes. Sustituir el sonido de la sirena por música. Evitar reflejos y luces fuertes.
- Proporcionar materiales alternativos para adaptar los estímulos del ambiente. Permitir el uso de un reproductor de música con auriculares.
- Ver píldora educativa sobre sensibilización, de apoyo transaccional, de terapia ocupacional y de educación y de regulación emocional en TEA.

3. APRENDIZAJE. Persona con TEA.

- Conocer su perfil sensorial.
- Identificar los síntomas de alerta para conseguir una buena regulación de sí mismo.
- Aprender a regular las emociones para alcanzar un mayor bienestar y equilibrio.
- Proporcionar una serie de pautas y estrategias para potenciar la autorregulación sensorial y emocional en el alumnado.

Pautas:

- Utilizar técnicas individualizadas y personales que ayuden a la persona en concreto a relajarse.
- Proporcionar *inputs* sensorial controlado y organizado para ayudar a “estabilizar o normalizar” el sistema sensorial y permitirle interactuar más efectivamente en su entorno.
- Dejar tomar decisiones propias.
- Marcar rutinas y normas en el espacio educativo.
- Reforzar positivamente cuando realice las cosas bien.
- Determinar el tiempo de estimulación ante situaciones estresantes (se recomienda 1 minuto y medio).
- Proporcionar diferentes materiales que ayuden a la persona a mantenerse sentado conservando un nivel de alerta óptimo y un buen nivel de atención. “Cacahuete, rodillo en los pies, lastres, etc.”
- Utilizar juguetes y herramientas antiestrés.
- Hacer uso de la regulación entre iguales (que un compañero le provoque estímulos, siempre con una miniformación previa).

Actividades y técnicas: ejemplos	Materiales
<p>Dieta sensorial</p> <p>Consiste en una serie de actividades planificadas que se incorporan a la rutina diaria para ayudarle a mantener el sistema nervioso organizado y enfocado. Previamente se identifica las sensibilización y preferencias del niño, y a partir de ellas se desarrolla la dieta sensorial por parte del/la terapeuta ocupacional.</p>	
<p>La mochila mágica, caja o paquete sensorial</p> <p>Siempre se debe tener a mano una mochila para reducir esa sobrecarga sensorial. En ella, se puede introducir el siguiente contenido (opcional según el perfil del niño): pelota presión, gafas de sol, auriculares, juguetes suaves o de goma, sus juguetes favoritos, tarjetas que pongan "necesito ayuda", pompas de jabón, aros de colores.... Esto sería como un Kit calmante pero como todo, personalizado y adaptado a la persona y al perfil sensorial de esta.</p>	<p>Una mochila o paquete sensorial.</p>
<p>Visual, propiocepción y tacto</p> <p>Nuestro lugar secreto</p> <p>Se creará en el centro educativo un espacio especial y diferente para el alumnado. El lugar será oscuro, con ventanas cerradas, con luces fluorescentes, brillantes o de colores (optativo), linternas para poder hacer luces, imágenes en movimiento, etc. Dicho esto, se realizarán las siguientes mini actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la habitación totalmente a oscuras, el adulto deberá hacer luz con la linterna e iluminar un sitio determinado del lugar para que, el niño toque esa luz con la finalidad de comunicar su localización. Posteriormente, se cambiará el foco de luz a otra parte del espacio y se repetirá la misma acción. - Alumbrar con la linterna un objeto para que, el sujeto mencione el nombre del mismo. - Alumbrar el cuerpo o cara y nombrar partes del cuerpo. - Hacer movimiento con la luz de la linterna para que el alumnado siga la misma. 	<p>Una habitación a oscuras y con la posibilidad de trabajar con los recursos mencionados en la actividad.</p> <p>Linternas.</p>



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Actividades y técnicas: ejemplos	Materiales
<p>Propiocepción, vestibular y visual</p> <p>Movimiento en el circuito</p> <p>En el circuito se arrastrará, rodará, subirá, bajará, saltará, gateará, balanceará, equilibrará y caminará siguiendo cada estacionamiento del circuito.</p>	<p>Un túnel, una colchoneta para saltar, colchonetas normales para voltear, conos, rampas, un objeto grande y pesado, un banco y un columpio (se puede aprovechar si hay uno en el patio del centro escolar).</p>
<p>Visual</p> <p>Parquetry Block</p> <p>El <i>Parquetry Block</i> es un juego destinado a la terapia visual con la finalidad de reeducar a los ojos. Este está formado por cuadrados, triángulos y rombos de diferentes tamaños y colores. En esta actividad se entrena la copia de patrones, memoria visual, giros, discriminación visual, etc.</p>	<p>Juego <i>Parquetry Block</i>.</p>
<p>Visual, táctil y propiocepción</p> <p>La búsqueda del tesoro</p> <p>En una fosa de arena se esconderá un par de objetos favoritos del alumnado y este los deberá de buscar.</p> <p>Una vez encontrados los tesoros, se le dejarán cubos y moldes para hacer figuras en la arena.</p> <p>Por último, se puede hacer magia con la arena. Le proporcionaremos una caja con arena cinética de colores, y podrá hacer figuras libremente mientras trabajamos la sensorialidad visual y táctil.</p>	<p>Fosa de arena, objetos preferidos del niño, moldes de plástico para jugar en la arena y arena cinética.</p>
<p>Visual, táctil y olfativo</p> <p>El libro sensorial</p> <p>Utilizaremos un libro mágico para el niño, en él se pueden tocar diferentes texturas, trabajar la motricidad fina (atando cordones, metiendo bolas en un hilo, abrochando los botones, colgando ropa diminuta con pinzas simulando juegos simbólicos, etc.), oler diversos aromas, etc. En definitiva, es el libro sensorial.</p>	<p>Libro especial para trabajar sensorialidad.</p>

Actividades y técnicas: ejemplos	Materiales
<p>Táctil, visual y propioceptiva</p> <p>Las texturas</p> <p>Se creará un minicircuito donde hallan huellas de pies gigantes y, dentro de las mismas diferentes materiales con diferentes texturas. Por ejemplo, algodones, botones, canicas pegadas a la huella, globos deshinchados, estropajos, goma eva, papel adhesivo, plastilina, espuma de afeitador, etc. El alumnado pasará por encima de las huellas para sentir las diferentes texturas, además se pueden tocar con las manos.</p>	<p>Huellas con diferentes texturas (algodón, botones, globos, estropajos, goma eva, canicas, plastilina, espuma de afeitador, etc.).</p>
<p>Propioceptiva, vestibular, visual</p> <p>El escondite</p> <p>El típico juego del escondite se puede disfrazar con alguna temática para motivar el alumnado con TEA (se puede decorar el espacio, pintarnos la cara, ponernos un disfraz, etc.). Se puede jugar escondiendo a personas u objetos.</p>	<p>Un espacio para realizar la actividad, pintura de cara, disfraces y objetos de interés.</p>
<p>Táctil</p> <p>La máquina de los abrazos</p> <p>Esta proporciona una presión profunda provocando una reducción de la hipersensibilidad y a calmar su sistema nervioso. "La máquina de abrazos es un dispositivo que consta de dos soportes laterales acolchados que están sujetos a la parte trasera del mismo formando una especie de "V". La persona se introduce entre estos soportes y mediante una palanca hace que se administre la presión necesaria. La palanca hace funcionar un cilindro de aire que hace que los dos soportes se junten." Además, la persona puede elegir el nivel de presión que quiere estimular (Bogdashina, 2003: 153). Esta máquina se puede sustituir si se considera necesario por ropa apretada o envolver al alumnado en una manta para proporcionarle el mismo <i>input</i>.</p>	<p>Dispositivo máquina de los abrazos.</p>
<p>Propioceptiva, auditiva, y visual</p> <p>¿Bailamos?</p> <p>Se pondrá música agradable para el alumnado con TEA y se provocará un baile programado (pueden trabajarse los colores, las partes del cuerpo o situaciones cotidianas de la rutina, las vocales, etc.). Incluso en las canciones se pueden trabajar gestos relacionados con las rutinas, vinculándolo la sensorialidad a las deficiencias en la comunicación no verbal y a los patrones repetitivos en rutinas.</p>	<p>Canciones o vídeos de las mismas con coreografía.</p>



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Actividades y técnicas: ejemplos	Materiales
<p>Vestibular, propioceptiva, visual y táctil</p> <p>La pelota gigante</p> <p>Con una pelota suiza se harán los siguientes ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mover la pelota de un punto a otro.- Hacer que bote e intentar cogerla.- Arrastrarla.- Lanzarla.- Que el alumnado se tumbe y pasarle la pelota por encima, dándole presión por el cuerpo.	<p>Pelota suiza.</p>
<p>Vestibular y propioceptiva</p> <p>El espacio</p> <p>El protagonista de esta actividad es el chaleco de peso, este se le pondrá al alumnado y hará que pese, además de estimularlo. De esta manera, se simulará estar en el espacio, desplazarse como los astronautas, coger cosas, etc. Además, para mejorar la forma de caminar, se sustituirá el chaleco de pesas por pesas en los tobillos, donde el alumnado andará sobre una colchoneta con o sin ayuda del adulto.</p>	<p>Chaleco de peso o de arena.</p>
<p>Táctil, propioceptiva</p> <p>Tengo duendes en las piernas</p> <p>Se trabajará con el cuento <i>Tengo duendes en las piernas</i> para que se familiaricen con él. Posteriormente, se harán mini actividades y estrategias vinculadas con el mismo. Por ejemplo, poner una cinta elástica en la silla, sujetando las piernas. De esta manera, le proporciona un <i>input</i> que le frena y le hace sentir las piernas; otra actividad sería pintarse como protagonista del cuento con pintura de dedos o colores.</p>	<p>Pinturas, cinta elástica, rodillos, lastres y cuento <i>Tengo duendes en las piernas</i>.</p>



»Píldora formativa 26. Apoyo conductual positivo (ACP)

“Para eliminar los problemas de conducta del alumnado con TEA hay que ser capaz de comprender y dar sentido a esa conducta, y dar sentido a la conducta significa comprender su autismo”
Whitaker, 2001

Definición

Es un enfoque para **hacer frente a los problemas de conducta que implica remediar condiciones ambientales o déficits en habilidades** (Carr, 1995).

El ACP centra la atención en crear y apoyar contextos que incrementen la calidad de vida, haciendo que las conductas problemáticas sean menos eficiente y relevantes y que las conductas alternativas sean más funcionales.

La intervención preventiva no consiste en qué hacer cuando la conducta ya ha ocurrido, sino en lo que podemos hacer para que evitar que la conducta vuelva a aparecer en una misma situación e incentivar la aparición de conductas comunicativas más ajustadas.

La eliminación de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación de las personas con TEA facilita la disminución de las conductas inadecuadas.

La prevención en las personas que presentan necesidades educativas graves y permanentes implica conocer la naturaleza de los diferentes trastornos, las características individuales de las personas, así como la influencia del contexto socio-cultural en el que ocurre. De esta manera a la hora de elaborar un programa de prevención de conductas desafiantes, se tendrán en cuenta proponer alternativas y modificaciones dirigidas no solo al niño sino también a cambiar el entorno, a eliminar aquellas barreras que facilitan la aparición de dichas conductas.

Relacionado con este concepto tenemos la definición de **apoyo** según la AADI (Asociación Americana de Discapacidad Intelectual), “recursos y estrategias que promueven los intereses y las metas de las personas con o sin dificultades, que posibilitan el acceso a recursos información y relaciones en entornos de trabajo y de vida integrados y que incrementan la interdependencia/independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción.

Conducta

Modo de ser de la persona y conjunto de acciones que lleva a cabo para adaptarse a su entorno. La conducta es la respuesta a una motivación en la que están involucrados componentes psicológicos, fisiológicos y de psicomotricidad. La conducta de una persona, considerada en un espacio y tiempo determinados, se denomina **comportamiento**.

Encarta

¿Qué son las alteraciones de conducta?	<p>Las expresiones de comportamiento de todas las personas las características de todas las personas y su interacción con el entorno.</p> <p>No podemos cambiar las conductas problemáticas de nuestros alumnos presenten si no modificamos el ambiente. Que una conducta sea considerada problemática va a depender de la intensidad, la frecuencia y las consecuencias que tenga para la persona y su contexto.</p>
Continuo de conductas inadecuadas	<p>Podemos encontrar desde:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hábitos molestos.- Cosas que quiero que cambien.- Conductas que causan problemas.- Conductas que impiden rutinas diarias.- Conductas que impiden el aprendizaje.- Conductas que causan daño y destrucción.



ICAP problemas de conducta: clasificación en 8 categorías

1. AUTOAGRESIONES.

Daña su propio cuerpo: autogolpearse, morderse, pellizcarse, arañarse, hurgarse, vomitar y volver a ingerir la comida, consumir sustancias no comestibles.

2. AGRESIONES A LOS DEMÁS.

Heteroagresividad. Causa dolor físico a otras personas o a animales.

3. DESTRUCCIÓN DE OBJETOS.

Deliberadamente rompe, desfigura o destruye.

4. CONDUCTA DISRUPTIVA.

Interfiere con las actividades de otros.

5. HÁBITOS ATÍPICOS Y REPETITIVOS.

Conductas poco usuales, extrañas, que se repiten una y otra vez.

6. CONDUCTA SOCIALMENTE OFENSIVA.

Conducta que ofende a otros.

7. RETRAIMIENTO O FALTA DE ATENCIÓN.

Problemas de relación o a la hora de prestar atención.

8. CONDUCTA NO COOPERATIVA.

Rehúsa a obedecer, asistir a clase o al trabajo.

Podemos diferenciar entre conductas problemáticas y conductas desafiantes.

- **Conductas problemáticas.** Cuando por su intensidad, duración o frecuencia afectan negativamente al desarrollo personal del individuo, así como a sus oportunidades de participación en la comunidad (Emerson, 1995).
Tienen una función para la persona que la realiza o desempeña, además, exige un sobreesfuerzo del sistema de apoyos para atender adecuadamente las necesidades de la persona.
- **Conductas desafiantes.** Conducta culturalmente anormales de tal intensidad, frecuencia o duración que es probable que la seguridad física de la persona o de los demás corra serio peligro, o que es probable que limite el uso de las oportunidades normales que ofrece la comunidad, o incluso se les niego el acceso a esas oportunidades (Emerson, 1995).

<p>Factores que facilitan la aparición de conductas problemáticas</p>	<p>Peculiaridades de las personas con TEA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones cognitivas: ceguera mental y pensamiento visual. - Alteraciones sensoriales: hipersensibilidad y hiposensibilidad. - Problemas de comunicación: expresión de preferencias, expresión de necesidades y deseos. - Intereses especiales: sensoriales, de estructuración, ausencia de intereses sociales. - Dificultades en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Normas sociales. ▪ Alteraciones sensoriales. ▪ Regulación emocional. ▪ Autocontrol. ▪ Comprensión del entorno. ▪ Lenguaje y comunicación. ▪ Anticipación. ▪ Atención. ▪ Inflexibilidad.
<p>Principios</p>	<p>Los principios de una intervención efectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrar nuestra intervención sobre el entorno y no tanto sobre el individuo. Debemos evaluar cuáles son las barreras para el acceso y la participación que provocan dichas conductas. ▪ Definir claramente la conducta problema. ▪ Diseñar un plan personalizado para modificar la conducta problema es importante que exista un consenso sobre la conducta a modificar. ▪ Es importante, el trabajo en equipo el trabajo colaborativo.
<p>Características</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Está basado en la evaluación funcional, vinculando variables ambientales con las hipótesis relativa a la función de la conducta problema. - El objetivo principal es enseñar habilidades alternativas a la CP y adaptar el ambiente para disminuir las posibles barreras para el acceso y la participación. - Parte del respecto de la persona y como meta mejorar su calidad de vida. - Mide el éxito del programa en el incremento del a conducta alternativa y la disminución de la CP.



Fases del proceso

1. **Identificación y clasificación.** Para poder iniciar una intervención sobre una conducta problemática debemos identificarla y reconocerla previamente. Para ello deberemos analizar el día a día de la persona.
2. **Establecer el equipo de apoyo.** Se constituye el equipo. De dicho equipo formará parte las personas que estén en contacto habitual con la persona, la familia, los miembros del equipo multiprofesional.
3. **Acuerdos iniciales.** Los profesionales de apoyo establecen acuerdos sobre cómo abordar las distintas cuestiones de las conductas problemáticas.
4. **Evaluación funcional.** Se exponen los procedimientos para llegar a comprender la CP antes de elaborar el plan de intervención. Debemos de planificar el tiempo que vamos a utilizar para rellenar los registros.
 - Identificar y describir operativamente las conductas problemáticas.
 - Establecer una línea base de las conductas problemáticas.
 - Analizar los propósitos de las conductas problemáticas.
 - Formular hipótesis funcionales.
 - Categorizar por propósitos y temas.
5. **Elaboración del plan de apoyo conductual.** Elaborado a partir de los resultados de la evaluación funcional. Dicho plan es pactado por todos los miembros del equipo. Será importante tener presente dos reglas, por una parte, diseñar propuestas compatibles con la realidad del centro y la persona y por otra, cada usuario deberá decir lo que puede o no puede hacer.
6. **Ejecución del plan de apoyo conductual.** Debemos establecer quién y cómo ejecutará las estrategias de enseñanza, control de crisis y registro.

¿Cómo?

- Ante las conductas desafiantes, el apoyo conductual positivo da respuesta a las siguientes cuestiones:
- Cómo ayudar a prevenir las conductas desafiantes. Enfoque constructivo o proactivo.
 - Como intervenir ante conductas desafiantes en situaciones de crisis. Enfoque reactivo.
 - Como desarrollar un proceso de evaluación e intervención funcional ante conductas desafiantes.

ENFOQUES

ENFOQUE PROACTIVO

	<p>Intervención desde la PREVENCIÓN.</p> <p>El objetivo básico de este enfoque es qué hacer cuando la conducta ya ha aparecido en contraposición a qué hacer para que la próxima vez realice una adecuada, ésa decir, una conducta más ajustada a la situación.</p> <p>Además, el enfoque proactivo tiene como meta la enseñanza de habilidades alternativas a las conductas inadecuadas, enseñanza de habilidades más funcionales, es decir, fomentar la adquisición y mantenimiento de conductas adaptadas que sustituyen a las alteradas.</p>
<p>Cómo ayudar a prevenir las conductas</p>	<p>Utilizando sistemas de estructuración. (enseñanza estructurada), pero manteniendo el equilibrio entre la estructura y la flexibilidad.</p> <p>Basándonos en la enseñanza estructurada, proporcionaremos límites claros y visuales. Debemos crear entornos seguros y comprensibles.</p>
<p>Construir entornos comprensibles y previsibles</p>	<p>Metodología TEACCH. Uso de horarios visuales que facilite la anticipación al alumno cuándo se hace qué, uso de sistemas de trabajo, que le indique qué y cuánto tiene que hacer, etc.</p> <p>Rutinas y apoyos visuales.</p>
<p>Factores interpersonales</p>	<p>El objetivo será desarrollar habilidades de comunicación expresiva y mejorar las capacidades comunicativo-lingüísticas.</p> <p>Aprendizaje un sistema de comunicación que les permita expresar deseos y preferencias (hacer peticiones) así como generalizarlo a los diferentes ambientes (PECS).</p> <p>Introducir gestos del programa de Comunicación total de Benson Shaeffer, etc.</p> <p>Podemos hacer uso de productos de apoyo para realizar actos comunicativos de acuerdo con su edad cronológica.</p> <p>Uso de apoyos visuales/instrucciones visuales para mejorar la comprensión del entorno, tableros de comunicación.</p> <p>Uso de guiones conversacionales.</p> <p>La estructura de un guión social/conversacional explicita la razón del acto social, explica por qué se hacen las cosas de una determinada manera y facilita la comprensión de la situación, describiendo de forma visual los diferentes pasos de la situación y enseña de manera explícita las habilidades sociales necesarias para evitar la aparición de la conducta problema.</p> <p>Crear un ambiente de aula propicio para la comunicación: paneles de elección, señalización del entorno, cuadernos de fotos, etc.</p>
<p>Factores ambientales</p>	<p>Crear un lugar silencioso o un "refugio seguro" al que los alumnos y las alumnas puedan dirigirse para reducir la estimulación.</p> <p>Cuidado con las dificultades sensoriales. (Iluminación artificial y natural, sombras, olores, sonidos, tacto de las superficies, etc.). Perfil sensorial.</p> <p>A los alumnos y las alumnas más mayores les podemos enseñar a reconocer las dificultades que experimentan en el entorno. Se puede utilizar un paquete de primeros auxilios sensoriales.</p>



ENFOQUES

ENFOQUE REACTIVO

Por mucho empeño que pongamos en la prevención de las conductas, éstas pueden aparecer en algún momento en la vida de las personas con diversidad funcional, sobre todo en aquellas que presentan dificultades en la comunicación y falta de habilidades adaptativas.

Resulta necesario establecer una serie de protocolos de actuación ante las posibles crisis conductuales para asegurar su integridad física, tanto del alumno como de las personas implicadas.

Fase desencadenante

Debemos eliminar la causa::

- Descartar cualquier problema físico o médico.
- Cambiar la forma de demanda. En el caso de necesitar decir o hacer alguna petición, debemos hacerlo antes de iniciar la conducta problemática y no cuando se está iniciando.

Desviar su atención:

- Interrumpir su línea de pensamiento.
- Cambiar su foco de atención hacia algún otro foco que resulte más interesante.

Tratar la conducta como una forma de comunicación:

- Averiguar la función comunicativa de la conducta
- Cambiar la forma de comunicación

Enseñarle a hacer frente al estrés:

- Ayudarle a reconocer sus estados de ánimo. Es importante trabajar el reconocimiento y la expresión de emociones.
- El lenguaje utilizado debe ser concreto.
- Actitud y lenguaje tranquilizador de la persona que esté con el alumnado.

Fase intensificación

Recordar recompensas. Podemos recordar "primero...", "después...". También el uso de horarios y de apoyos visuales como los guiones sociales, libros de reglas de sociales, etc. Recordar las normas, las reglas pactadas previamente.

- Acordar algún tipo de señal o código que nos permita saber cuándo está perdiendo el control.
- Ante problemas de conducta habituales, utilizar un panel con apoyos visuales donde observe el coste de sus acciones:
 - Acciones a recompensar + reforzadores positivos.
 - Acciones prohibidas + reforzadores negativos.
- Organizar rutinas que le ayuden a calmarse.
- Recordar las consecuencias, acordadas previamente, de ciertas conductas.

Modificar las demandas. Es importante conseguir su atención, utilizando instrucciones positivas y proporcionándoles tiempo y espacio, utilizando apoyo visual.

Proporcionar oportunidades para relajar la situación. Dándole para ello, el tiempo y el espacio que necesitan.

ENFOQUES

Fase de explosión

Intervención física. Solo debemos intervenir físicamente cuando exista peligro para la persona. Además se proporcionarán oportunidades para relajar la situación:

- Hay que garantizar la seguridad física, no castigar físicamente ni causar dolor.
- La cantidad de fuerza física ha de ser la mínima necesaria (protocolo de buenas prácticas) y durante el menor tiempo posible.

Dar una respuesta de baja intensidad:

- Dar espacio y no bombardear con discursos, ni gesticulando.

Fase de recuperación

- Proporcionar espacios.
- Tener cuidado de uno mismo.
- Retorno a la normalidad.

Bibliografía

Goño Garrit, M^a José y cols. *Apoyo conductual positivo. Algunas herramientas para afrontar las conductas difíciles*. FEAPS.

<http://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/cuaderno-de-buenas-practicas-apoyo-conductual-positivo-algunas-herramientas>

Equipo profesionales Fundación Uliazpi. *Protocolo de actuación ante conductas desafiantes graves y uso de intervenciones físicas*. FEAPS

<http://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/cuaderno-de-buenas-practicas-protocolo-de-actuacion-ante-conductas>

Magerotte, Ghislain y col. "Educautisme. «Los problemas de comportamiento», Editorial

<http://sid.usal.es/libros/discapacidad/9376/8-4-1/educautisme-modulo-los-problemas-de-comportamiento.aspx>

Canal Bedia, Ricardo y col., *Apoyo conductual positivo. Manuales de trabajo y centros de atención a personas con discapacidad*, Junta de Castilla y León.

http://sid.usal.es/idoocs/f8/fdo6644/apoyo_conductual_positivo.pdf

Carr, Edward., *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Alianza editorial.

Colección "Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad".



»Píldora formativa 27. Educación emocional

“Sin emoción no hay cognición”
Goleman

¿Qué es?	La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.
Autoría	Bisquerra Alzina, R. <i>Revista de Investigación educativa</i> 2003, Vol. 21, nº1, págs. 7-43.
Fundamentación	La fundamentación está en el concepto de emoción , teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples , la inteligencia emocional, el <i>fluir</i> , los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. Como ejemplo de marco teórico se expone la teoría de la inversión.
Objetivo	El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.
Práctica	La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

“Educación y regulación emocional en TEA”

“Las emociones y las sensaciones corporales están entrelazadas, cualquier cambio en el estado físico va acompañado del correspondiente cambio en el estado emocional y viceversa” (Pert, 1997).

Bases

Este aspecto va totalmente ligado al de **regulación emocional** que se presenta en el modelo **SCERTS** como la segunda área de intervención y en el segundo dominio de diagnóstico TEA del DSM-5.

NIVEL DE SEVERIDAD	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
<p>Grado 1</p> <p>Requiere apoyo</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades.</p> <p>Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.</p>
<p>Grado 2</p> <p>Requiere un apoyo sustancial</p>	<p>El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran ansiedad o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.</p>
<p>Grado 3</p> <p>Requiere un apoyo muy sustancial</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todos los ámbitos.</p> <p>Ansiedad manifiesta para cambiar el foco de acción.</p>

A lo largo de la guía se van desarrollando dichos aspectos y en este cuadro resumen se quieren mostrar diferentes **estrategias de cómo trabajar y entender la educación emocional** con las personas con TEA.

Es importante entender que la base de la pirámide que se presenta al final de este cuadro resumen, es el desarrollo de los sistemas sensoriales en el primer año de vida de las personas.

Cuando hablamos de personas con TEA está comprobado que son muchas las que presentan dificultades en este desarrollo. Estas se proyectarán en forma de barreras tanto para el aprendizaje como para la participación social *siempre que el entorno no sea capaz de comprender y conocer dichas dificultades*, por tanto, son aspectos que se deben trabajar para intentar eliminarlas mediante apoyos materiales, personales y estrategias adecuadas desde el conocimiento y la comprensión del alumnado en su entorno.

Pasos previos

La parte del trabajo a nivel de regulación emocional, empieza por la personalización del currículum detallado en el plan de actuación personalizado de la persona con TEA, teniendo en cuenta su **perfil sensorial**.

A partir de ahí de las estrategias que se redactan para conseguir los **indicadores de éxito** y mejorar dichas habilidades, se puede ir construyendo la pirámide que llevará a poder trabajar de manera directa las emociones y las estrategias que ayudarán a la persona a conseguir un mayor bienestar en términos generales en todos los contextos.

Cuando se habla de las estrategias a seguir para el trabajo con las personas con TEA de diferentes aspectos, se tiene que tener en cuenta que no se puede generalizar. No existen dos personas iguales y por tanto, no hay un único modo de trabajar ningún aspecto con las personas con TEA. Por tanto, se debe **personalizar la intervención** conociendo muy bien a la persona a todos los niveles. De igual modo pasa con todas las personas, de ahí que las aulas deben contar con **enseñanza multinivel**, adaptándose a los diferentes niveles que se encuentran dentro de la homogeneidad de estas.

De igual modo, se deberá **presentar la información** de diferentes formas, por diferentes canales y vías (principio del DUA), para que a todas las personas que están en las aulas, les llegue la información que se quiere transmitir.

¿Quién lo implementa?

En este aspecto, comentar que será función de los **docentes de apoyo** a la inclusión (docentes de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje), en primer lugar, determinar qué se va a trabajar, teniendo en cuenta el estilo cognitivo, el nivel de desarrollo, el nivel de comunicación y sus capacidades.

Después el **cómo**, buscando los materiales necesarios para la mejor comprensión y trabajo con la persona con TEA.

Finalmente el **cuándo**, viendo si es posible trabajarlo conjuntamente con el profesional **curricular** en el aula ordinaria o si es mejor trabajarlo ellos mismos a nivel individual con la persona con TEA. Esto dependerá se determinará siempre en conjunto pensando en la persona central de la intervención.

Por tanto, será función del profesional curricular conjuntamente con los docentes de apoyo y el orientador/a, determinar estos aspectos y diseñar su plan de apoyo personalizado teniendo en cuenta los indicadores de éxito que se quieren alcanzar en este área con la persona con TEA.

Como siempre se precisará disponer de registros para ir evaluando la funcionalidad del plan diseñado y tiempo para poder coordinarse con todos los agentes implicados en dicha intervención.

Para llevar a cabo una correcta implementación, se tendrán en cuenta tanto los apoyos personales como materiales que se detallan en el cuadro resumen de **apoyo transaccional** en las dos áreas implicadas en este proceso que son; el área de comunicación social y el área de regulación emocional.

Estrategias para la implementación

Dependiendo de la edad, del contexto social, educativo y familiar de la persona central de la intervención, se muestran diferentes **estrategias** que ayudarán a conseguir los indicadores de éxito marcados. Tal y como se ha ido mencionando a lo largo de la Guía, se espera que sirvan como **ejemplo** y que se utilicen personalizando y adecuando a la persona.

Es muy común en las personas con TEA que cuando se les pregunta **¿cómo estás?** la contestación sea bien, incluso a sabiendas de que no lo está. También tanto los estados anímicos como los colores o las caritas se suelen reducir a “triste, contento o enfadado”, **cara triste, cara contenta, bien y mal**.

Todo esto en muchos casos viene dado por la insistencia en la elaboración de **historias o guiones sociales** o conversacionales en los que se insiste en estos aspectos. Se reduce a una comprensión de las emociones **muy básica**, teórica y memorística debido a que pocas veces se trabaja desde su perspectiva. Por tanto, este área va totalmente relacionada con el área de **comunicación social**. No podemos olvidar la **transversalidad** de las áreas y de los componentes curriculares del **plan de actuación personalizado** para obtener resultados en la adquisición de las competencias y de los indicadores de éxito de éste.

Cuando se habla de la teoría de la mente, se comenta que la gran mayoría de las personas con TEA, no son capaces de ponerse en el lugar de los neurotípicos. Y es que, tal y como se ha ido comentando a lo largo de la presente guía, su manera de percibir y de sentir es diferente y por tanto, se debe de insistir en que **las personas neurotípicas tampoco tienen teoría de la mente respecto a las personas con autismo**. Por tanto, para trabajar las emociones y las estrategias para conseguir superar estados de irregularidad, será necesario intentar **ponerse en el lugar de la persona con TEA**. Para ello, se tiene que conocer el TEA desde dentro a partir de todos los estudios que hay, de toda la bibliografía y de las experiencias contadas en primera persona por adultos con autismo y personas que viven con ellos. Trabajar con personas con TEA requiere de formación continua y constante.

A continuación, se hace una diferenciación entre cómo trabajar con alumnado con TEA **dependiendo de su necesidad de apoyo**. Así pues, se diferencia entre personas con necesidad de apoyo, con necesidad de apoyo sustancial y con necesidad de apoyo muy sustancial, tal como marca el DSM-5 para el diagnóstico.

Como en todas las intervenciones que se realizan con las personas con TEA y que se desarrollan a lo largo de la presente Guía, se deberá **conocer muy bien a la persona**. El equipo de profesionales encabezado por la figura del/la orientador/a deberá realizar un **examen exhaustivo** de las diferentes capacidades y habilidades a todos los niveles de la persona con autismo objeto de intervención. Se deberán pasar los tests correspondientes al diagnóstico que dan un conocimiento profundo y necesario para definir cuáles serán las mejores **estrategias de intervención que se deberán desarrollar en su plan de actuación personalizado**.



Estrategias para la implementación

Se deberá contar que todo aquello que se trabaje a nivel individual con la persona con TEA, para saber que lo ha aprendido y generalizado, se deberá realizar observación y seguimiento en contexto real, creando situaciones en las que se deban **poner en práctica los conocimientos** trabajados previamente.

Todas las personas pasamos por **estados de irregularidad emocional**. Tanto el cansancio como la euforia pueden hacer que nos encontremos mal y que perdamos el **estado óptimo de regulación emocional**. Esto, en ocasiones conlleva a una creciente falta de atención, falta de motivación e incluso puede desembocar en situaciones de **autolesión o en conductas disruptivas** (siendo estas, conductas contextualmente inadecuadas o inapropiadas en el contexto). Como se ha especificado con anterioridad, va muy relacionado el estado emocional con el estado sensorial. Con este pequeño esquema, reflejamos los **tres estados** generales que podemos vivenciar. Dependiendo de la edad y del nivel de comprensión, se pueden desarrollar más o menos y reconocer estados que están en medio de los tres globales que se especifican a continuación:

NECESIDAD DE APOYO	NECESIDAD DE APOYO SUSTANCIAL	NECESIDAD DE APOYO MUY SUSTANCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Guiar la intervención personalizada desde pequeños en educación emocional. - Elaborar termómetros de emociones personalizadas. Es conveniente que la persona sea quien elija el color para cada emoción. Para ello, se puede elaborar un diario de emociones dibujando situaciones concretas y reales que haya vivenciado la persona, asignado un estado anímico y pensando en el color que le representa ese estado. - En dicho diario, que puede llevar con ella a todos los contextos en los que se mueve, es recomendable que se vaya anotando diferentes situaciones vividas y las sensaciones y estrategias utilizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar la intervención personalizada desde bien pequeños en educación emocional. - Apoyar con fotografías reales y con imágenes todo aquello que tenga que ver con las diferentes emociones que observamos en las personas objeto de intervención. - Proporcionar diferentes estrategias de relajación teniendo en cuenta el perfil sensorial de la persona con TEA. - Trabajar a nivel de comunicación todo aquello que se va trabajando. A parte de asociar las emociones con imágenes o con gestos, se deberá hacer lo mismo con todos aquellos objetos, actividades o materiales que puedan aportar seguridad y tranquilidad a la persona para que en momentos de desregulación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar la intervención de las emociones desde bien pequeños a partir de la terapia ocupacional basada en la integración sensorial. - La necesidad de apoyo muy sustancial hará que en los primeros años de desarrollo, la intervención en este aspecto estará muy guiada por los profesionales. - A partir de la observación en contexto natural, se irán definiendo los diferentes estados por los que pase la persona. - Se elaborará un "termómetro viajero de las emociones" de la persona, que llevará siempre consigo.

NECESIDAD DE APOYO	NECESIDAD DE APOYO SUSTANCIAL	NECESIDAD DE APOYO MUY SUSTANCIAL
<p>Esto sirve para reflexionar sobre ellas con el trabajo individual con los profesionales de apoyo y poder elaborar los termómetros y las estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaborar estrategias propias de regulación para intentar obtener métodos de autorregulación para cada uno de los estados de irregularidad que presente la persona. -Como se puede observar, se deberá trabajar con la persona a nivel individual, guiando su actividad. También se deberán conocer sus motivaciones. -Comentar que es importante conocer a fondo el perfil sensorial de la persona para dotarle de estrategias adecuadas para conseguir esta regulación. -Seguir trabajando, modificando y ampliando tanto las emociones como las estrategias a lo largo de su vida. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es posible que en este aspecto las personas con necesidad de apoyo, requieran de otras personas para lograr regularse. Se intentará buscar la mayor autonomía al respecto pero si no se puede, se recurrirá al apoyo transaccional. -Elaborar su "termómetro viajero" a nivel visual, junto con los apoyos visuales que se le den a nivel de estrategias al lado de las diferentes emociones. -Entrenar a la persona para poder reconocer sus diferentes estados anímicos y dar solución a aquellos que le hacen estar mal o le que le hacen estar en un estado de irregularidad, para intentar volver al estado óptimo a nivel emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se formará a todos los apoyos personales que disponga la persona en los diferentes contextos en los que se mueva para que todos sepan qué estrategias se usan para suplir esos momentos. -Se trabajará con la persona a nivel individual para entrenarle a reconocer las estrategias mediante el sistema de comunicación que mejor se le adapte. -También se le puede enseñar a poder ir a buscar los objetos, materiales o actividades que le ayuden a superar sus estados de irregularidad emocional. -Tal y como se ha estado desarrollando a lo largo de esta "píldora formativa", se deberán conocer muy bien las preferencias sensoriales a partir de su perfil sensorial ya que normalmente se le podrá ayudar más dotando de este tipo de estrategias.



Es conveniente ampliar la información de esta "píldora formativa" leyendo la del "SCERTS", la del "Apoyo Transaccional", la del "Perfil sensorial en TEA", la de "Teoría de la Mente" y la de "Terapia Ocupacional".

»Píldora formativa 28. Apoyo transaccional

“Tengo grandes esperanzas para las personas con TEA,
pero con grandes dosis del apoyo adecuado y necesario”.

Ros Blackburn

¿Que es?

Es un área desarrollada dentro del método **SCERTS** y de la que se extrae la idea fundamental para trabajar a partir de prácticas inclusivas que mejoren la convivencia en los centros escolares. Con ello, las capacidades de cada persona para ser más autónoma y funcional en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

Es **transacción de los apoyos** debido a que el objetivo final es que con éste área se vertebre la intervención sobre las diferentes áreas de trabajo con la persona con TEA. Se intenta reflejar con esta palabra la necesidad de interacción, coordinación y colaboración con las diferentes personas implicadas en la intervención. Es necesario llegar a acuerdos para mejorar y eliminar las barreras que se le presenten a la persona central de intervención en todos los contextos en los que se mueve.

Características

Está basada en varias vertientes inclusivas respecto a la educación.

Se fundamenta en el **cambio de perspectiva** del papel del profesorado en el que será guía en la educación y por tanto, utilizará los diferentes recursos disponibles en el contexto escolar, tanto materiales como personales, para poder ofrecer los apoyos necesarios a la persona central de la intervención a partir sobretodo, del trabajo con los iguales en contextos naturales.

La intención de desarrollar este apartado es proporcionar diferentes ejemplos prácticos de cómo poner en funcionamiento esta área para conseguir los indicadores de éxito que se marquen en el programa de actuación personalizado que se desarrolle en el contexto escolar para la persona con TEA.

Así pues, se tiene que tener en cuenta que son ejemplos generales que pueden servir de guía pero que no se tomarán como ejemplos únicos de intervención ya que, para realizar bien este trabajo, se tiene que pensar en la persona en concreto de intervención, su contexto y sus capacidades. **No existe modelo único de intervención.**

Objetivo general

Ofrecer los **apoyos** necesarios tanto materiales como personales a la persona con TEA para la eliminación de las diferentes barreras que se puede encontrar en todos los contextos en los que se mueve.

Pasos previos	<p>Es imprescindible en este aspecto tener en cuenta la importancia de la coordinación para poder llevar a cabo una buena intervención.</p> <p>Así pues y teniendo en cuenta los múltiples profesionales que están en contacto alrededor tanto de la familia como de la persona con TEA, se deberá intentar elaborar un protocolo de coordinación para que las estrategias que se utilicen en los diferentes entornos sean similares para el correcto aprendizaje y generalización de dichas enseñanzas por parte de la persona central de la intervención.</p>
¿Quién lo implementa?	<p>En este aspecto, comentar que será función de los docentes de apoyo a la inclusión (especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), el buscar los materiales necesarios para el mejor funcionamiento autónomo de la persona con TEA y el formar y buscar a los iguales que le sirvan de apoyo en los diferentes contextos.</p> <p>Por tanto, será función del profesional curricular conjuntamente con el docente de apoyo y el orientador o la orientadora, determinar en qué contextos y situaciones la persona con TEA no es autónoma o se le presentan barreras para el aprendizaje o la participación y determinar las medidas que se tomarán para cubrir con estas el área de apoyo transaccional.</p>



Estrategias para la implementación de los apoyos

En este apartado se intentan aportar estrategias para suplir barreras que se pueden ir presentando a lo largo de la vida de la persona con TEA, sobretodo en el **contexto escolar**, la mayoría estas, se pueden extrapolar al resto de contextos en los que se mueve la persona.

A nivel de los **apoyos personales**, se refleja alumnado ya que se hace referencia al contexto escolar y los **iguales** serán los que realicen apoyos a nivel personal siempre que se pueda.

Tal y como se ha descrito anteriormente, se debería, a principio de curso, observar en las diferentes aulas del centro educativo **candidatos o candidatas** para realizar los diferentes apoyos. Una opción puede ser crear una bolsa de **voluntariado** que ayuden en el proceso. A partir de **sociogramas** y de pruebas para observar los potenciales del alumnado en general, se obtendrán datos que ayudarán en dicha elección. (Leer también la "fórmula educativa" del programa "TEI" Tutoría Entre Iguales).

Tras esta selección se deberá elaborar un listado de los diferentes entornos en los que la persona con TEA necesita de apoyos y elaborar a partir de ésta, los materiales necesarios para facilitar el acceso a los mismos. Por otro lado, se deberá elaborar un listado con los diferentes apoyos personales que se requieren para suplir las diferentes barreras que se puede encontrar y, pensar en cuántas personas se van a necesitar. De la bolsa de voluntarios, se deberá seleccionar personas válidas para realizar los apoyos necesarios en cada contexto. Por ejemplo, en la hora del patio, se puede crear un listado de personas válidas para tener el "papel" de dinamizadores de patio.

El poder **trabajar conjuntamente** en el aula ordinaria el/la profesional de apoyo a la inclusión con el/la profesional curricular y el/la orientador/a, facilita el proceso de selección. Después, de lo que se trata, es que a partir de la observación directa de cómo sirve de guía y de apoyo el profesional de apoyo a la inclusión para la persona con TEA, el alumnado tutor sea capaz de realizar ese apoyo sin que le suponga un sobre esfuerzo y será el profesorado de apoyo a la inclusión junto con el resto de las profesionales que actúan con la persona central de la intervención, quién **guíe y supervise** dicho proceso.

Se detallarán los **indicadores de éxito** que se pretenden conseguir con cada una de las áreas de intervención, con cada uno de los apoyos (bien sean materiales o personales) en los diferentes contextos. Será en el plan de apoyo personalizado, donde se vayan registrando las observaciones y los avances al igual que las propuestas de mejora y todo aquello que se hará para eliminar las barreras que no se hayan eliminado.

Al igual que en el resto de las intervenciones, es muy importante **registrar y coordinar** todas las acciones, teniendo tiempo de reunirse y valorar para evaluar y modificar.

Es importante tener en cuenta, en cuanto a los **materiales** descritos en el apartado de regulación emocional, que se detallan desde los materiales que se pueden utilizar como apoyo material para estimulación sensorial como otros que se utilizan para la integración sensorial. En este caso, será necesario introducirlos y llevarlos a la práctica a nivel individual por profesionales dentro del campo de la **terapia ocupacional** acreditados y con nociones teórico-prácticas al respecto.

Como en el **ámbito educativo** todavía no se cuenta con la figura del terapeuta ocupacional en plantilla, se entiende que esta área se está trabajando fuera del contexto escolar por los y las profesionales acreditados y en el contexto escolar se deberán **seguir las pautas marcadas** por ellos/as. De ahí, la importancia de la **coordinación** con agentes externos en este apartado.

ÁREAS	APOYOS MATERIALES	APOYOS PERSONALES
COMUNICACIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicadores. - Tablets. - APP para tablets. - Sistemas Alternativos y Aumentativos para la Comunicación. - TEACCH. - PECS. - PEANA. - Guiones conversacionales. - Historias Sociales. - Paneles comunicativos. - Instrucciones y pautas visuales. - Patios dinámicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado tutor a nivel curricular. - Alumnado tutor a nivel de comunicación. - Alumnado tutor para el juego. - Alumnado tutor en el patio.
REGULACIÓN EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Mordedores. - Cascos. - <i>Fidgets</i>. - Plastilina. - Masas. - Texturas. - Arena. - Arena <i>kinect</i>. - Peso. - <i>Spinner</i>. - Pelotas sensoriales. - Reproductores de música. - Tablets. - APP con gestión de tiempo. - Temporizadores. - <i>Plannings</i>. - Horarios. - Agendas. - Columpios. - Diferentes tipos de lastres. - Relojes de arena. - Cabezales para lápiz y boli. - Cepillos. - Sacos sensoriales. - <i>BodyBall</i>. - Hamacas. - Objetos de masajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado tutor para la regulación mútua. - Alumnado tutor a nivel de emociones. - Alumnado tutor a nivel de estrategias de autorregulación.



¿Cómo se trabaja?

El trabajo en este aspecto se divide en **dos partes**. Por un lado el trabajo **individual y personalizado** que se llevará a cabo por parte de los y las profesionales de la inclusión del centro educativo.

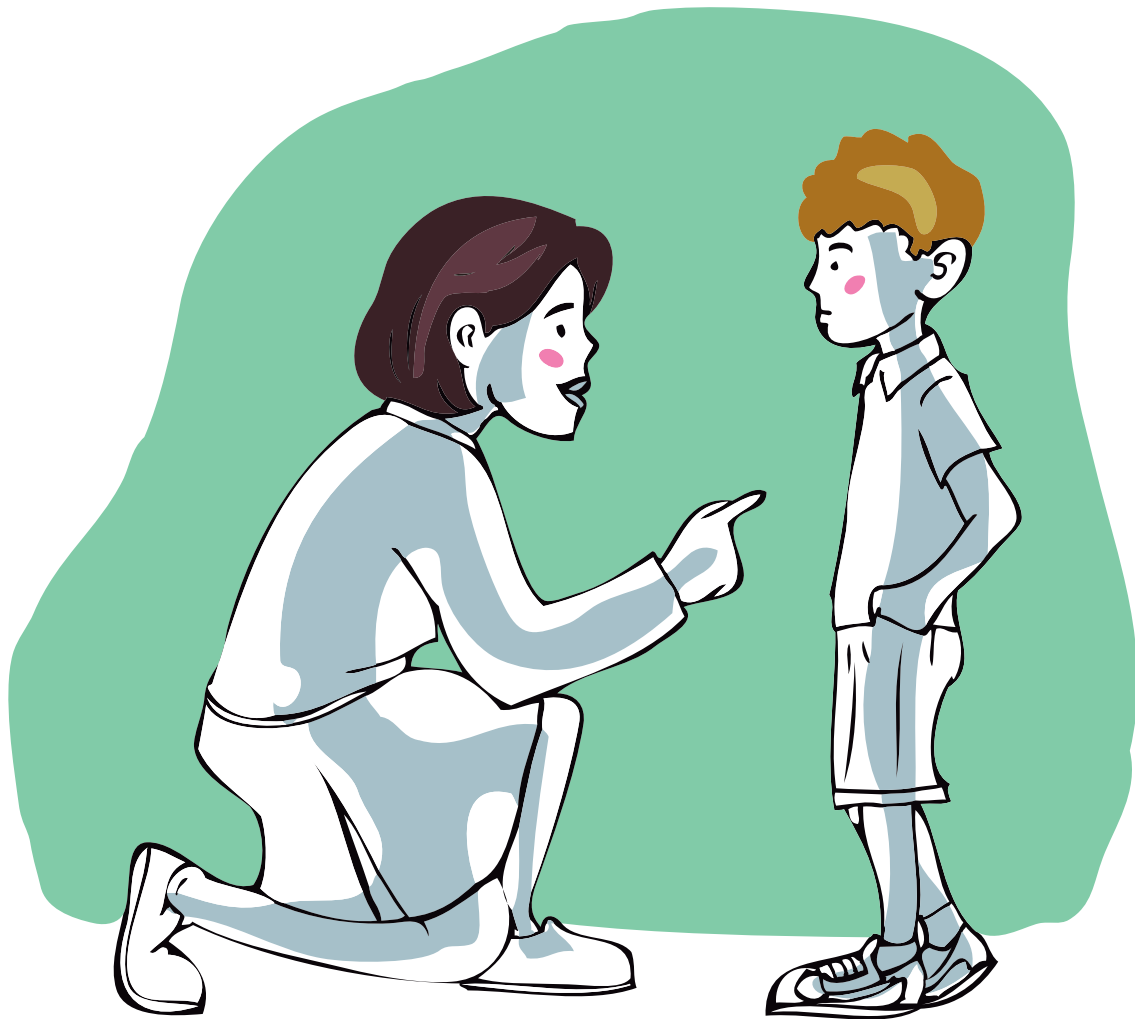
Se tiene que tener en cuenta que hay muchos aspectos del currículum personalizado de las personas con TEA, que se deberán de trabajar a nivel **individual fuera del aula ordinaria**. Inclusión o es sinónimo de todo y todos dentro del aula ordinaria. Se tiene que tener en cuenta el principio de **participación** para realizar las diferentes intervenciones y por tanto, habrá situaciones en las que será necesario intervenir de manera **individual** para preparar al alumnado para entrar en el aula ordinaria y poder participar.

En este aspecto se debe de incidir que todo dependerá de lo que sea mejor para la persona central de la intervención y habrá aspectos, situaciones, contextos o momentos de la vida de la persona que harán plantear el hecho que para trabajar algo concreto, será necesario hacerlo de manera individual en un **contexto determinado**.

Por otro, el trabajo que se realizará con el **alumnado tutor** para conseguir la mayor autonomía y la eliminación de las barreras en los diferentes contextos que en los que se mueve la persona con TEA a partir de la intervención indirecta con sus iguales. Esta intervención la deben llevar a cabo todos los profesionales que trabajan en el contexto escolar.

En el siguiente cuadro se esquematiza qué trabajar con las personas con TEA y qué trabajar con las personas guía o tutoras. El cómo, queda reflejado a lo largo de la guía y en los diferentes cuadros esquematizados de diferentes métodos y estrategias.

ALUMNADO CON TEA	ALUMNADO TUTOR
<ul style="list-style-type: none">- Implementar SAAC.- Trabajar Funciones Ejecutivas.- Intervenir específicamente la comprensión de sus emociones.- Dotar de estrategias de autorregulación emocional adaptadas al contexto.- Dotar de estrategias comunicativas que ayuden a la demanda de regulación mutua.- Enseñar técnicas de imitación.- Implementar estrategias guiadas sobre regulación.	<ul style="list-style-type: none">- Sensibilización por parte de los y las profesionales para la inclusión del centro.- Trabajo en valores.- Trabajos cooperativos.- Trabajo directo de la educación emocional.- Dotar de estrategias para la comprensión y apoyo a aquellas personas que lo pueden necesitar.- Intervención mediante la implantación de prácticas inclusivas.



»Píldora formativa 29. Funciones ejecutivas (Jesús Mey Bau)

El control de las decisiones, el camino hacia el éxito.

¿Qué es?	Habilidades cognitivas autodirigidas internamente al servicio de una meta. Estas habilidades nos ayudaran a poner en marcha, integrar, organizar y manejar otras funciones así como para medir las consecuencias de las acciones y planear resultados.
Principios	Las funciones ejecutivas nos diferencian de otras especies animales, que reaccionan de manera automática a los estímulos ambientales presentes. El ser humano, por el contrario, dispone de estas habilidades cognitivas para resolver situaciones complejas, novedosas o no familiares, cuando las conductas habituales no nos resultan útiles o apropiadas y no sabemos exactamente qué hacer y cómo hacer para lograr nuestro propósito. Es entonces, cuando las funciones ejecutivas actúan y nos ayudan a elegir y planificar la conducta más adecuada.
¿Cuales son las funciones ejecutivas?	<ul style="list-style-type: none">■ Planificación.■ Memoria de trabajo.■ Monitorización.■ Flexibilidad mental.■ Inhibición.
¿Por qué entrenar las funciones ejecutivas?	<p>En muchas ocasiones pedimos a los alumnos y las alumnas que realicen una tarea, pero sabe realment el alumnado como desempeñar la tarea de...</p> <ul style="list-style-type: none">■ ¿lectura comprensiva?■ ¿resolución de problemas?■ ¿realizar los ejercicios de final de tema? <p>¿Puede un alumno empezar una tarea si no sabe qué tiene que hacer o como hacerlo?</p>

<p>Objetivos para el alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer el objetivo que deseamos. ▪ Planificar y elegir las estrategias necesarias para la consecución del objetivo. ▪ Organizar y administrar las tareas. ▪ Seleccionar las conductas necesarias. ▪ Ser capaces de iniciar, desarrollar y finalizar las acciones necesarias. ▪ Resistir la interferencia del medio, evitando las distracciones por estímulos de poca relevancia. ▪ Inhibir las conductas automáticas. ▪ Supervisar si se está haciendo bien o no y tomar conciencia de los errores. ▪ Prever las consecuencias y otras situaciones inesperadas. ▪ Cambiar los planes para rectificar los fallos. ▪ Controlar el tiempo y alcanzar la meta en el tiempo previsto.
<p>Autoinstrucciones</p>	<p>El entrenamiento en autoinstrucciones tiene como objetivo desarrollar un hábito de trabajo eficaz que permita conocer de manera exacta la meta a alcanzar o la tarea a desarrollar, plantear y poner en marcha un plan que permita alcanzar dicha meta y valorar y prever resultados y consecuencias.</p> <p>En un principio el entrenamiento está dirigido por el profesorado, que irá retirando su apoyo a medida que el alumnado lo utilice habitualmente.</p>
<p>Pasos en autoinstrucciones</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tengo que hacer? 2. ¿Cómo se hace? 3. ¿Lo estoy haciendo bien? 4. ¿Cómo lo he hecho?



CON LENGUAJE

Educación Infantil

Etapa evolutiva

Operaciones pre-operativas:

- Pensamiento intuitivo: se basa en la experiencia del alumnado.
- Aprendizaje por descubrimiento.
- Juego.

1. ¿Qué tengo que hacer?

Pasos:

1. El profesorado explica la tarea al alumnado.
2. El alumnado explica la tarea ya explicada por el profesorado. Si no fuera capaz de realizar la explicación se vuelve al punto 1.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo la explicación del profesorado.
- *Inhibición*: el alumnado no empieza a trabajar en cuanto recibe la tarea.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de tener una idea previa sobre qué se tenía que hacer en la tarea.

2. ¿Cómo se hace?

Pasos:

1. Explicación de cómo se va a realizar la tarea en concreto.
 - a) El profesorado explica todo el proceso.
 - b) El profesorado pide colaboración al alumnado para que por descubrimiento llegue a realizar un plan de trabajo para realizar la actividad.
2. Explicación por parte del alumnado. Si no fuera capaz de realizar la explicación se vuelve al punto 1.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de cómo se hace dicha tarea
- *Inhibición*: el alumnado no empieza a trabajar en cuanto recibe la tarea. Ya ha analizado lo que tiene que hacer y cómo lo va a hacer.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de tener una idea previa sobre cómo se tenía que hacer en la tarea y lograr cambiarla.
- *Planificación*: bien solo o con ayuda, el alumnado tiene un plan que ha de seguir para llegar a una meta. Ha previsto que el plan dará resultado.

3. ¿Lo estoy haciendo bien?

Pasos:

- 1.El profesorado va preguntando al alumnado cómo va la tarea.
- 2.El alumnado ha de indicar qué partes del plan inicial ya ha ejecutado y qué partes le faltan por ejecutar.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de cómo se hace dicha tarea.
- *Monitorización*: el alumnado sabe en qué punto de la tarea se encuentra y cuáles son los que le faltan por realizar.
- *Inhibición*: en el caso en el que el alumnado fuera capaz de inhibir estímulos externos durante la tarea.

4. ¿Cómo lo he hecho?

Evaluación conjunta profesorado-alumnado al finalizar la tarea.

Pasos:

- 1.El profesorado pregunta al alumno qué tenía que hacer y cómo se tenía que hacer.
- 2.El alumnado demuestra que ha seguido el proceso planteado y los éxitos de la tarea.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de qué y cómo se hace esa tarea en concreto.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de encontrar incongruencias entre el plan y la tarea realizada, el alumnado ha de ser capaz de rectificar (auto-evaluación).

CON LENGUAJE

Educación Primaria

Etapa evolutiva

Operaciones concretas:

- Aplica una regla a un caso concreto.
- Necesita tener presentes (ver o tocar) los elementos para realizar las operaciones mentales.

1. ¿Qué tengo que hacer?

Pasos:

1. El alumnado lee y explica la tarea.
2. Si no fuera capaz de realizar la explicación ha de volver a leer.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo el enunciado del ejercicio.
- *Inhibición*: el alumnado no empieza a trabajar en cuanto recibe la tarea.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de tener una idea previa sobre qué se tenía que hacer en la tarea.

2. ¿Cómo se hace?

Pasos:

1. El alumnado explica cómo va a aplicar la regla/s aprendidas a cada uno de los casos propuestos en los ejercicios.
2. Si no puede realizar este paso ha de releer la regla estudiada y/o el ejercicio.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*:
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo lo que tiene que hacer en la tarea.
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo la regla o norma a aplicar.
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de cómo se hace esa tarea en concreto.
- *Inhibición*: el alumnado no empieza a trabajar en cuanto recibe la tarea. Ya ha analizado lo que tiene que hacer y cómo lo va a hacer.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de tener una idea previa sobre cómo se tenía que hacer en la tarea y lograr cambiarla.
- *Planificación*: el alumnado desarrolla un plan que ha de seguir para llegar a una meta. Ha previsto que el plan dará resultado.

3. ¿Lo estoy haciendo bien?

Pasos:

- a) El profesorado pregunta al alumno qué tenía que hacer y cómo se tenía que hacer para que el alumnado le indique en qué punto de su plan se encuentra y qué y cómo piensa acabar la tarea.
- b) Sin ayuda del profesorado, el alumnado acaba una acción en la secuencia de un plan y continúa con la siguiente acción hasta concluir todo el plan.

Funciones ejecutivas:

■ *Memoria de trabajo:*

- El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo lo que tiene que hacer en la tarea.
- El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo la regla o norma a aplicar.
- El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de cómo se hace esa tarea en concreto.

■ *Monitorización:* el alumnado sabe en qué punto de la tarea se encuentra y cuáles son las que le faltan por realizar.

■ *Inhibición:* en el caso en el que el alumnado fuera capaz de inhibir estímulos externos durante la tarea.

4. ¿Cómo lo he hecho?

Pasos:

1. El profesorado pregunta al alumno qué y cómo tenía que hacer la tarea.
2. El alumnado demuestra que ha seguido el proceso planteado y los éxitos de la tarea.

Funciones ejecutivas:

■ *Memoria de trabajo:* el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de qué y cómo se hace dicha tarea.

■ *Flexibilidad mental:* en el caso de encontrar incongruencias entre el plan y la tarea realizada, el alumnado ha de ser capaz de rectificar (auto-evaluación).



CON LENGUAJE

Educación Secundaria

Etapa evolutiva

Operaciones formales:

- Utiliza todos los aprendizajes adquiridos para llegar a una meta.
- No necesita tener presentes (ver o tocar) los elementos para realizar las operaciones mentales.

1. ¿Qué tengo que hacer?

Pasos:

1. El alumnado lee y explica la tarea. Si no fuera capaz de realizar la explicación ha de volver a leer.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo el enunciado del ejercicio.
- *Inhibición*: el alumnado no empieza a trabajar en cuanto recibe la tarea.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de tener una idea previa sobre qué se tenía que hacer en la tarea.

2. ¿Cómo se hace?

Pasos:

1. El alumnado explica cómo va a aplicar las diversas reglas aprendidas a cada uno de los casos propuestos en los ejercicios.
2. Si no puede realizar este paso ha de recuperar la regla aprendida o recuperar aquellas aprendidas en otras etapas de su vida.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*:
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo lo que tiene que hacer en la tarea.
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo las reglas o normas a aplicar.
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de cómo se hace esa tarea en concreto.
- *Inhibición*: el alumnado no empieza a trabajar en cuanto recibe la tarea. Ya ha analizado lo que tiene que hacer y cómo lo va a hacer.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de tener una idea previa sobre cómo se tenía que hacer en la tarea y lograr cambiarla.
- *Planificación*: el alumnado desarrolla un plan que ha de seguir para llegar a una meta. Ha previsto que el plan dará resultado.

3. ¿Lo estoy haciendo bien?

Pasos:

- a) El profesorado pregunta al alumno qué tenía que hacer y cómo se tenía que hacer para que el alumnado le indique en qué punto de su plan se encuentra y qué y cómo piensa acabar la tarea.
- b) Sin ayuda del profesorado, el alumnado acaba una acción en la secuencia de un plan y continúa con la siguiente acción hasta concluir todo el plan.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo:*
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo lo que tiene que hacer en la tarea.
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo la regla o norma a aplicar.
 - El alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de cómo se hace esa tarea en concreto.
- *Monitorización:* el alumnado sabe en qué punto de la tarea se encuentra y cuáles son los que le faltan por realizar.
- *Inhibición:* en el caso en el que el alumnado fuera capaz de inhibir estímulos externos durante la tarea.

4. ¿Cómo lo he hecho?

Pasos:

1. El profesorado pregunta al alumno qué y cómo se tenía que hacer.
2. El alumnado demuestra que ha seguido el proceso planteado y los éxitos.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo:* el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de qué y cómo se hace esa tarea en concreto.
- *Flexibilidad mental:* en el caso de encontrar incongruencias entre el plan y la tarea realizada, el alumnado ha de ser capaz de rectificar (auto-evaluación).

SIN LENGUAJE

TEACCH

1. ¿Qué tengo que hacer?

Estructura del aula:

La estructura de un aula TEACCH por rincones de trabajo marca al alumnado lo que tiene que hacer dependiendo del lugar en el que se desarrolle la actividad.

Agenda y horario:

Anticipación y secuencia de tareas.

Secuencia de actividades en una sesión:

- Por medio de pictogramas: Cada tarea tiene asignado un pictograma. En la mesa de trabajo se le pone al alumnado la secuencia de pictogramas. El alumnado coge el primer pictograma (izquierda) y realiza la tarea a la que hace referencia dicho pictograma.

Rutinas izquierda-derecha. El profesorado prepara las actividades a realizar por el alumnado. Estas actividades se encuentran físicamente su izquierda. Coge la tarea que se encuentra arriba a la izquierda, la coloca frente a él y cuando acaba la deja a su derecha. Coge la siguiente tarea de la izquierda y repite el proceso.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo la explicación del docente.
- *Inhibición*: el alumnado no empieza a trabajar en cuanto recibe la tarea.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de tener una idea previa sobre qué se tenía que hacer en la tarea.

2. ¿Cómo se hace?

Estructura del aula:

1. Área de trabajo 1 a 1. El profesorado enseña al alumnado cómo se hace al tarea. Realiza un plan que el alumnado ejercita en el área de trabajo 1 a 1.
2. Área de trabajo individual o en equipo. El alumnado volverá a recuperar el plan anteriormente trabajado antes de realizar la tarea.

Actividades:

Todas las actividades tiene la misma estructura interna, de izquierda a derecha y de arriba a abajo.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de cómo se hace esa tarea en concreto.
- *Inhibición*: el alumnado no empieza a trabajar en cuanto recibe la tarea. Ya ha analizado lo que tiene que hacer y cómo lo va a hacer.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de tener una idea previa sobre cómo se tenía que hacer en la tarea y lograr cambiarla.
- *Planificación*: bien solo o con ayuda, el alumnado tiene un plan que ha de seguir para llegar a una meta. Ha previsto y experimentado que el plan dará resultado.

3. ¿Lo estoy haciendo bien?

Estructura del aula:

El profesorado pregunta o controla al alumno si está haciendo lo que toca y como se espera en el rincón en el que se encuentra.

Actividades:

El profesorado pregunta o controla al alumnado si está desarrollando las actividades y el orden de las mismas.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de cómo se hace dicha tarea.
- *Monitorización*: el alumnado sabe en qué punto de la tarea se encuentra y cuáles son los que le faltan por realizar.
- *Inhibición*: en el caso en el que el alumnado fuera capaz de inhibir estímulos externos durante la tarea.

SIN LENGUAJE

4. ¿Cómo lo he hecho?

Estructura del aula:

El profesorado pregunta o controla al alumnado si está haciendo lo que toca y como se espera en el rincón en el que se encuentra

Actividades:

El profesorado pregunta o controla al alumno si está desarrollando las actividades y el orden de las mismas.

Funciones ejecutivas:

- *Memoria de trabajo*: el alumnado ha de ser capaz de mantener en memoria de trabajo todo el proceso de qué y cómo se hace esa tarea en concreto.
- *Flexibilidad mental*: en el caso de encontrar incongruencias entre el plan y la tarea realizada, el alumnado ha de ser capaz de rectificar (auto-evaluación).

Ventajas

- Mejoran los aprendizajes y el rendimiento escolar.
- Mejoran los tiempos de atención y trabajo.
- Mejora de la autoestima.
- Prevención de conductas no deseadas.



»Píldora formativa 30. Enseñar a leer a las personas con TEA

Funciones de la lectoescritura

- Mediante la **lectoescritura se accede al mundo de la información y de la comunicación actual, tanto social como cultural**, para estar al día y responder a las exigencias sociales e intelectuales.
- Herramienta para los aprendizajes posteriores.
- Es fundamental para resolver muchos problemas del día a día y lograr ser independientes (buscar una dirección, rellenar un formulario, etc.).
- Es un medio de disfrute y ocio de ampliación cultural (enriqueciéndose con lo que otros han visto del mundo y plasmado en un texto).
- Es un medio de comunicación, leemos para saber lo que otras personas quieren transmitirnos y escribimos para transmitir información a otros.

Funciones lectoescritura en alumnado con TEA

- Apoyar o sustituir en algunos casos al lenguaje oral (PECS).
- Favorecer e impulsar el habla espontánea y funcional (PECS).
- Ayudar a mejorar los problemas en la fonología, morfosintaxis y problemas semánticos del lenguaje oral.
- Mejorar la conducta fijando normas y ayudando a comprender situaciones sociales complejas.
- Ayudar a trabajar el déficit ejecutivo de anticipación y organización con el empleo de agendas, planificación, paneles, etc.
- Facilitar la expresión y comprensión de ideas, sensaciones y pensamientos.
- Ofrecer guiones de modelos verbales.

Alumnado con TEA y lectoescritura

- Alumnado que prácticamente aprende a leer solo sin presentar ningún problema (el porcentaje de este alumnado es reducido y presentan capacidades altas).
- Alumnado que aprenden a leer de forma ordinaria (con la metodología que utiliza el resto del alumnado) presentando problemas de comprensión en determinados contenidos de ciertos textos (suelen entender mejor los textos descriptivos o narrativos y encuentran dificultades en textos poéticos).
- Alumnado que presenta un desarrollo disarmónico, presentando una determinada habilidad en decodificar grafema/fonema, aunque suele presentar dificultades en la generalidad de la lectura comprensiva (teniendo dificultades en dar sentido a las cosas y/o contenidos) necesitando diversas estrategias que faciliten la comprensión lectora.
- Alumnado que necesita una metodología y unos materiales más específicos que los ordinarios para acceder a la lectura.
- Alumnado con TEA que nunca van a poder acceder a la lectoescritura al no poseer los requisitos necesarios.

Requisitos para el aprendizaje

- Poseer una buena capacidad de discriminación visual. Deben ser capaces de realizar tareas de emparejamientos.
- Estar interesado por el material escrito, tener la facilidad para observar con detenimiento los anagramas de los productos conocidos o los carteles de publicidad.
- Un mínimo de hábito de trabajo.
- La suficiente memoria para poder reconocer, retener y evocar lo aprendido.
- Capacidad suficiente para comprender órdenes verbales sencillas.
- Siempre debemos partir de los intereses del alumnado, partir de su zona de desarrollo próxima (actividades de atención, memoria, etc.).
- Planificar de forma cuidadosa las sesiones de enseñanza (canciones, cuentos, material del entorno, etc.).
- Debemos elegir letras mayúsculas o minúsculas, nunca con las enlazadas.
- Colocar material autoadhesivo tipo velcro en la palabra y el dibujo, o fotografía del objeto, de manera que se peguen.
- Ofrecer la posibilidad de ensayos repetidos con las mismas palabras. En ocasiones se puede emplear representaciones similares, pero distintas, de los objetos o personas, para mantener el interés y la motivación.
- Debemos asegurarnos de que el alumnado conoce el material que le pedimos que asocie.
- Evitar conceptos desconocidos.
- Realizar cada una de las actividades en un cuaderno distinto: para escribir, para dibujar, para unir, para leer, etc. de ésta forma les anticipamos que tipo de actividad va a realizar.
- Debemos emplear la lectura con fines funcionales.
- Debemos tener presente el principio de aprendizaje sin error.

FASES

Fase I. El aprendizaje de la mecánica y el placer de asociar

El objetivo es enseñar la mecánica de asociar imágenes/dibujos iguales. Buscamos crear el interés en el alumnado, para ello partiremos de su/s centros de interés o por objetos que el alumnado conoce.

Empezamos con dos imágenes y por oposición iremos introduciendo progresivamente las demás.

Empleamos entre 10/15 minutos diarios para su aprendizaje.

Existe la posibilidad de asociar las palabras a los objetos del entorno.

Enseñamos las vocales, la correspondencia grafema/fonema. Progresión de introducción de vocales también por oposición de fonemas (I, O, A, E, U). Actividades de clasificar, memoria, discriminación visual y auditiva, etc.

Fase II. El inicio de la lectura y de la escritura

Emparejamientos

Comenzamos a realizar emparejamientos de palabras con objetos que ya no constituyen foco de interés.

Los realizaremos con alumnado que tiene una buena discriminación visual y memoria. Podremos elegir entre realizar asociaciones por entornos, categorías o bien por progresión de fonemas/grafemas.

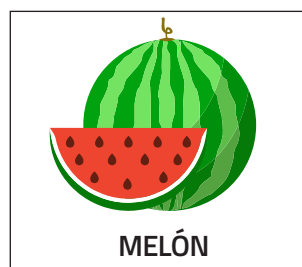
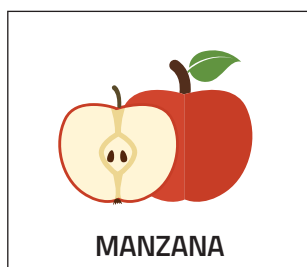
Asociamos los grafemas en palabras con un determinado contenido fonético.

Elegimos entre 20-30 objetos y realizamos emparejamientos. Imágenes repetidas.

Deben saber con claridad cuál es la demanda de la tarea para ello debemos ofrecer claves visuales que le ayuden a discriminar y anticipar lo que se va a hacer.

Debemos pronunciar la palabra al mismo tiempo que enseñamos el cartel o la imagen.

El formato del cartel con la palabra escrita puede tener imágenes para comprender mejor el texto.



Reconocer palabras

Juego de "dame..." Lo utilizamos cuando queremos guardar las palabras utilizadas en la actividad "emparejamientos. Nos puede entregar tanto la imagen como la palabra escrita.

Método de ensayo sin error.

Fase III. Composición de las palabras

Sesión de trabajo

- Sesión dos tareas: emparejamiento con sílabas/emparejamientos autónomamente.
- Sesión tres tareas: asociación con sílabas, copiar palabras y realizar emparejamientos autónomos.

Dividir en sílabas

Empezamos presentando al alumnado las palabras que ya asocia de manera global, pero en dos formatos diferentes. Con muestra y sin muestra.

Podemos utilizar para las sílabas diferente color de fondo.

Utilizamos palabras conocidas (10-20).

Más emparejamientos

Cuando se conozca este nuevo mecanismo, se debe continuar con la enseñanza de nuevos emparejamientos por el procedimiento representación-palabra completa y pasar después, a dividir las en sílabas, de forma que el alumnado vaya aumentando su vocabulario.

Copiar palabras

- Se realiza con palabras conocidas.
- Copiamos la palabra delante del alumnado y la colocamos debajo de la imagen para que imite nuestra acción.
- Ofrecemos ayuda física si la necesita.
- Utilizamos ordenador (adaptaciones del teclado). Utilizamos sistema de trabajo para facilitar el trabajo autónomo.
- Letras magnéticas, etc.

Lectura funcional y copia funcional

- Horarios visuales (material analógico).
- Menús diarios, lista de la compra, etc.

Rotular

Escribir palabras sin muestra.

Unir y dibujar

Estas actividades se plantean como complementarias y no aconsejables para todo el alumnado: el alumnado con menor nivel cognitivo puede sentirse confuso.

Fomentar el trabajo independiente

Debemos utilizar sistemas de trabajo que posteriormente facilite el trabajo independiente del alumnado.

Actividades TEACCH.



FASES

Fase IV: Ya lee verbos, artículos y preposiciones

Frases escritas sencillas que el alumnado debe leer y realizar.

Aprender a discriminar los verbos escritos.

Artículos, preposiciones, etc.

Emparejamos frases con imágenes descriptivas.

Fomentamos el trabajo independiente.

Realizamos dictados. El contenido del mismo debe referirse a aspectos conocidos por el alumnado, así como aspectos concretos.

Cuentos adaptados con ilustraciones atractivas y revisando y adaptando los textos para que cumplan los siguientes requisitos:

- Texto corto y con una o dos frases por imagen.
- Contenido adaptado, evitando verbos mentalistas.
- Vocabulario adaptado al alumnado.

Vamos señalando las palabras a medida que vamos leyendo.

Este formato se puede ir ampliando al resto de áreas del currículo, como ciencias sociales, naturales, etc.

Trabajamos la velocidad lectora.

Bibliografía

- M^a Rosa Ventoso Roncero. "La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo", abril 2003.
- Ventoso, R. (2002). *¿Pueden aprender a leer y escribir los niños con autismo?* En Valdez, D. (Comp.). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: Fundec. Volumen II.
- Ventoso, R., y Osorio, I. (1997). *El uso de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas con autismo*. En A. Rivière y J. Martos (Comp.), *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Imsero-Apna.



»Píldora formativa 31. Programa ORIENTATEA Autismo Burgos

https://issuu.com/psicologiaautismoburgos/docs/proyecto_innovaci_n_educativa_orienta_-tea__modo_d

Definición	<p>Las dificultades pragmáticas y de capacidad para modular la comunicación y las interacciones sociales se ven claramente enmarcadas en la interpretación lógica y literal del lenguaje y de las situaciones sociales.</p> <p>Mundo social confuso y caótico lleno de mensajes interpretables desde múltiples prismas que requieren una interpretación contextual y la destreza en la lectura entre líneas (barrera para el aprendizaje y participación social).</p>
Objetivo	<p>Desarrollo de un programa de intervención en habilidades sociales y comunicativas dentro del entorno educativo y con un grupo mixto compuesto por alumnado con TEA y alumnado que necesita refuerzo en estas habilidades pero que no presenta el trastorno, permite por una parte la formalización de aprendizajes inclusivos, la coeducación en la diversidad y la generalización de los aprendizajes en el contexto natural.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">- La valoración de las habilidades socioemocionales y comunicativas es el punto de partida para conocer los puntos fuertes que nos sirvan de apoyo en la intervención, así como para determinar aquellos en los es necesario reforzar y dar herramientas. Este método permite identificar las diferentes situaciones emocionales de todo el grupo de referencia del alumnado. Con la recogida de información conocemos las diferentes aportaciones de sus compañeros o compañeras y familia. Además debe complementarse con la observación (aspectos verbales y no verbales) del alumnado en los diferentes contextos donde interactúa.- La valoración de las habilidades sociales y comunicativas se puede hacer mediante una escala de evaluación para complimentar la familia del alumnado con TEA. La escala pretende evaluar las habilidades que tienen actualmente y así poder compararlas con las habilidades que adquirirán al finalizar el programa.- Para mejorar o desarrollar la comprensión de una situación social específica, podemos usar y diseñar una historia social, y/o conversaciones en forma de historietas". (Carol Gray, 1994).

Las historias sociales son cuentos cortos que describen **situaciones sociales**, en las que se muestra o se infiere resoluciones y consecuencias de los actos. Se puede llevar a cabo con texto escrito o material gráfico.

- Se elaboran una vez se haya identificado la situación social que el chico/a tiene dificultades para entender y esto le hace que le ocasione ansiedad y preocupación.
- Se pueden elaborar en base a situaciones que se den en el contexto actual.
- Deben ser estructuradas y sencillas.
- Se pueden realizar a modo de cuento con personajes reales o imaginarios.

Las historias sociales también pueden explicar conceptos que son abstractos y difíciles de entender, o en algunos casos pueden explicar lo que otras personas saben, sienten o creen.

- Los guiones sociales representan temas, conversaciones, estrategias para iniciar, desarrollar o finalizar conversaciones. Explicita el comportamiento adecuado y el esperado para dicha situación. Estructura el cómo, el cuándo y el con quién de dichos comportamientos.



»Píldora formativa 32. APPS. Aplicaciones informáticas

CREAPPCUENTOS

Android i Apple (pensando en imágenes).

TEA y APPS

<http://aulautista.wix.com/teapps>

Apps diversas para iPad, iPhone y iPod touch

Extensa lista de apps para dispositivos iOS pensadas para personas con autismo u otras necesidades especiales.

<http://www.iautism.info/2010/09/11/lista-de-aplicaciones/>

App mama

Clasificación de las mejores apps, por edades, dispositivos, etc.

<http://www.appsmama.es/>

<https://android1x1.wordpress.com/>

In-TIC Agenda

Herramienta multimedia destinada a las personas con autismo que emula el comportamiento de las agendas convencionales (pared, mesa, velcros...), de manera que los usuarios puedan completar su agenda y estructurar las actividades que realizan durante su vida diaria.

In-TIC Agenda permite crear rápidamente diferentes actividades (asociadas a secuencias de pictogramas) que conforman la agenda (diaria, semanal o libre), que se puede consultar o bien trabajar con ella construyéndola de forma dinámica sobre el ordenador.

El programa está disponible de forma gratuita y es compatible con Windows.

Azahar

http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_azahar.html

Es un conjunto de herramientas de ocio, comunicación y planificación dirigidas a mejorar la calidad de vida de las personas con autismo o discapacidad intelectual.

Las 10 aplicaciones contienen pictogramas, imágenes y sonidos que se pueden adaptar a cada usuario, pudiendo utilizarse, además, nuevos pictogramas, fotos de las propias personas y de sus familiares, así como sus voces, etc., de cara a su máxima personalización. Además de las 10 aplicaciones, la plataforma de Azahar incluye la herramienta TUTOR, gracias a la cual los tutores (personal de apoyo, familiares, profesores, etc.) pueden configurar Azahar en el ordenador y/o dispositivo móvil, de forma que el usuario pueda obtener el máximo beneficio de cada una de las aplicaciones.

e-mintza

Es un sistema personalizable y dinámico de comunicación aumentativa y alternativa dirigido a personas con autismo o con barreras de comunicación oral o escrita.

Comunicador Personal Adaptable (CPA)

Sistema de comunicación para personas con problemas graves de comunicación (autismo, trastornos neurológicos, movilidad reducida, afasia).

<http://informaticaparaeducacionespecial.blogspot.com.es/p/comunicador-cpa.html>

PictoDroid Lite

Aplicación para dispositivos Android que permite a los usuarios comunicarse a través del uso de pictogramas o imágenes. Facilita la autonomía personal y la usabilidad del ordenador, gracias a un sistema de apoyo que permite personalizar el uso de todas las funcionalidades y programas. Además, incluye un módulo para personas con TEA

<http://www.accegal.org/pictodroid-lite/>

PICTOGRAM ROOM

Conjunto de videojuegos educativos diseñados para trabajar, mediante apoyos visuales y musicales, distintas áreas claves del desarrollo de niños y adultos con autismo, como la comunicación, la atención conjunta, el esquema corporal, etc.

http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_pictogram.html

Taimun-Watch

App de asistencia para *smartwatch* que ayuda a la autorregulación emocional en momentos de crisis.

SOY visual

Nuevo sistema de comunicación aumentativa que incluye fotografías, láminas y diversos materiales gráficos, además de una app con ejercicios prácticos.

DictaPicto

Es una app que permite pasar un mensaje de voz o escrito a imágenes de forma inmediata.

SÍGUEME

App para potenciar la atención visual y entrenar la adquisición del significado en personas con TEA y bajo nivel de funcionamiento. Se presentan seis fases que van desde la estimulación basal a la adquisición de significado a partir de vídeos, fotografías, dibujos y pictogramas.

http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_sigueme.html

Doctor TEA

Página web útil y práctica que trata de facilitar las visitas médicas de las personas con autismo, familiarizándose con el entorno médico a través de un recorrido por distintos espacios, profesionales y procedimientos médicos, que se explican con viñetas, vídeos y animaciones.

<http://www.doctortea.org/>



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Emoplay

App para el aprendizaje de las emociones mediante el reconocimiento facial.

DÍA A DÍA

Diario visual pensado especialmente para personas con autismo o dificultades de comunicación. Desarrollada por la Fundación Orange y BJ Adaptaciones, la aplicación permite trabajar de forma fácil e intuitiva, dando mucha relevancia a los elementos visuales y ofreciendo distintas opciones de personalización.

Cuentos visuales: José Aprende

Fundación Orange apoya la colección de cuentos Aprende, unos cuentos adaptados a pictogramas y desarrollados especialmente para niños con autismo, sirviendo igualmente a otras dificultades de aprendizaje y a niños pre-lectores.

APRENDIZAJES

Pictoaplicaciones

Conjunto de aplicaciones on line que surgen con el fin de ayudar a personas que tienen dificultades de expresión mediante el lenguaje oral, a progresar en su comunicación y comprensión de conocimientos, a través de aplicaciones desarrolladas con pictogramas.

<http://www.pictoaplicaciones.com/>

<http://www.guiatictea.org/>

Alfamonstruo

Divertida aplicación que va a ayudar a conocer las letras, sus sonidos y sus diferentes representaciones.

Se trata de una herramienta perfecta para trabajar el paso entre mayúsculas y minúsculas, letra enlazada y sin enlazar ya que explora todas las correspondencias entre ellas.

Apps para trabajar funciones ejecutivas

Podemos ampliar nuestros recursos para la intervención utilizando la tablet con distintas aplicaciones que contribuyan al desarrollo de funciones ejecutivas, pero... ¿qué es esto? Intentando dar una definición muy sencilla, podemos hablar de un conjunto de habilidades cognitivas que van a permitir desarrollar tareas relacionadas con la anticipación, la planificación, la toma de decisiones, flexibilidad, autorregulación, etc. Hablamos de "Disfunción Ejecutiva" en autismo debido a las alteraciones que se producen en el desarrollo de estas habilidades y que van a suponer, en la práctica, la aparición de una serie de dificultades que han de ser compensadas con estrategias de apoyo para la persona, debido al peso que van a tener en la vida cotidiana.

Los componentes de las Funciones Ejecutivas son los siguientes:

- Memoria de trabajo.
- Planificación.
- Monitorización.
- Control de impulsos.
- Inhibición de respuestas inadecuadas.
- Búsqueda organizada.
- Flexibilidad de pensamiento y acción.

En base a estos componentes se pueden diseñar distintas actividades para fomentar su desarrollo y hoy os traigo cinco aplicaciones que nos van a servir para afianzar las dos primeras, la memoria de trabajo y la planificación.

Atención y Memoria (d'Exerkids)

MyGame Memory (d'Accegal)

Memo y Repe (d'Asdra)

Flow Free (para trabajar la planificación)

Choice Board Creator

Una herramienta para el fomento de la autodeterminación.

La autodeterminación es una clave importantísima para la Calidad de Vida de la persona con autismo, pero solo es posible si se dan dos condiciones, el desarrollo de habilidades que permitan a la persona elegir, tomar decisiones y participar, y el tener oportunidades para ejercer esta habilidad y derecho de la persona.

Juegos para aprender las emociones. Emotional learning games

<http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/?lang=es>

LEO TEAyuda

Manual para la evaluación y enseñanza de emociones.

Symbaloo Asperger

<http://www.symbaloo.com/mix/sindromedeasperger?searched=true>

Symbaloo Autismo

<http://www.symbaloo.com/mix/autismo1>



3.4.

Píldoras formativas: normativa

.....

»Píldora formativa 33.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social

Objeto del decreto

Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España

Regulación en: RESOLUCIÓN conjunta del 11 de diciembre de 2017 de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport y de la Conselleria de Sanitat Universal i Salut Pública por la que se dictan instrucciones para la detección y la atención precoz del alumnado que pueda presentar un problema de salud mental. [2017/11874]

Definiciones

Discapacidad: es una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Igualdad de oportunidades: es la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o por razón de discapacidad, incluida cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones por las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, laboral, cultural, civil o de otro tipo. Asimismo, se entiende por igualdad de oportunidades la adopción de medidas de acción positiva.

Discriminación directa: es la situación en que se encuentra una persona con discapacidad cuando es tratada de manera menos favorable que otra en situación análoga por motivo de o por razón de su discapacidad.

Discriminación indirecta: existe cuando una disposición legal o reglamentaria, una cláusula convencional o contractual, un pacto individual, una decisión unilateral o un criterio o práctica, o bien un entorno, producto o servicio, aparentemente neutros, puedan ocasionar una desventaja particular a una persona respecto de otras por motivo de o por razón de discapacidad, siempre que objetivamente no respondan a una finalidad legítima y que los medios para la consecución de esta finalidad no sean adecuados y necesarios.

Discriminación por asociación: existe cuando una persona o grupo en que se integra es objeto de un trato discriminatorio debido a su relación con otra por motivo o por razón de discapacidad.

Acoso: es toda conducta no deseada relacionada con la discapacidad de una persona, que tenga como objetivo o consecuencia atentar contra su dignidad o crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo.

Medidas de acción positiva: son aquellas de carácter específico consistentes en evitar o compensar las desventajas derivadas de la discapacidad y destinadas a acelerar o lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad y su participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, atendiendo a los diferentes tipos y grados de discapacidad.

Vida independiente: es la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Normalización: proceso para conseguir que las personas con discapacidad deben poder llevar una vida en igualdad de condiciones, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona.

Inclusión social: es el principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás.

Accesibilidad universal: es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

Diseño universal o diseño para todas las personas: es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión.

Ajustes razonables: son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular de manera eficaz y práctica, para facilitar la accesibilidad y la participación y para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Diálogo civil: es el principio en virtud del cual las organizaciones representativas de personas con discapacidad y de sus familias participan, en los términos que establecen las leyes y demás disposiciones normativas, en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas oficiales que se desarrollan en la esfera de las personas con discapacidad, las cuales garantizarán, en todo caso, el derecho de los niños y las niñas con discapacidad a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

Transversalidad de las políticas en materia de discapacidad: es el principio en virtud del cual las actuaciones que desarrollan las Administraciones Públicas no se limitan únicamente a planes, programas y acciones específicos, pensados exclusivamente para estas personas, sino que comprenden las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación pública, en donde se tendrán en cuenta las necesidades y demandas de las personas con discapacidad.

Art. 3. Principios

- El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- La vida independiente.
- La no discriminación.
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- La igualdad de oportunidades.
- La igualdad entre mujeres y hombres.
- La normalización.
- La accesibilidad universal.
- Diseño universal o diseño para todas las personas.
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- El diálogo civil.
- El respeto al desarrollo de la personalidad de las personas con discapacidad, y, en especial, de las niñas y los niños con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.
- La transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.

Capítulo II

Ámbito de aplicación

Son personas **con discapacidad** aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Personas con discapacidad: aquellas a quienes se les haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento.

Capítulo III

Art. 6. Autonomía de las personas con discapacidad

El ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad se realizará de acuerdo con el principio de libertad en la toma de decisiones.

Las personas con discapacidad tienen derecho a la libre toma de decisiones, para lo cual la información y el consentimiento deberán efectuarse en formatos adecuados y de acuerdo con las circunstancias personales, siguiendo las reglas marcadas por el principio de diseño universal o diseño para todas las personas, de manera que les resulten accesibles y comprensibles.

En todo caso, se deberá tener en cuenta las circunstancias personales del individuo, su capacidad para tomar el tipo de decisión en concreto y asegurar la prestación de apoyo para la toma de decisiones.

Art. 7. Derecho a la igualdad

Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que los demás ciudadanos:

- Para hacer efectivo este derecho a la igualdad, las administraciones públicas promoverán las medidas necesarias para que el ejercicio en igualdad de condiciones de los derechos de las personas con discapacidad sea real y efectivo en todos los ámbitos de la vida.

- Las administraciones públicas protegerán de forma especialmente intensa los derechos de las personas con discapacidad en materia de igualdad entre mujeres y hombres, salud, empleo, protección social, educación, tutela judicial efectiva, movilidad, comunicación, información y acceso a la cultura, al deporte, al ocio así como de participación en los asuntos públicos, en los términos previstos en este Título y demás normativa que sea de aplicación.
- Las administraciones públicas protegerán de manera singularmente intensa a aquellas personas o grupo de personas especialmente vulnerables a la discriminación múltiple como las niñas, niños y mujeres con discapacidad, mayores con discapacidad, mujeres con discapacidad víctimas de violencia de género, personas con pluridiscapacidad u otras personas con discapacidad integrantes de minorías.

Art.11

La prevención de deficiencias y de intensificación de discapacidades constituye un derecho y un deber de todo ciudadano y de la sociedad en su conjunto y formará parte de las obligaciones prioritarias del Estado en el campo de la salud pública y de los servicios sociales.

La prevención de deficiencias y de intensificación de discapacidades atenderá a la diversidad de las personas con discapacidad, dando un tratamiento diferenciado según las necesidades específicas de cada persona.

Las administraciones públicas competentes promoverán planes de prevención de deficiencias y de intensificación de discapacidades.

Se concederá especial importancia a los servicios de orientación y planificación familiar, consejo genético, atención prenatal y perinatal, detección y diagnóstico precoz y asistencia pediátrica, incluida la salud mental infanto-juvenil, asistencia geriátrica, así como a la seguridad y salud en el trabajo, a la seguridad en el tráfico vial, al control higiénico y sanitario de los alimentos y a la contaminación ambiental. Se contemplarán de modo específico las acciones destinadas a las zonas rurales.



Art. 12. Equipos multiprofesionales de atención a la discapacidad

Los equipos multiprofesionales de atención a la discapacidad de cada ámbito sectorial deberán contar con la formación especializada correspondiente y serán competentes, en su ámbito territorial, para prestar una atención interdisciplinaria a cada persona con discapacidad que lo necesite, para garantizar su inclusión y participación plena en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

Art. 13. Atención integral

Se entiende por atención integral los procesos o cualquier otra medida de intervención dirigidos a que las personas con discapacidad adquieran su máximo nivel de desarrollo y autonomía personal, y a lograr y mantener su máxima independencia, capacidad física, mental y social, y su inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida, así como la obtención de un empleo adecuado.

Los programas de atención integral podrán comprender:

- a) Rehabilitación o rehabilitación médico-funcional.
- b) Atención, tratamiento y orientación psicológica.
- c) Educación.
- d) Apoyo para la actividad profesional.

Estos programas deberán comenzar en la etapa más temprana posible y basarse en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona con discapacidad, así como de las oportunidades del entorno, considerando las adaptaciones o adecuaciones oportunas y los apoyos a la toma de decisiones y a la promoción de la autonomía personal.

Las administraciones públicas velarán por el mantenimiento de unos servicios de atención adecuados, mediante la coordinación de los recursos y servicios de rehabilitación y rehabilitación en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales, con el fin de garantizar a las personas con discapaci-

dad una oferta de servicios y programas próxima, en el entorno en el que se desarrolle su vida, suficiente y diversificada, tanto en zonas rurales como urbanas.

Art. 15. Atención, tratamiento y orientación psicológica

La atención, el tratamiento y la orientación psicológica estarán presentes durante las distintas fases del proceso interdisciplinar habilitador o rehabilitador e irán encaminadas a lograr de la persona con discapacidad la máxima autonomía y el pleno desarrollo de su personalidad, así como el apoyo a su entorno familiar más inmediato.

La atención, el tratamiento y orientación psicológica se basarán en las características personales de la persona con discapacidad, sus motivaciones e intereses así como los factores familiares y sociales que puedan condicionarle, y estarán dirigidos a potenciar al máximo el uso de sus capacidades y su autonomía personal, teniendo en cuenta su proyecto de vida.

Art. 16. Educación

La educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad y será impartida mediante los apoyos y ajustes que se reconocen en el capítulo IV de este título y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

CAPÍTULO IV. Derecho a la educación

Art. 18. Derecho a la educación

Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.

Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos y las alumnas con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión.

La escolarización de este alumnado en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos sólo se llevará a cabo cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales.

Art. 19

Gratuidad de la enseñanza.

Art. 20

Con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad y sin perjuicio de las medidas previstas en la normativa en materia de educación, se establecen las siguientes garantías adicionales:

- a) Los centros de educación especial crearán las condiciones necesarias para facilitar la conexión con los centros ordinarios, y la inclusión de sus alumnos en el sistema educativo ordinario.

Los **hospitales** infantiles, de rehabilitación y aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes, ya sean de titularidad pública o privada que regularmente ocupen al menos la mitad de sus camas con pacientes cuya estancia y atención sanitaria sean

financiadas con cargo a recursos públicos, deberán contar con una **sección pedagógica** para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos y las alumnas de edad escolar ingresados en dichos hospitales.

Las personas que cursen **estudios universitarios**, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado (acceso PAU).

Se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello.

Art. 21. Valoración de las necesidades educativas

Son funciones específicas de los **servicios especializados de orientación educativa** apoyar a los centros docentes en el proceso hacia la inclusión y, especialmente, en las funciones de orientación, evaluación e intervención educativa, contribuyendo a la dinamización pedagógica, a la calidad y la innovación educativa.

A efectos de la participación en el control y gestión de los centros docentes previsto en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, se tendrá en cuenta la especialidad de esta ley en lo que se refiere a los servicios de orientación educativa.



CAPÍTULO V. Derecho a la vida independiente

Art. 22. Accesibilidad

Las personas con discapacidad tienen derecho a vivir de forma independiente y a participar plenamente en todos los aspectos de la vida. Para ello, los poderes públicos adoptarán las medidas pertinentes para asegurar la **accesibilidad universal**, en igualdad de condiciones con las demás personas, en los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como los medios de comunicación social y en otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

Art. 23. Condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación

El Gobierno, regulará las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación que garanticen los mismos niveles de igualdad de oportunidades a todas las personas con discapacidad.

Las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación establecerán, para cada ámbito o área, medidas concretas para prevenir o suprimir discriminaciones, y para compensar desventajas o dificultades. Se incluirán disposiciones sobre, al menos, los siguientes aspectos:

- Exigencias de accesibilidad de los edificios y entornos, de los instrumentos, equipos y tecnologías, y de los bienes y productos utilizados en el sector o área. En particular, la supresión de barreras a las instalaciones y la adaptación de equipos e instrumentos, así como la apropiada señalización en los mismos.
- Condiciones más favorables en el acceso, participación y utilización de los recursos de cada ámbito o área y condiciones de no discriminación en normas, criterios y prácticas.
- Apoyos complementarios, tales como ayudas económicas, productos y tecnologías de apoyo, servicios o tratamientos especializados, otros servicios personales, así como otras formas de apoyo personal o animal. En particular, ayudas y

servicios auxiliares para la comunicación, como sistemas aumentativos y alternativos, braille, dispositivos multimedia de fácil acceso, sistemas de apoyos a la comunicación oral y lengua de signos, sistemas de comunicación táctil y otros dispositivos que permitan la comunicación. (Comunicación).

- La adopción de normas internas en las empresas o centros que promuevan y estimulen la eliminación de desventajas o situaciones generales de discriminación a las personas con discapacidad, incluidos los ajustes razonables.

Las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación se establecerán teniendo en cuenta los diferentes tipos y grados de discapacidad que deberán orientar tanto el diseño inicial como los ajustes razonables de los entornos, productos y servicios de cada ámbito de aplicación de la ley.

Art. 24

Condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación en el ámbito de los productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social.

Art. 25

Condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación en el ámbito de los espacios públicos urbanizados y edificación.

Deroga por integrarse en dicho Texto Refundido:

- La Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad.
- La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- La Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.



»Píldora formativa 34. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (extracto de la Convención)

Preámbulo

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás,...

Art. 1. Propósito

Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Reconociendo además la diversidad de las personas con discapacidad.

Definiciones

Comunicación. Incluye los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

Lenguaje. Incluye tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal.

Discriminación por motivos de discapacidad. Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables.

Ajustes razonables. Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran

en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Diseño universal. Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Artículo 3. Principios generales

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- b) La no discriminación.
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- e) La igualdad de oportunidades.
- f) La accesibilidad.
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer.
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Artículo 24. Educación

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

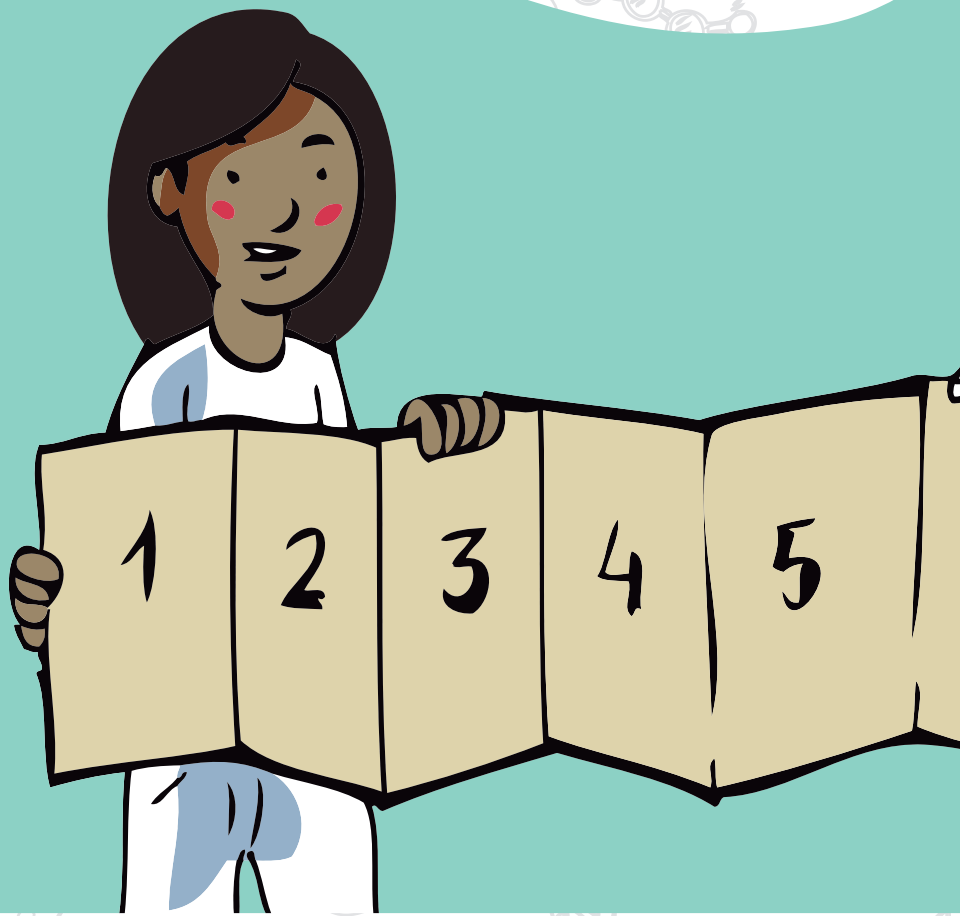


- e) Se facilitan medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.
3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:
- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.
 - b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.
 - c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.
4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.
- Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.
5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.



4 >>

Protocolos de actuación





- 4.1. Protocolo de coordinación en detección y atención precoz del alumnado que pueda presentar problemas de salud mental, incluyendo TEA
- 4.2. Protocolo de detección
- 4.3. Protocolo de evaluación psicopedagógica. Identificación de las barreras para la participación y el aprendizaje, y de las necesidades educativas específicas



4.1.

Protocolo de coordinación en detección y atención precoz del alumnado que pueda presentar problemas de salud mental, incluyendo TEA

En la RESOLUCIÓN conjunta de 11 de diciembre de 2017, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte y de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública, por la que se dictan instrucciones para la detección y la atención precoz del alumnado que pueda presentar un problema de salud mental se definen los aspectos siguientes de este protocolo: la finalidad, el alcance i los destinatarios.

En lo que respecta al protocolo de coordinación para la atención al alumnado con problemas de salud mental, se establece que:

- Las Conselleria de Sanidad y Educación han elaborado de forma consensuada un protocolo de coordinación que facilita una intervención integral e individualizada.
- La existencia de este protocolo se define como una *herramienta que sistematice las actuaciones conjuntas, clínicas y educativas, en la atención al alumnado que presenta necesidades específicas.*

Para ello se desarrollará un plan terapéutico consensuado e interdisciplinar que favorezca la colaboración y corresponsabilidad entre los diferentes servicios de atención al ciudadano.



4.1.1. Finalidad

La finalidad de este protocolo es describir el procedimiento que tienen que seguir los centros educativos, centros de atención primaria y las unidades de salud mental infanto-adolescente (USMIA) para atender al alumnado de manera integral y coordinada desde el primer momento en que se detecte la sospecha de que el alumno o alumna puede presentar un problema de salud mental.

4.1.2. Alcance

Este protocolo será aplicable a:

- **Centros educativos públicos** de la Generalitat Valenciana. Se podrán acoger el resto centros. En cualquier caso, los centros que no se acojan deberán establecer los mecanismos propios para dar cumplimiento a lo que establece el artículo 59 de la Ley 10/2014, de 29 de diciembre, de la Generalitat, de Salud de la Comunidad Valenciana.
- **Centros de atención primaria (CAP).**
- **Unidades de salud mental infanto-adolescente (USMIA).**

4.1.3. Destinatarios

Todo el alumnado escolarizado en centros educativos y que puede presentar una sospecha de trastorno mental o síntomas importantes de estos, aunque no esté diagnosticado todavía.

Esta sospecha puede ser en relación con:

1. Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).
2. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
3. Discapacidad intelectual con comorbilidad psiquiátrica.
4. Trastornos alimentarios.
5. Trastornos del control de los impulsos y de la conducta.
6. Trastornos de ansiedad.
7. Trastornos del ánimo.
8. Trastornos de la excreción.
9. Trastornos psicóticos.
10. Conducta suicida: ideación, plan, tentativas de suicidio.
11. Conductas autolesivas.
12. Otras que se detecten.



4.1.4. Descripción del procedimiento

A. FASE DE DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS

La **detección temprana** de los trastornos nos ayudará a iniciar lo antes posible la intervención más adecuada y prevenir los posibles problemas asociados (insuficiente rendimiento escolar, dificultades en las relaciones sociales, baja autoestima, trastornos de conducta etc.).

Ámbito educativo

Cuando en el centro educativo se detecte un alumno o alumna, con sospecha de una problemática de salud mental:

1. **El tutor sospecha de problema de salud mental.** El tutor o la tutora, junto a el orientador u orientadora, convocará a los representantes legales para informarles de la situación detectada y de la conveniencia de:
 - Realizar una **evaluación psicopedagógica**.
 - Realizar una **derivación** a los especialistas sanitarios correspondientes (salud mental infantil, neuropediatría) a través del facultativo de atención primaria (AP).
2. **Autorización y consentimiento informado.** Los representantes legales autorizarán la evaluación psicopedagógica (anexo IV), y el intercambio de información con los profesionales sanitarios (modelo anexo V) (Este anexo y los que se citan en este apartado se refieren a la resolución de 11 de diciembre de 2017). En el supuesto de que la madre, el padre, tutores/tutoras o representantes legales no autoricen la evaluación psicopedagógica, ni las intervenciones derivadas, dependiendo de la situación y de la gravedad de esta, el centro educativo deberá ajustarse a lo dispuesto en la normativa vigente (Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor) en materia de protección de la infancia y de la adolescencia, poniendo en conocimiento de los servicios.
3. **Evaluación psicopedagógica.** Los profesionales del Servicio Psicopedagógico Escolar, del Departamento de Orientación o del Gabinete Psicopedagógico autorizado, realizarán, si procede, la evaluación psicopedagógica, identificando:
 - Las necesidades específicas de apoyo educativo de la alumna o el alumno con sospecha de trastorno mental,
 - Aquellos factores del contexto que favorezcan o dificulten su aprendizaje, con el fin de determinar las medidas educativas más adecuadas.
4. **Informe educativo.** El orientador o la orientadora elaborará un informe educativo de coordinación entre servicios (anexo VI) en el que reflejará su evaluación psicopedagógica y su propuesta sobre la conveniencia o no de derivar a la alumna o al alumno a los servicios sanitarios correspondientes. Convocará una reunión con la madre, el padre, tutores/tutoras o representantes legales, en la que les informará del resultado de la evaluación, entregándoles una copia.

Ámbito sanitario

5. **Propuesta de derivación.** Si se realiza propuesta de derivación a los servicios sanitarios: El informe educativo de coordinación entre servicios, acompañado de una carta de derivación, se remitirá a pediatría o a atención primaria a través de la madre, del padre, tutores/tutoras o representantes legales. Con esta información el facultativo médico valorará la derivación al especialista correspondiente (USMIA, Neuropediatría u otros).

6. **Información sobre el proceso de detección e identificación.** Se informará a la tutora o al tutor del proceso realizado. Todos los profesionales tienen la obligación de guardar la correspondiente confidencialidad de los temas tratados y el deber de sigilo.

1. **Sospecha de problema de salud mental.** Cuando pediatría, neuropediatría, atención primaria u otros especialistas, por su propia valoración, o por demanda de la familia, sospeche posibles problemas de salud mental realizará la derivación a la USMIA.

2. **Autorización y consentimiento informado.** Se solicitará a la familia su autorización para el intercambio de información entre profesionales (anexo V) y se adjuntará copia a la USMIA. Desde la USMIA, previo al inicio de la intervención, se pedirá a la familia el consentimiento informado familiar (anexo V) en el caso de que no lo hayan hecho en su centro de salud.

3. **Solicitud de información del ámbito escolar.** La USMIA, en los casos en que necesite pedir información del ámbito escolar, debe remitir al centro educativo donde el alumnado esté escolarizado los cuestionarios oportunos. Estos cuestionarios se remitirán a la dirección del centro, que los entregará al tutor o la tutora para su cumplimentación y lo comunicará al orientador o la orientadora. Se remitirán acompañados de la solicitud de colaboración correspondiente (anexo VII) y se adjuntará copia del documento del consentimiento informado familiar (anexo V).

La orientadora o el orientador del centro educativo remitirá a la USMIA el Informe Educativo de Coordinación entre servicios (anexo VI), en caso de que haya hecha una evaluación sociopsicopedagógica. En caso de que no la haya, la orientadora o el orientador solo rellenará los apartados A, B, C, D y E de dicho anexo VI.

En caso de que no haya percepción de dificultad o problemática en el ámbito escolar y no haya existido demanda de evaluación psicopedagógica, la orientadora o el orientador rellenará la parte correspondiente del informe educativo de coordinación entre servicios de información conductual y relacional, actitudinal y competencial, o de aquellos aspectos de la alumna o del alumno que considere relevantes aportar para su valoración en la USMIA.

Toda esta documentación se remitirá a través de la madre, el padre, tutores/tutoras o representantes legales.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

B. FASE DE DIAGNÓSTICO

USMIA

La USMIA, tras recibir el informe educativo de coordinación entre servicios (anexo VI) y la solicitud de colaboración en la valoración del alumnado y sus cuestionarios agregados (anexo VII) y elaborar la valoración clínica del niño, niña o adolescente, emitirá su Informe clínico para iniciar el correspondiente tratamiento. Para facilitar la comunicación con los servicios educativos elaborará el Informe de la USMIA de coordinación entre servicios (anexo VIII).

Este documento se remitirá a la dirección de los centros educativos, a través del padre, madre o ambos, con el resumen de la valoración diagnóstica, del tratamiento (posibles efectos del tratamiento farmacológico, si este está indicado sobre las conductas del alumnado, pautas para el seguimiento, etc.) y posibles orientaciones para la intervención.

Cuando la USMIA necesite actualización de datos o intercambio de información con los orientadores de Educación Secundaria (ESO) -o viceversa- con casos en los cuales se ha venido interviniendo desde Educación Primaria, enviará juntamente con la Solicitud de colaboración en la valoración del alumnado (anexo VII) o con la demanda pertinente, el Informe de la USMIA de coordinación entre servicios (anexo VIII), con la síntesis de la información de que dispone.

Ámbito educativo

La dirección del centro incluirá el Informe de la USMIA de coordinación entre servicios (anexo VIII) en el expediente de la alumna o del alumno, dando conocimiento de este a la orientadora o al orientador. Conocido el contenido del documento remitido por la USMIA, en cualquier caso, el orientador u orientadora del centro educativo, o quien realiza sus funciones, comunicará al tutor/tutora y al profesorado la información correspondiente, suficiente y necesaria para la intervención educativa.

Ésta se recogerá en una propuesta de Plan de actuación personalizado, si es pertinente su realización. La jefatura de estudios supervisará este proceso.

C. FASE DE INTERVENCIÓN

La intervención debe ser transversal e incluye: intervención escolar, clínica, y asesoramiento familiar e intervención farmacológica si el facultativo así lo considera.

La atención que necesite el alumnado, de acuerdo con la evaluación clínica y psicopedagógica, quedará recogida en un **Plan terapéutico (anexo IX)** en el que se indicarán:

1. Las necesidades específicas educativas, sanitarias y sociales (en su caso) que presenta.
2. Los objetivos que se proponen.
3. Las intervenciones y los profesionales responsables del apoyo que se le dispensarán por poder cubrir las (tratamiento clínico, medidas de atención a la diversidad).
4. La participación familiar.
5. La temporalización.
6. El registro de seguimiento.
7. La evaluación y, si procede, la revisión de los objetivos.

Esta intervención tendrá un carácter interdisciplinar ya que contemplará todos los ámbitos que necesita el menor: sanitario, educativo y social, destacando la importancia de la colaboración familiar.

Este plan terapéutico se ajustará y cumplimentará, por los responsables de la USMIA y del centro educativo, y si procede por los servicios sociales correspondientes, en función de la evolución del niño, niña o adolescente.

<p>USMIA</p>	<p>La USMIA realizará el tratamiento clínico y seguimiento de la intervención cuando el caso lo requiera.</p>
<p>Ámbito educativo</p>	<p>El centro educativo, cuando la problemática clínica tenga repercusiones significativas también en el contexto escolar, con el asesoramiento del orientador u orientadora del centro o quien realice sus funciones y de manera coordinada con los servicios de salud mental, realizará o propondrá las actuaciones pertinentes en el ámbito del centro, que se recogerán en el informe psicopedagógico (y documentación del centro) y se comunicarán a las familias para su conocimiento y participación.</p> <p>La intervención educativa podrá contener aspectos de acceso, de participación, del proceso de enseñanza-aprendizaje, metodológicos, conductuales, emocionales, sociales, medidas ordinarias, extraordinarias y complementarias de atención a la diversidad, así como personal complementario implicado y recursos materiales.</p> <p>Esta intervención puede incluir el tratamiento farmacológico y la supervisión de la medicación en el centro escolar (de acuerdo con lo que disponga la normativa vigente), la intervención educativa y la psicopedagógica.</p>

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Ámbito familiar

La intervención familiar consistirá en establecer espacios de participación en todo el proceso, incluyendo el asesoramiento que se precise y el seguimiento por parte de los profesionales implicados.

Otros agentes implicados

En los casos de especial dificultad podrá implicar además, a los servicios sociales municipales (SSM), Servicios de Atención a la Familia e Infancia (SEAFI) y otros posibles servicios especializados: policía local y nacional, servicios de protección de menores, Departamento Técnico de Absentismo Escolar, Unidad de Prevención Comunitaria en Conductas Adictivas (UPCCA), Instituto de la Familia y otros agentes implicados.

D. FASE DE SEGUIMIENTO DEL PLAN TERAPÉUTICO

Para poder llevar un seguimiento eficaz y operativo del alumnado, se articularán diferentes vías para el intercambio de información y la comunicación interprofesional de acuerdo con el plan establecido.

El contenido de las reuniones de coordinación entre servicios quedará reflejado en un acta (**anexo X: Acta reunión coordinación entre servicios**).

Siempre que se produzca un cambio relevante en la evolución escolar y/o sanitaria del alumno o alumna, se tiene que proceder a informar a las partes implicadas en este protocolo.

E. REGISTRO Y CUSTODIA DE LA DOCUMENTACIÓN

La información confidencial contenida en el protocolo entre las USMIA y los centros educativos y servicios especializados de orientación estará sujeta a:

La guarda del secreto profesional de acuerdo con lo establecido en el código deontológico de los profesionales.

La protección de los datos recogidos, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de carácter personal y el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

La información disponible que se facilitará será la necesaria, suficiente y relevante para que la otra parte pueda realizar su intervención, protegiéndose especialmente la intimidad y la confidencialidad de los datos de las familias y las personas.

Este traspaso de información desde el ámbito escolar no requerirá la aplicación de pruebas o tests específicos que no se han considerado necesarios para la organización de la respuesta educativa del alumnado.

En los centros educativos, los documentos:

- Tendrán registro de entrada y de salida.
- Se archivarán en el expediente personal del alumnado.
- Se enviarán a otro centro en caso de traslado.

En los centros de salud y/o USMIA – Se seguirá el protocolo de funcionamiento habitual de registro y custodia de documentos personales con información sensible (sistema de recogida de información sanitaria).



4.1.5. Responsabilidades

Ámbito familiar

El entorno familiar es el primer agente socializador del menor. Es un elemento imprescindible para el adecuado desarrollo de sus capacidades por lo que cualquier intervención que se realice ha de contemplar la dinámica familiar a la que pertenece, potenciando sus fortalezas y reduciendo sus desequilibrios.

Generalmente es en el ámbito familiar donde se detectan las primeras manifestaciones de los síntomas del posible trastorno que pudiera presentar. La familia, tutores/tutoras o representantes legales deberán firmar el consentimiento informado (anexo V) de coordinación entre los dos servicios como está previsto en este protocolo y la institución que reciba la solicitud conservará el documento y entregará una copia a la familia.

Si la familia no firma el consentimiento, no podrá realizarse esta coordinación directamente. En este caso solamente se realizará cuando existan razones de riesgo de desprotección que justifiquen legalmente y competencialmente la actuación al margen de la familia, según la normativa vigente en materia de protección a la infancia y a la adolescencia.

En cualquier momento del proceso, la familia tendrá la posibilidad de revocar su decisión respecto al consentimiento informado. Asimismo, en cualquier momento del proceso, la familia podrá proceder al consentimiento informado.

Es necesario que el entorno familiar colabore en la cumplimentación de los cuestionarios que se le proporcionan.

En el caso de que el padre y la madre estén separados o divorciados, es imprescindible el consentimiento firmado de cada uno de los progenitores.

Ámbito educativo

En los centros educativos, la **responsabilidad es compartida** entre los diferentes profesionales que intervienen en el centro: el profesorado, el personal del Servicio Especializado de Orientación (SPE y DO) o del Gabinete Psicopedagógico Escolar autorizado y el equipo directivo del centro.

a) Profesorado:

- Detectar de manera temprana el trastorno (acciones preventivas).
- Detectar las situaciones de riesgo.
- Informar a las familias de la situación detectada.
- Colaborar con el servicio psicopedagógico escolar, departamento de orientación o gabinete psicopedagógico en las tareas de detección o evaluación psicopedagógica.
- Cumplimentar los cuestionarios que sean solicitados por los profesionales de la USMIA y/u otro profesional sanitario que sean objeto de su competencia. (anexo VII: Solicitud de colaboración en la valoración del alumnado) y sus cuestionarios agregados.

La profesora tutora o el profesor tutor coordinará el Plan terapéutico en el ámbito escolar establecido después de la evaluación y el informe psicopedagógico del SPE, DO o Gabinete psicopedagógico.

b) Orientador u orientadora y trabajador o trabajadora social:

Estos profesionales actuarán de manera colaborativa atendiendo a las siguientes variables:

- Existencia de la figura de la trabajadora o trabajador social al Servicio Especializado de Orientación (SPE, DO o GPA).
- Las actuaciones previas de la trabajadora o trabajador social en la atención de cada caso.

Sus funciones serán las siguientes:

- Facilitar al profesorado los instrumentos que proporcionen la detección de problemas objeto del presente protocolo.
- Elaborar el informe psicopedagógico tras la detección del problema en el alumnado, con la petición del profesorado y el consentimiento de la familia. Hay que tener en cuenta en ese informe el correspondiente diagnóstico clínico y las orientaciones propuestas desde la USMIA.
- Informar a la familia o tutores/tutoras del resultado de la correspondiente evaluación psicopedagógica y de la conveniencia o no de su derivación a pediatría, entregándoles copia del informe educativo (anexo VI: Informe Educativo de Coordinación entre servicios).
- Informar al profesorado de los procesos realizados.
- Asesorar al profesorado en los casos en que se identifiquen necesidades específicas de apoyo educativo y se requiera un Plan de actuación personalizado.
- Orientar a la familia, tutores/tutoras o representantes legales sobre cómo se va a dar respuesta desde el centro educativo a las necesidades educativas.
- Asesorar al profesorado en la cumplimentación de los cuestionarios que sean solicitados por los profesionales de la USMIA y/o profesional sanitario y que sean objeto de su competencia.
- Coordinarse con los servicios que atienden al alumnado.

c) Equipo directivo del centro

- Facilitar la coordinación entre familia, centro, servicio psicopedagógico, pediatría, USMIA y Servicios sociales.
- Recibir y tramitar la documentación remitida desde la USMIA.
- Derivar al profesorado los cuestionarios que sean solicitados por los profesionales de la USMIA y/o otros profesionales sanitarios que sean objeto de su competencia.

USMIA

El profesional de referencia de la USMIA: psiquiatría, psicología, enfermería de salud mental o trabajo social, **será el responsable de los primeros contactos y del seguimiento necesario de los casos.**

Los facultativos pertinentes (psiquiatría, psicología clínica) han de:

- Valorar y diagnosticar clínicamente.
- Informar e intervenir con las familias y remitir los Informes de Coordinación entre servicios a los centros educativos, con la información relevante sobre orientaciones diagnósticas y aspectos básicos del tratamiento (**anexo VIII: Informe de la USMIA de coordinación entre servicios**).
- Elaborar y desarrollar el Plan terapéutico en coordinación con los otros profesionales que intervienen (**anexo IX: Plan terapéutico**).

Mantener una comunicación regular con los profesionales que intervienen en el proceso. Cuando haya que comentar aspectos relevantes del tratamiento clínico con las y los orientadores educativos o con quienes realicen sus funciones, se llevará a cabo por aquel a quien le competa: psiquiatría, psicólogo o psicóloga, enfermero o enfermera o trabajador o trabajadora social. En aquellos casos de especial dificultad se llevarán a cabo encuentros periódicos entre los profesionales que intervienen en el proceso, bien sea en las USMIA, en los centros educativos, en los centros de salud, ayuntamientos o donde se determine.

4.1.5. Evaluación y seguimiento del protocolo

Se constituirá una comisión de seguimiento constituida por:

- **Personal educativo** designado por la persona responsable de la Dirección General de Política Educativa de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte: dos representantes de la dirección general de Política Educativa; un director o directora de los SPE, o alguien en su representación; un representante de los orientadores u orientadoras de los DO.
- Un miembro de la **Inspección de Educación**.
- **Personal sanitario** designado por la persona responsable de la Dirección General de Asistencia Sanitaria de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública: dos representantes de la dirección general de Asistencia Sanitaria; una persona coordinadora de las USMIA o algún representante de las mismas; un representante de los centros de Atención Primaria.

Esta comisión se reunirá anualmente y tendrá entre sus competencias evaluar el protocolo y valorar las necesidades de mejora de la coordinación entre las dos instituciones.

La evaluación incluirá la elaboración de indicadores y el análisis de la información correspondiente a:

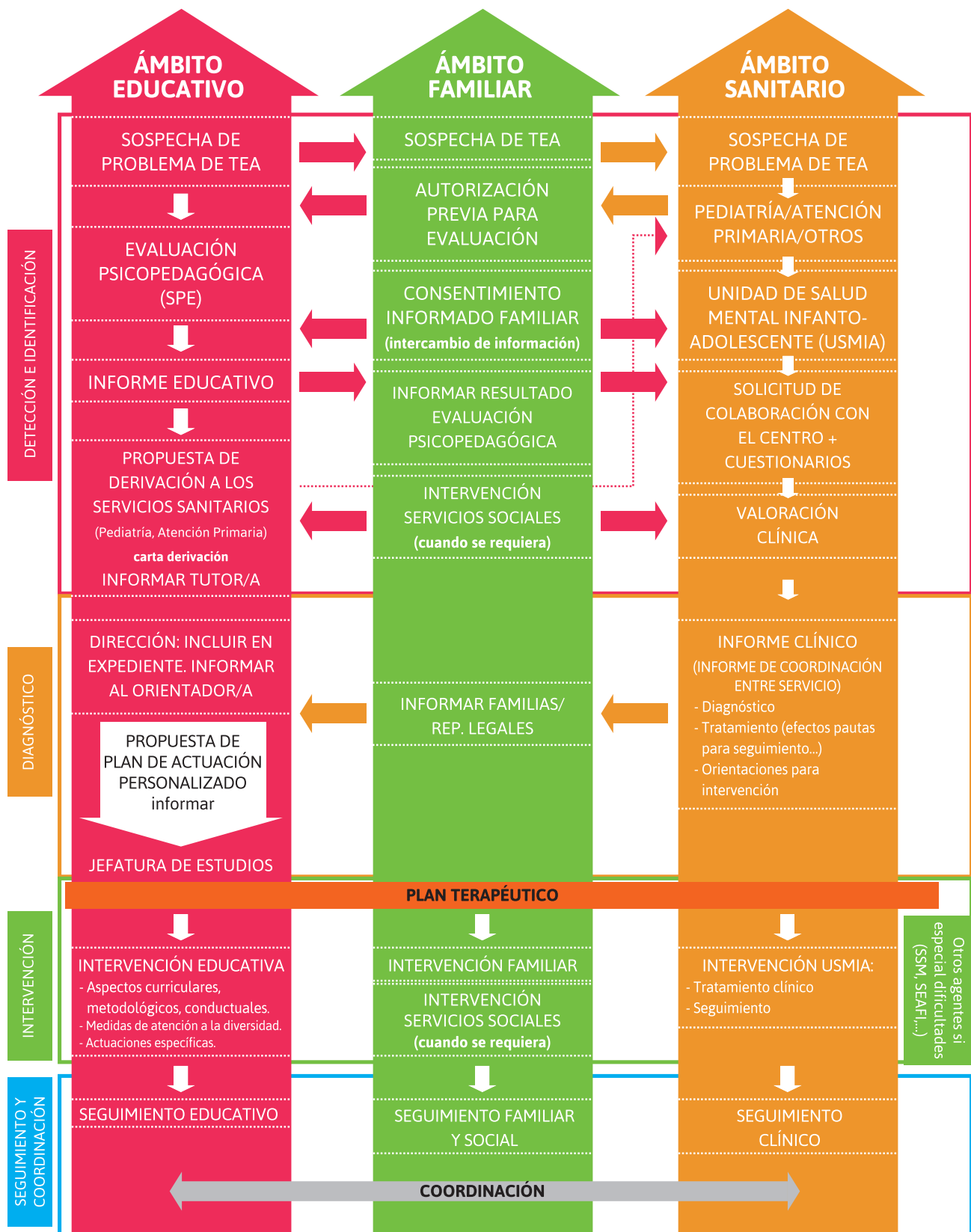
- Reuniones previstas y realizadas entre los profesionales de sanidad y educación de cada departamento de salud o sector educativo y profesionales de servicios sociales (en su caso) que, con carácter general, será una cada tres meses. Acuerdos tomados y seguimiento de los casos.
- Grado de satisfacción de los participantes:
 - Centro educativo.
 - Atención Primaria.
 - USMIA.
 - Familia.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Anexo 1.



PROTOCOLO DE COORDINACIÓN PARA LA DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO DELANTE DE LA SOSPECHA DE TEA

	SERVICIO	0-2 AÑOS	2-6 AÑOS (EDAD MENTAL)		7-21 AÑOS (EDAD MENTAL)		7-21 AÑOS (EDAD MENTAL)		
		EM	NO VERBAL	VERBAL	NO VERBAL	VERBAL	COMPLEMENTARIA		
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EDUCACIÓN	SPE - DO	CRITERIOS DSM-5.	BATTELLE,O	BATTELLE, O,	LEITER	WISC-IV	SENSORIALIDAD FUNCIÓN EJECUTIVA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES COMPETENCIAS MENTALISTAS	INFORME PSICOPEDAGOGICO	DICTAMEN
	Servicio Psicopedagógico Escolar)	SEÑALES ALARMA	<u>LEITER</u>	<u>WIPPSI-IV</u>	ADI-R	ADI-R			
	---	BATTELLE	ADITEA-2	ADITEA-2	BAS-II	BAS-II			
	(Departamento de Orientación)	CSBS—CHAT	<u>ADI-R</u>	<u>ADI-R</u>	NAC	NAC			
		OBSERVACIÓN	<u>BAS-II</u>	<u>BAS-II</u>	OBSERVACIÓN	OBSERVACIÓN			
		AMBIENTE NATURAL	NAC	NAC	AMBIENTE NATURAL	AMBIENTE NATURAL	...		
			OBSERVACIÓN	OBSERVACIÓN					
		AMBIENTE NATURAL	AMBIENTE NATURAL	AMBIENTE NATURAL					
SANIDAD	PEDIATRÍA - M. FAMILIA		<ul style="list-style-type: none"> PRUEBAS FÍSICAS: AUDICIÓN, VISTA ... ESCALA DE DESARROLLO.CSBS, CHAT, M-CHAT. ESCALA DE DESARROLLO HAIZEA-LLEVANT. 						
	USMI - USM		<ul style="list-style-type: none"> ENTREVISTAS CLÍNICAS Y DIAGNÓSTICO. ADI-R. ADOS-2 ... 						DIAGNÓSTICO
	NEUROPIEDIATRÍA		<ul style="list-style-type: none"> PRUEBAS DE MARCADORES BIOLÓGICOS: NEUROLÓGICAS, GENÉTICAS, METABÓLICAS,... RMN CEREBRAL, EEG, PEAT, CARIOTIPO, X FRÁGIL, MLPA/CGH-ARRAY ASOCIADO A TGD/R. MENTAL, ... 						
POLÍTICAS INCLUSIVAS	ATENCIÓN PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista a la familia. Anamnesis Brunet-Lèzine. Cuestionario CSBS-DP. ... 	<ol style="list-style-type: none"> Anamnesis. <ul style="list-style-type: none"> Entrevista a la familia. Cuestionario CSBS-DP. Desarrollo psicomotor: <ul style="list-style-type: none"> Observación del juego. Brunet-Lèzine. Escala Merrill-Palmer-R Escala McCarthy Escala Bayley III. ABAS-II. BRIEF-P Desarrollo del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> ITPA Peabody. RESSÒ. Inventario MacArthur. Escala de desarrollo del lenguaje Reynell III. PLON. 						INFORME

* Los apartados de sanidad y atención temprana son resultados de coordinación con profesionales de dichos servicios.

4.2. Protocolo de detección

4.2.1. Introducción

Actualmente vivimos momentos de avances y cambios importantes en el ámbito del conocimiento de los TEA. Algunos de los factores que están provocando estos cambios tienen un carácter estrictamente científico, como puede ser el avance de las investigaciones en el ámbito de la genética, o la publicación de numerosos estudios que reflejan un aumento más que considerable de la prevalencia de casos en todo el mundo (Centro de control de enfermedades de Atlanta, 2014). Otros factores provienen más del ámbito de la psicología y de la educación, y vienen a recoger el amplio conocimiento que se está adquiriendo sobre los procesos de aprendizaje de las personas con TEA, sobre su desarrollo evolutivo, sus capacidades intelectuales y las diferentes formas en que procesan la información. En estos momentos en el DSM-5 los nuevos criterios diagnósticos de los TEA vienen a recoger y reflejar todo lo que hemos aprendido sobre las personas con TEA en las últimas décadas.

A nivel político y social, tampoco podemos obviar todo el movimiento que internacionalmente está generando el autismo. Ya son numerosas las administraciones públicas que abordan los TEA como problema general de salud pública (Gran Bretaña, Nueva Zelanda, EEUU, España. Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo, 6-11-2015) y diseñan y planifican políticas nacionales de atención a las personas con TEA, coordinando los servicios de salud, educación y servicios sociales.



En estos momentos sabemos cómo deben diseñarse e implantarse los programas de cribado para que sean eficaces y válidos en la detección, sabemos reconocer señales de alerta y/o los primeros síntomas ya en los primeros 12 meses de vida (Barbaro y Dissamayake, 2009; Yirmiya y Charma 2010), tenemos a nuestra disposición instrumentos de cribado y de detección validados a nivel internacional de fácil manejo y de bajo costo, tenemos definido cómo ha de llevarse a cabo un proceso diagnóstico, y disponemos de publicaciones que nos orientan sobre los instrumentos de evaluación específicos para la evaluación y diagnóstico de las personas con TEA.

Estos adelantos también conllevan nuevos retos para adaptarnos y ser capaces de responder a las necesidades que ellos generan:

- La imperiosa necesidad de proporcionar a las personas con TEA una atención temprana específica y especializada.
- La demanda social de ser capaces de disminuir al máximo el reconocimiento de las señales de alerta, y el tiempo de valoración diagnóstica.
- El desafío que aún presenta el diagnóstico de TEA en las mujeres (Wing, Gould, Gilberg, 2011).
- La comorbilidad que presenta el autismo con otros trastornos, o el amplio espectro al que nos encontramos al conjugar TEA con discapacidad intelectual y con trastornos comórbidos.

4.2.2. Señales de alerta y herramientas para la detección

En la última década las investigaciones centradas en la detección se han propuesto mejorar los procesos implicados en la misma con el objetivo de adelantar en el tiempo el momento en que se podían detectar las primeras señales de alerta de los TEA (Zwaigenbaum, Bryson, y Rogers, 2005; Wetherby, 2008, Macari, Campbell, Gengoux, Saulnier, Klin y Chawarska, 2012).

La detección, la valoración diagnóstica y la intervención específica en personas con TEA constituyen, una tríada indisoluble que exige la coordinación y formación de especialistas del ámbito de la salud, de los servicios sociales y del entorno educativo, así como el desarrollo de programas específicos de intervención.

Actualmente no existen rasgos o marcadores biológicos que sean concluyentes para realizar un diagnóstico de TEA, por lo que los indicadores conductuales siguen siendo fundamentales en la detección y el diagnóstico. Por ello el **reconocimiento de las señales de alerta** sigue siendo una de las vías más poderosas para orientar y diagnosticar cuanto antes a las personas con sospechas de TEA.

Desde el ámbito sanitario se están desarrollando experiencias piloto al implementar programas de cribado en pediatría. Estos programas de cribado apoyados por instrumentos validados a nivel internacional como el **M-CHAT** (Robins, 2001), se están configurando como una de las herramientas más eficaces en la detección de los TEA. **Evidentemente la correcta implementación de estos sistemas pasa por equipos profesionales formados específicamente en Autismo** (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008).

En este momento en España con el documento de "estrategia española en trastornos del espectro del autismo, 2015"; y en la comunidad valenciana con los protocolos de coordinación sanidad y educación, se establece un procedimiento homogéneo que incorpora en el seguimiento ordinario del desarrollo infantil las señales tempranas de alarma que indican que el niño o la niña pueden presentar síntomas dentro del espectro autista.

Resumiendo, las experiencias que se están llevando a cabo en detección, y que se recogen como buenas prácticas parecen contemplar:

- El reconocimiento de los hitos evolutivos del desarrollo conductual, social y comunicativo en el desarrollo típico y en el desarrollo del niño o de la persona con TEA.
- El reconocimiento de los indicadores o señales de alerta de los TEA y las diferencias que pueden aparecer dentro del amplio espectro del autismo.
- La valoración del desarrollo social y comunicativo del niño en las consultas de vigilancia rutinaria del desarrollo, generando situaciones que provoquen comunicación, interacción social o juego, para evaluar de manera directa los indicadores de alerta de las personas con TEA.
- La utilización de herramientas de cribado específicas de autismo, M-CHAT (Robins, 2001), Escala Autónoma (Belinchón, Hernández, Martos, Sotillo, Marquez y Olez, 2005), entre muchas otras.
- La implantación de buenas prácticas en la orientación a las familias ante la detección de un posible TEA.
- La derivación de las familias hacia los recursos especializados de diagnóstico y tratamiento en TEA de su entorno más cercano.

En la tabla siguiente sintetizamos los **criterios para la detección** de TEA, que recoge el resumen de: Por una parte, la organización Autismo Europa (Barthemely, Fuentes, Howlin, Van der Gaag, 2009); por otra la Asociación Americana de Pediatría (Filipek, Accardo, Baranek, Cook, Dawson y Gordon, 1999), y finalmente en la "Estrategia española en trastornos del espectro autista".

La primera columna de la tabla recoge las fichas evolutivas en el desarrollo normotípico, la segunda los síntomas que caracterizan el TEA, y la tercera los posibles instrumentos que podemos utilizar para la detección y evaluación de las personas con TEA.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

DESARROLLO NORMOTÍPICO	SÍNTOMAS EN TEA	INSTRUMENTO DE DETECCIÓN-DIAGNÓSTICO
<p>6-9 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sigue con la mirada cuando el cuidador, señala y exclama: ¡mira el...! (un objeto familiar). <p>(inicio atención conjunta).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No sigue con la mirada. 	<p>CSBS DP (6-24 meses, edad cronológica)</p>
<p>12 meses (lo anterior más lo siguiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Balbuceo. ▪ Intenta obtener un objeto fuera del alcance, para lo que llama la atención del cuidador señalando, verbalizando y estableciendo un contacto visual. <p>(acción protoimperativa integrada).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesticulaciones (señalar, hacer adiós con la mano). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No balbucea, ▪ No hace gestos: <ul style="list-style-type: none"> - señalar para pedir, - decir adiós con la mano. ▪ Menor contacto ocular. ▪ No reconoce su nombre. 	<p>MÒDUL T (ADOS-2) (12-20 meses, edad cronológica)</p> <p>(20-30 meses, edad cronológica)</p>
<p>15 meses (lo anterior más lo siguiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establece contacto visual cuando habla con alguien. ▪ Extiende los brazos anticipadamente cuando van a tomarlo en brazos. ▪ Responde de forma consistente a su nombre. ▪ Muestra atención compartida, compartir el interés por un objeto o actividad. ▪ Responde a órdenes simples. ▪ Dice 'papá' y 'mamá' con sentido. ▪ Otras palabras simples (16-17 meses). 	<p>Área de la Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ NO responder al nombre cuando es llamado. ▪ Ausencia de respuesta a la comunicación no verbal. ▪ Limitación en el uso del contacto ocular. ▪ Ausencia del uso de gestos como señalar: <ul style="list-style-type: none"> - Para pedir, protoimperativos. - Para mostrar, protodeclarativos. <p>Área de la Interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Limitación en el interés por los otros y respuestas limitadas a otras personas. ▪ Ausencia de imitación. ▪ Alteración en la interacción social: <ul style="list-style-type: none"> - No inicia ni responde a la atención conjunta. - Déficit para iniciar peticiones de interacción. - Déficit para responder en momentos de interacción. 	
<p>18 meses (lo anterior más lo siguiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Señala partes de su cuerpo. ▪ Dice algunas palabras con significado. ▪ Hace juego con muñecos, teléfono... (juego funcional e inicio del imaginativo-simbólico) ▪ Responde cuando el examinador señala un objeto. ▪ Señala un objeto, verbaliza y establece contacto visual alternativamente entre el objeto y el cuidador con la única intención de dirigir la atención del adulto hacia el objeto. ▪ Trae objetos a los adultos, simplemente para mostrarlos. (acción protodeclarativa). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de interés por compartir sus intereses. ▪ Limitación en el desarrollo del juego de ficción y simbólico, ▪ Limitación en la expresión y comprensión de emociones. ▪ Cualquier pérdida en lenguaje o habilidad social. 	<p>CHAT (≥ 18 meses, edad cronológica)</p>

DESARROLLO NORMOTÍPICO	SÍNTOMAS EN TEA	INSTRUMENTO DE DETECCIÓN-DIAGNÓSTICO
<p>24 meses (lo anterior más lo siguiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza espontáneamente frases de dos palabras. (No sólo ecolálicas) Imita tareas domésticas. Muestra interés por los otros niños y niñas. Frases espontáneas de dos palabras a los 24 meses. 	<p>Área de intereses repetitivos y estereotipados</p> <ul style="list-style-type: none"> Respuesta inusual a la estimulación sensorial. Movimientos motores extraños y repetitivos. Juego repetitivo. Resistencia a los cambios. 	<p>M-CHAT (≥ 24 meses, edad cronológica)</p> <p>IDEN TEA-2 (≥ 24 meses, edad cronológica)</p>
<p>36 meses (Detección específica a partir de lo anterior).</p> <p>Área cognoscitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Empieza a tener claro el concepto de tiempo Sigue órdenes de 3 partes Juega usando la imaginación. <p>Área social</p> <ul style="list-style-type: none"> Colabora con otros niños. Juega al “papá” o a la “mamá”. Exhibe una gran imaginación en juegos de fantasía. Se viste y desviste. Trata de negociar en situaciones conflictivas. <p>Área emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> Se ve a sí mismo como una persona completa que incluye cuerpo, mente y sentimientos. A menudo no puede distinguir la diferencia entre la fantasía y la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Todo lo anterior. <p>Alteraciones en la comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> Deficiente comunicación no verbal (por ejemplo, no señalar y tener dificultad para compartir un “foco de atención” con la mirada). Fracaso en la sonrisa social para expresar placer y responder a la sonrisa de otros. <p>Alteraciones sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Imitación limitada o ausencia de acciones con juguetes u otros objetos. No muestra objetos a los demás. Falta de interés hacia los demás, o acercamiento a extraños o niños de su edad. Escasa respuesta a emociones: felicidad o tristeza, etc. No muestra juegos de ficción, preferencia por actividades con solidarias o relacionada o relaciones extrañas con adultos. <p>Alteración de intereses, actividades y conductas</p> <ul style="list-style-type: none"> Hipersensibilidad a sonidos o tacto. Inusual respuesta sensorial. Manierismos motores. Resistencia a los cambios en situaciones poco estructuradas. Juegos repetitivos con juguetes u objetos. 	<p>MÓDULO 1</p> <p>MÓDULO 2 (ADOS-2) (≥ 30 meses, edad cronológica)</p> <p>ADI-R (≥ 24 meses, edad mental)</p>



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

DESARROLLO NORMOTÍPICO	SÍNTOMAS EN TEA	INSTRUMENTO DE DETECCIÓN-DIAGNÓSTICO
<p>5-6 años (detección específica a partir de lo anterior).</p> <p>Área cognoscitiva</p> <ul style="list-style-type: none">Entiende mejor el concepto de tiempo.Conoce las cosas que se utilizan diariamente en casa (comida, electrodomésticos, etc.). <p>Área social</p> <ul style="list-style-type: none">Quiere complacer a los amigos.Quiere parecerse a los amigos.Es más independiente y hasta puede visitar por sí mismo a vecinos cercanos. <p>Área emocional</p> <ul style="list-style-type: none">Está más consciente de su sexualidad.Puede distinguir entre la fantasía y la realidad.Algunas veces es exigente y otras muy colaborador.	<ul style="list-style-type: none">Todo lo anterior. <p>Alteraciones en la comunicación</p> <ul style="list-style-type: none">Desarrollo deficiente del lenguaje (mutismo, entonación rara o inapropiada, ecolalia, vocabulario inusual).Limitado uso del lenguaje para comunicarse.Tendencia a hablar espontáneamente sólo sobre determinados temas de su interés.No responde a su nombre. <p>Alteraciones sociales</p> <ul style="list-style-type: none">No establece un contacto visual adecuado.Excesivo interés en alinear los juguetes u otros objetos.Se entretiene en parte de los objetos, o realiza un juego muy repetitivo con los mismos.No juega con un juguete de forma apropiada, de forma funcional. Se obsesiona con un objeto (piedrecita, papelitos, palitos, etc.), o juguete concreto.No sonríe de forma recíproca.A veces parece sordo.Imitación limitada o ausencia de acciones con juguetes o con otros objetos.No muestra objetos a los demás.Falta de interés o acercamientos extraños a los niños y a las niñas de su edad.Escaso reconocimiento o respuesta a la felicidad o tristeza de otras personas.Fracaso a la hora de iniciar juegos simples con otros o participar en juegos sociales sencillos. <p>Alteración de los intereses, actividades y conductas</p> <ul style="list-style-type: none">Ausencia de flexibilidad.Juego imaginativo y cooperativo.	<p>MÓDULO 1 MÓDULO 2 MÓDULO 3 (ADOS-2)</p> <p>ADI-R</p>

4.2.3. Proceso de detección

Actualmente existen numerosos instrumentos que nos ayudan a realizar una detección precisa a edades tempranas:

A día de hoy la prueba de detección más utilizada a nivel internacional y con mejores valores psicométricos es el *Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)*; Robins y cols, 2001, actualmente cuenta con una adaptación y validación a la población española (Canal et al., 2011). La prueba se utiliza para niños y niñas entre los 16 y 30 meses de desarrollo y se compone de 23 ítems o preguntas a los padres, donde la respuesta es sí/no. El tiempo aproximado de paso es de 10 minutos. Obtener 3 ítems positivos dentro de todo el test o dos de los 6 ítems críticos se considera suficiente para una derivación a un equipo especializado que realice una evaluación para establecer el posible diagnóstico.

Otra escala, utilizada para la valoración de las habilidades sociales y comunicativas a lo largo de los primeros meses de desarrollo es la Escala de Comportamiento Social y Simbólico (**CSBS-DP**), *Communication and Symbolic Behavior Scales-Developmental Profile*; Wehtherby, Allen, Cleary, Kublin y Goldstein, 2002. Esta escala no es específica para detectar TEA, pero sí para hacer una vigilancia adecuada del desarrollo social

y comunicativo entre los **6 y los 24 meses** de desarrollo, permitiendo establecer alteraciones en el área del lenguaje, la comunicación y la simbolización. Explora a través de preguntas a los padres que responden en tres niveles (Todavía no, A veces, o Siempre), en áreas como la emoción y uso del contacto ocular, uso de la comunicación, uso de gestos, uso de sonidos, uso de palabras, comprensión y uso de objetos.

Durante los cinco últimos años, se ha desarrollado una prueba de detección en la Comunidad Valenciana con muy buenos niveles de especificidad y sensibilidad, el IDENTEA-2. Cubre la edad de 2 años a 7 años. Y sus objetivos son:

- a) Detectar la población susceptible de tener un TEA. y
- b) Asesorar en la Modalidad de escolarización aconsejable para el alumnado en la Comunidad Valenciana. Ver capítulo 8.

Por último, durante el 2015 se ha publicado en castellano el Módulo T del ADOS-2 (Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo), que baja la edad de utilización del ADOS-2 a 12 meses de edad cronológica. Ver "Píldora formativa 2".



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

4.2.4. Registro de los instrumentos para la detección de TEA

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS RECOMENDADOS EN LA DETECCIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL TEA	
Títulos/referencias	Descripción
1. CSBS-DP Cuestionario del bebé y niño pequeño. (WEHTERBY,..., 2002)	Debe ser llenado cuando el niño o niña tiene entre 6 y 24 meses de edad, por los padres o la persona que cuida al niño o niña. Antes de aprender a hablar, hay varios comportamientos que pueden indicar si el niño o niña tendrá problemas para aprender a hablar.
2. CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) Baron-Cohen et al.	Debe ser llenado cuando el niño o niña tiene entre 6 y 24 meses de edad, por los padres o la persona que los cuida. Antes de aprender a hablar, hay varios comportamientos que pueden indicar si el niño o niña tendrá problemas para aprender a hablar.
3. M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) Robin et al. Baron-Cohen et al. 2005	Versión ampliada del CHAT que los padres de niños o niñas de 24 meses rellenan por escrito en la sala de espera. Tiene seis elementos clave y con la familia de cualquier niño o niña que falle dos o más se contacta posteriormente por teléfono, a fin de determinar la indicación de una exploración especializada
4. ASSQ (Childhood Asperger Syndrome Test) Scott et al.	Aunque no permite una diferenciación clara entre autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger, es una de las pocas escalas que dispone de estudios de validez (aunque limitados). No está traducida al castellano.
5. CAST (Questionnaire for Asperger and other high functioning autism conditions) Ehlers et al.	Cuestionario de 37 ítems que se administra a las familias. Está basado en descripciones de comportamientos contemplados en el CIE-10 y en el DSM-IV como característicos del espectro autista. Algunos de sus ítems ya aparecían en otras dos herramientas diagnósticas: el PDD-Q, y el ASSQ.
6. ESCALA AUTÓNOMA PARA LA DETECCIÓN DEL S. ASPERGER Y EL AUTISMO DE AAFF (Belinchón, ...2005)	Listado de preguntas sobre la conducta del niño o la niña. Está diseñado para ser cumplimentado por un familiar o cuidador. Su posterior puntuación e interpretación será realizada por un profesional entrenado. Diseñado para detectar niños y niñas con SA y AAFF (oblación a partir de 6 años).
7. MÓDULO T ADOS-2 (Rutter, 2013)	Profunda revisión de las áreas de alteración del alumnado con TEA. Entre 12 meses y 30 meses de edad cronológica.
8. IDENTEA-2 Inventario para la Detección y Escolarización de Niños y niñas con TEA (Barrios, Ferrer, ...2015)	Niños y niñas de edades comprendidas entre 2 años y 6 años 11 meses que tienen aptitudes comunicativas alejadas de la competencia característica para su edad, o que cuentan con cualquier tipo de trastorno que afecta de forma principal a la interacción social y la comunicación.

4.3.

Protocolo de evaluación psicopedagógica. Identificación de las barreras para la participación y el aprendizaje y de necesidades educativas específicas

4.3.1. Objetivos de la evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica en los TEA no debe limitarse nunca a la mera asignación de una categoría clínica (lo que denominaríamos *diagnóstico*). Una **evaluación diagnóstica eficaz** y ética con la persona y con la familia es aquella que, basándose en criterios diagnósticos consensuados a nivel internacional, aporta propuestas de intervención, así como una evaluación funcional de la persona, dejándolo por escrito de manera clara.

Recordar la obligatoriedad de utilizar categorías diagnósticas universalmente aceptadas podría parecer a simple vista una obviedad innecesaria, pero la realidad nos obliga una y otra vez a ser insistentes en este sentido. Los razonamientos, en ocasiones, esgrimidos por los profesionales de no enfrentar a los padres con una categoría diagnóstica dura como es el Autismo, o de poner como excusa la corta edad del niño sólo evidencian una falta de conocimiento sobre las señales de alerta y una falta de ética y de respeto hacia la familia y hacia la propia persona. **Las familias, como pacientes, tienen todo el derecho a conocer con claridad la decisión diagnóstica** y nadie puede presuponer su capacidad de aceptación del mismo, independiente-

mente de que éste sea considerado un proceso duro de asimilar por cualquier persona. Alargar en el tiempo la concreción diagnóstica no hace más que prolongar el estado de desesperación de los padres, evitar el acceso del niño a los servicios especializados de atención temprana, y en la mayoría de los casos incitar a la familia y al resto de profesionales a deambular de programa en programa en búsqueda del "milagro". Son estadísticamente escasos aquellos casos de evaluación diagnóstica en los que, normalmente por comorbilidad con problemas médicos, el retraso en el diagnóstico está justificado.

Como resumen de este apartado, podemos finalizar con esta definición:

"El objetivo final de una evaluación debe ser ayudar a los padres a comprender a su hijo, saber qué le está sucediendo y las necesidades que tiene en el momento de la evaluación, darles pautas, resolver sus dudas y orientar a recursos, así como emitir un diagnóstico clínico" (p. 7). De: *Model Iridia*.



4.3.2. Buenas prácticas en la evaluación diagnóstica

Exponemos a continuación un listado recogido en parte del Documento de la Mesa de Diagnóstico de AETAPI (Hernández, 2004) que recoge una síntesis de las buenas prácticas:

a) Referidas al proceso.

- Iniciar el proceso de valoración y orientación diagnóstica siempre que se presenten síntomas claros de alerta.
- Evitar múltiples derivaciones que alarguen el proceso y la incertidumbre en las familias.
- Mantener una estrategia coordinada de evaluación de carácter multidisciplinario, que asegure la participación de especialistas en pediatría, psicología, neurología y psiquiatría.
- Agilizar lo máximo posible el proceso desde el que se realiza la detección hasta la obtención de la valoración diagnóstica y el inicio de un proceso de intervención.
- Promover situaciones de evaluación cálidas, cercanas, amables.
- Procurar la evaluación de la persona en diferentes contextos y situaciones.

b) Referidas a los profesionales implicados.

- Asegurar la formación específica y especializada, teórica y práctica en TEA, de los coordinadores y de todos los profesionales implicados en el proceso de evaluación diagnóstica.
- Orientar y coordinar cada caso desde las primeras sospechas o síntomas de alerta hasta la finalización del proceso diagnóstico y la implantación de un programa de intervención.
- Orientar a las familias hacia aquellos servicios, entidades o asociaciones que en cada contexto lideren la atención o el desarrollo de servicios específicos para las personas con TEA, cuando no hayan participado directamente como un elemento más del equipo multidisciplinar de evaluación.
- Explicar a las familias el proceso con claridad, evitando términos que generen ambigüedad o impresión de desconocimiento.
- Garantizar la privacidad de la persona con TEA y de su familia, al tiempo que se garantiza la confidencialidad y la custodia de la información.
- Utilizar siempre medios, procedimientos e instrumentos contrastados y avalados por la comunidad científica.
- Trabajar en equipo de forma coordinada e interrelacionada.

c) Referidas a la entrega de la evaluación y/o al informe diagnóstico.

- Cuidar el momento de la devolución del informe con la misma dedicación, cuidado e importancia que el resto de los procesos de la evaluación.
- Ajustar la valoración diagnóstica a los criterios de clasificación internacional admitidos.
- Entregar informes por escrito con una estructura y esquema lógico que ayude a la familia o a la persona a su comprensión.
- Evitar términos ambiguos o eufemismos, y utilizar un lenguaje asequible, comprensible, respetuoso y positivo hacia la persona.
- Presentar empatía con el momento emocional que la familia y la propia persona con TEA están viviendo durante el proceso diagnóstico.
- Elaborar junto con el juicio clínico y la orientación diagnóstica una valoración de la persona que aporte una evaluación de sus puntos fuertes y de las necesidades de intervención específica que requiere.
- Ofrecer junto a la categoría diagnóstica un Plan de Trabajo, un conjunto de orientaciones, que aporte a la familia una ruta inmediata a seguir en un futuro próximo.
- Aconsejar, pero nunca vincular un futuro desarrollo a medidas de intervención que no puedan garantizarse a la familia o bien no exista una evidencia avalada de su eficacia.

- Facilitar a la familia el contacto con otras familias en situaciones similares, el acceso a la formación y a la información específica que van a requerir, asesorarles sobre temas legales, derechos y deberes.

4.3.3. Evaluación multidisciplinar

Uno de los primeros aspectos con los que nos encontramos es la necesidad de implantar estrategias y equipos multiprofesionales en el proceso de diagnóstico. Lo técnicamente ideal sería un equipo formado por profesionales del ámbito de la psicología, la psiquiatría, la neurología y la pediatría (en caso de tratarse de niños o niñas) que funcionan en coordinación guiados por una persona **coordinadora de caso** o persona de referencia, no duplicando ni repitiendo pruebas o cuestionarios, y teniendo todos una visión conjunta y única del proceso. Esta necesidad de la figura de coordinador/a de caso quedó patente en el Estudio que desarrolló la Federación de Autismo de Castilla y León (Esteban et al., 2006), donde el 47 % de los profesionales reconocían la existencia de esta figura como un elemento clave a la hora de optimizar su práctica laboral.



4.3.4. Áreas de evaluación e instrumentos

Con el objetivo de obtener información sobre todos estos ámbitos de desarrollo es fundamental, como plantean las guías de buenas prácticas, las entrevistas a padres y familiares, así como la exploración directa de la persona. La utilización de pruebas, cuestionarios e inventarios es clave para ayudar en la organización y sistematización de la información, siendo oportuno, además, poder utilizar otras fuentes de información que enriquezcan el proceso de evaluación, especialmente cuando la información de los padres y la obtenida en la interacción directa es contradictoria. En ese caso es útil la obtención de información del contexto educativo, siendo la mejor forma de conseguirla a través de la observación directa del niño en su contexto. Otra fuente de información para poder observar el funcionamiento del niño en su contexto habitual de interacción es el estudio de vídeos que la familia aporta de situaciones familiares habituales (cumpleaños o reuniones familiares) o de contextos de interacción con iguales (parque, escuela). No se debe olvidar tampoco el estudio que ha de hacerse de los informes médicos, psicológicos y pedagógicos que la familia puede aportar.

Está claro que un diagnóstico inexistente, o, inadecuado significa una intervención educativa (práctica docente) incorrecta.

En la Comunidad Valenciana en los últimos años se ha mejorado en la cantidad y en la calidad de los diagnósticos, pero según nuestra realidad, todavía estamos lejos de la prevalencia internacional reconocida (seguimiento cursos 2005-2015, entre edades de 18 meses a 16 años), tenemos que seguir con el esfuerzo, y **tres objetivos destacan como prioritarios:**

- a) La detección en edades más tempranas.
- b) Aumentar el Número de diagnósticos.
- c) Realizar diagnósticos diferenciales con la mayor precisión posible.

Para conseguir esos objetivos debemos consensuar los siguientes **criterios:**

- a) **Qué Áreas de valoración consideramos necesarias.** Para evaluar y conseguir un diagnóstico fiable.
2. **Qué Áreas de valoración consideramos complementarias.** Para conocer suficientemente al alumnado y poder elaborar programas de actuación personalizados con precisión.

Dentro de la gran cantidad y variedad de instrumentos que disponemos para ayudarnos en el diagnóstico, hemos de consensuar la selección de los test **necesarios**. Son los mínimos para considerar un diagnóstico fiable, los cuales siempre deben contemplarse en un informe con sospecha de diagnóstico TEA; nos sirven para:

- a) Disponer de la información mínima para concluir en un diagnóstico.
- b) Realizar más diagnósticos en un tiempo menor.
- c) Tener unos instrumentos consensuados con los que trabajamos todos los profesionales, con lo cual aseguramos el paso fluido de información, y la profundización en el análisis de dichos instrumentos.

Y los tests **complementarios**, que nos servirán para :

- a) Realizar diagnósticos diferenciales en aquellos casos de especial dificultad.
- b) Conocer mejor al alumno y poder responder con más precisión a sus necesidades educativas.

Por otra parte, siguiendo a Theo Peeters (2012): para conocer y poder intervenir sobre los TEA, debemos avanzar sobre dos ejes:

- a) Primer eje: "tratar de comprender el autismo desde dentro".
- b) Segundo eje: comprender el autismo consiste en "la adaptación al entorno".

Así pues, nos planteamos una evaluación diagnóstica como un proceso que se concreta en tres pasos:

- **Paso 1.** Identificación de las **capacidades y limitaciones** del alumnado: NEE.
- **Paso 2.** Identificación de los factores del **contexto** que dificultan la identificación de las barreras para la participación y el aprendizaje del alumnado con TEA
- **Paso 3.** Elaboración del **Plan de actuación personalizado**, con la identificación de los apoyos necesarios según los pasos 1 y 2.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Paso 1.- Identificación de las capacidades y limitaciones del alumnado: NEE

Las áreas y los test elegidos se concretan en la tabla 1.

Tabla 1. Áreas de estudio y trabajo para la identificación de las capacidades y limitaciones del alumnado con TEA

ÁREAS DE ESTUDIO Y TRABAJO	1. IDENTIFICAR LAS CAPACIDADES Y LIMITACIONES DEL ALUMNADO: NEE
1. ESPECÍFICOS DE TEA. (INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL, PATRONES REPETITIVOS DEL COMPORTAMIENTO).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Señales de alarma; CHAT. - M-CHAT. IDENTEA-2. ▪ ADI-R, ADOS (+Observación en Ambiente natural) Criterios DSM--5.
2. PERCEPCIÓN SENSORIAL - ESTILO PERCEPTIVO.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil sensorial (Olga Bogdashina). CEE Koynos. ▪ <i>Sensory Processing Measure (SPM)</i>. ▪ <i>Perfil Sensorial Koynos</i>.
3. FUNCIÓN EJECUTIVA.	ENFEN, WISCONSIN. TORRES HANOI. STROOP. BRIEF. NEPSY-II.
4. CAPACIDAD INTELECTUAL - ESTILO COGNITIVO .	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BATTELLE. -LEITER ▪ WESCHLER (WIPPSI IV. WISC-V. WAIS-III. WNV). NEPSY-II.
5. Comprensión de la EMOCIÓN – Teoría de la Mente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caras. ▪ Historietas con emoción. <p>Falsa creencia de 1er orden</p> <p>A) Tarea del boli. B) Tarea de la canica o de Sally y Ann. C) Tarea de los <i>Lacasitos</i>. D) Tarea de Historietas.</p> <p>Falsa creencia de 2º orden</p> <p>a) El heladero. b) Regalo de cumpleaños.</p>
6. IMAGINACIÓN - INFLEXIBILIDAD - JUEGO.	IMAGINACIÓN - JUEGO.
7. COMUNICACIÓN – LENGUAJE. (PRAGMÁTICA).	ELI. REYNELL-III,... Prosodia-semántica-prágmática.
8. RELACIONES SOCIALES.	SOCIOGRAMA. ADI-R, ADOS. NEPSY-II.

ÁREAS DE ESTUDIO Y TRABAJO	1. IDENTIFICAR LAS CAPACIDADES Y LIMITACIONES DEL ALUMNADO: NEE
9. CONDUCTAS ADAPTATIVAS.	VINELAND-II. ABAS-II: 4-21 años.
10. CONDUCTAS DESAFIADORAS.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis Funcional de Conducta. ▪ Apoyo Conductual Positivo.
11. INSTRUMENTALES: LECTOESCRITURA. MATEMÁTICAS, ETC.	NAC. Procesos construcción del aprendizaje. NEPSY-II.
12. DESTREZAS PARA EL TRABAJO EN EL AULA.	Estilo aprendizaje, tecnicas de estudio. Metodología. Adaptaciones en materiales, espacios, evaluación. Grupos cooperativos.
13. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO o NIÑA Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN. RESPUESTA EDUCATIVA.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ IDENTEA-2. ▪ ENTORNOS. ▪ Coordinación.

A continuación se clasifican las áreas de valoración en necesarias y complementarias:

- a) Áreas de valoración **necesarias**: 1 y 13.
- b) Áreas de valoración **complementarias**:
 - En primer lugar 4 i 9.
 - En segundo lugar: 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

En referencia al **diagnóstico diferencial con otros trastornos del desarrollo**, queremos hacer algunas indicaciones.

Probablemente una de las mayores dificultades en la realización de un diagnóstico, especialmente en las edades más tempranas, es la de establecer los límites respecto a otros trastornos del desarrollo donde algunos síntomas muestran cierto solapamiento conductual. Las dificultades más críticas probablemente se encuentran para diferenciar los TEA de los Trastornos Específicos del Lenguaje, de la Discapacidad Intelectual y de los trastornos psiquiátricos comórbidos. En estos casos, es importante valorar de una forma efectiva y profunda las conductas y competencias que reflejan los criterios diagnósticos.

En el caso de la **discapacidad Intelectual**, la valoración del nivel cognitivo de la persona junto a su conducta adaptativa es básica para establecer el nivel intelectual de la persona y su desarrollo adaptativo (o sus necesidades de apoyos). Dentro del contexto de una Discapacidad Intelectual, la presencia de un TEA se confirmaría en la medida en que las dificultades socio-comunicativas mostrasen un retraso mucho más significativo que sus habilidades cognitivas, y presentara un patrón de intereses y conductas repetitivas, que no fuese explicado por la propia discapacidad intelectual.

En el caso de los **trastornos específicos del lenguaje**, hay casos como los Semántico-pragmáticos, en los que existen evidentes limitaciones para establecer un diagnóstico diferencial, sobre todo hasta la edad de cuatro años, pero es importante valorar el área del lenguaje para estimar hasta qué punto el nivel de lenguaje es semejante al nivel comunicativo no verbal y social. Para establecer este diagnóstico diferencial es fundamental centrar el foco de atención en todas aquellas competencias de comunicación no verbal (uso de la mirada, gestos comunicativos e integración de todas las estrategias comunicativas), funciones comunicativas (especialmente las vinculadas con el uso de conductas declarativas o interés por compartir, así como la participación en conversaciones recíprocas), dificultades sociales básicas (orientación social, afecto social, atención conjunta, interacción social recíproca y desarrollo del juego simbólico), y sobre todo, un patrón de intereses limitado y repetitivo o el perfil sensorial atípico. Estas dificultades deben mostrar una mayor alteración que la encontrada en el área del lenguaje y no pueden ser explicadas exclusivamente por las dificultades lingüísticas. En



el marco del diagnóstico diferencial entre los TEA y los trastornos específicos del lenguaje, la DSM-5 incorpora dentro de estos últimos, una nueva categoría diagnóstica, denominada **trastorno de la comunicación social**; caracterizada por una "alteración en la pragmática" y se diagnostica en base a la dificultad para el uso social de la comunicación verbal y no verbal en contextos naturales de interacción, y que afecta al desarrollo de las relaciones sociales y la comprensión del discurso. Esta nueva categoría, plantea nuevos retos en el diagnóstico diferencial entre ambos diagnósticos, por el posible solapamiento de sintomatología en el área social, siendo el área de Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, la clave para poder realizar el diagnóstico diferencial.

Por lo que respecta a los **trastornos psiquiátricos comórbidos**, muchas personas con TEA pueden presentarlos. Así Barthémely et al., (2009); recogen en la publicación de Autismo Europa como hasta en un 60% las personas con TEA, pueden presentar síntomas de trastornos de ansiedad, depresión, hiperactividad, déficit de atención, trastornos obsesivos compulsivos, etc. La evaluación diagnóstica debe recoger un estudio exhaustivo de estos síntomas, ya que en muchos casos estaremos ante situaciones de comorbilidad psiquiátrica que precisarán una intervención específica.

Paso 2: Identificar los factores del contexto que facilitan o dificultan el aprendizaje, e identificación de las barreras para la participación y el aprendizaje

Siempre es necesario delante de una NEE tener en cuenta el contexto: infraestructuras y ambiente. En el caso del alumnado con TEA esto es un imperativo, absolutamente fundamental. En la tabla 2, se recogen aspectos a tener en cuenta en el contexto, en función de las necesidades educativas específicas, los ámbitos de intervención, y las barreras con las que el alumnado con TEA se encuentra en la escuela, impidiendo su participación y aprendizaje:

Tabla 2. Evaluación del contexto según las estrategias elaboradas para dar respuesta a las barreras para la participación y el aprendizaje.

Evaluación Psicopedagógica. Tabla 2: CONTEXTO

Por favor, marque con una X las siguientes estrategias en función de su consecución de acuerdo con una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 la no utilización de dicha estrategia y 5 la consecución total de ésta. Rellene el apartado de observaciones siempre que considere relevante aportaciones a ese ítem.

A continuación, debajo de cada área, calcule el total obtenido. Cada ítem puntuará en función de la valoración ofrecida (de 1 a 5).

HOJA DE REGISTRO EVALUACIÓN DEL CONTEXTO DEL ALUMNADO CON TEA

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	VALORACIÓN					OBSERVACIONES
	1	2	3	4	5	
POLÍTICA:						
PROYECTO EDUCATIVO						
1. El PEC contempla currículums específicos diseñados para el alumnado con TEA.						
2. El PEC contempla una flexibilidad en la enseñanza de los contenidos de acuerdo con las características del diferente alumnado y en concreto del alumnado con TEA.						
3. Hay un reflejo de las concreciones de atención a la diversidad y, en concreto en TEA, en los documentos administrativos del centro y en los registros que permiten hacer un seguimiento de la intervención educativa sobre el alumnado.						
4. Se contempla, en el proyecto educativo, el trabajo en función de los intereses del alumnado, es decir, el trabajo por proyectos, dejando de lado la metodología tradicional en la que se utiliza el libro como base de aprendizaje.						
TOTAL:						/20
CULTURAL:						
SENSIBILIZACIÓN, FORMACIÓN E INFORMACIÓN A LA COMUNIDAD EDUCATIVA						
5. Se realizan jornadas y programas de sensibilización para profesorado, alumnado y familias para concienciar sobre el alumnado con TEA, adquiriendo las competencias que les permitan relacionarse y entender al alumnado con TEA.						
6. Se realizan programas de sensibilización sobre las estereotipias y su significado para comprender el motivo de su realización, se adaptan las actividades y se anticipan a las mismas dependiendo de sus características.						



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

7. Se educa en la diversidad dando a conocer que no todos tenemos la misma capacidad para hablar, expresar nuestros gustos, aficiones o intereses.						
8. Se da información sobre la escasa capacidad de empatía de las personas con TEA y su déficit en coherencia central.						
TOTAL: /20						
PRÁCTICA:						
COORDINACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA						
9. Existe disponibilidad de una persona de apoyo que tiene en cuenta el bienestar emocional del niño-a, coordina los servicios, realiza un seguimiento de sus progresos, orienta a los demás miembros del centro, y establece un buen contacto con la familia.						
10. Existe una coordinación estrecha entre todos los profesionales (docentes y no docentes).						
11. Hay una participación activa de la familia y de las personas del entorno más próximo.						
12. Existe algún soporte electrónico para que los padres y familiares puedan ver desde casa las actividades que realizan sus hijos-as en horario escolar.						
TOTAL: /20						

PRÁCTICA: METODOLOGÍA						
13. Se utilizan estrategias de enseñanza que responden a los estilos de aprendizaje del alumno-a con TEA.						
14. Hay planes de actuación individualizados dirigidos a modificar el entorno para ajustarse a sus peculiaridades.						
15. Se proponen estrategias, actividades y programas que proporcionan y dan lugar a una óptima interacción entre el alumnado, trabajando la competencia social del alumnado con TEA.						
16. Hay una organización y planificación de las tareas y materiales, dirigiendo y ordenando las asociaciones en sus aprendizajes y permitiendo la posterior recuperación de los aprendizajes adquiridos.						
17. Se tienen en cuenta otros aspectos a parte de aprendizajes conceptuales y el razonamiento abstracto.						
18. El aprendizaje se construye sobre reglas, por lo que se da especial importancia a la necesidad de alcanzar el concepto y la regla después de muchas experiencias y aprendizajes concretos.						
19. Trabajo para adquirir reglas, costumbres o rutinas mediante experiencias vivenciales, significativas y atractivas o estimulantes para el alumnado TEA, como actividades y talleres totalmente relacionados con la vida cotidiana y la realidad, hacer la lista de la compra, ir a comprar ingredientes.						
TOTAL: /35						



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

PRÁCTICA: CARACTERÍSTICAS PROPIAS, INTERESES Y SENSORIALIDAD

20. e conoce al sujeto y sus características/ intereses.						
21. Se realizan actividades para trabajar sus dificultades en Teoría de la Mente.						
22. Se realizan actividades con progresiva dificultad, con instrucciones claras y concisas. Se utilizan soportes visuales.						
23. Aumento de la tipología de estímulos sensoriales y cognitivos.						
24. Hay un rincón específico en el aula para trabajar distintos aspectos sensoriales (sistema táctil, vestibular, propioceptivo, etc.) mediante dietas sensoriales.						
25. Se trabajan las diferencias en la percepción sensorial del alumnado con TEA: reconocimiento de texturas (palpar globos, circuitos con texturas, etc.), olfativas y gustativas (discriminación de olores, taller de cocina, etc.), propioceptivas (diferenciar su cuerpo y el del otro, etc.) y a regular sus sentidos.						
26. Se trabajan actividades para trabajar la orientación espacial y equilibrio.						
27. Se aceptan las reacciones sensoriales, dejando que se salga o se aleje del estímulo sensorial que le molesta, aceptando que no mantenga el contacto ocular y teniendo un espacio donde puede acudir cuando se siente abrumado.						
28. Se adapta el currículo proporcionando oportunidades de éxito.						
29. Se usan los intereses especiales del alumnado.						
30. Se hace consciente al alumnado de la relación entre su esfuerzo en el trabajo y las reacciones emocionales de los demás.						

31. Se utilizan aplicaciones sencillas y gratuitas que recojan ejercicios para mejorar la coordinación óculo-manual mediante juegos.						
--	--	--	--	--	--	--

TOTAL: /60

PRÁCTICA: CONDUCTA

32. Hay programas de prevención de conductas juntamente con programas de autocontrol y relajación.						
--	--	--	--	--	--	--

33. Se realizan jornadas donde se tratan las características concretas de las conductas de los TEA y por qué se generan.						
--	--	--	--	--	--	--

34. Formación del profesorado en estrategias y métodos que eviten o disminuyan estas conductas disruptivas en el aula.						
--	--	--	--	--	--	--

35. Se realiza un registro de conductas con el fin de detectar qué situaciones sensoriales le producen molestia, o por el contrario, carecen de estímulos en el caso de que sea hiposensible.						
---	--	--	--	--	--	--

TOTAL: /20



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

PRÁCTICA: COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL						
36. Se valora la importancia del desarrollo social , de la comunicación , sea cual sea el medio.						
37. Se propician los acercamientos, la iniciativa del alumnado en iniciar respuestas, facilitando las conversaciones en el aula, propiciando juegos donde se fomenta la interacción espontánea entre iguales y el trabajo en grupo, favoreciendo situaciones semiestructuradas que fomentan la interacción con sus iguales dentro de un ambiente inclusivo.						
38. Se trabaja en grupos reducidos: "Círculo de amigos" que le proporcionan apoyo y son una fuente de ayuda.						
39. Se promueve la percepción social y el desarrollo de amistades.						
40. Se proporcionan estrategias de habilidades sociales.						
41. Se propicia la interacción entre el alumnado, sin presuponer que espontáneamente están predispuestos a la interacción y que saben cómo realizarla.						
42. Se enseña a identificar, expresar, atribuir y autorregular las emociones, así como los gestos y las diferentes entonaciones en el habla, y matices en las expresiones de emociones.						
43. El lenguaje hablado se apoya con materiales visuales para asegurar la comprensión de los mensajes (uso de pictogramas para los elementos más relevantes).						
44. Se ajusta el nivel del lenguaje hablado: simplificando el lenguaje y evitando un lenguaje que pueda ser mal interpretado.						
45. Se enseña a flexibilizar el vocabulario, con frases de doble sentido más comunes, metáforas, frases irónicas, etc.						

46. Se utiliza un lenguaje positivo, intentando no utilizar la palabra no.						
47. Se utilizan órdenes, indicaciones directas y concretas.						
48. Se utilizan pictogramas o comunicadores visuales como un primer medio de comunicación con el alumnado no verbales (Método PECS).						
49. Utilización de agendas o tableros de comunicación (método DENVER).						

TOTAL: /70

PRÁCTICA: ESTRUCTURACIÓN DEL ENTORNO

50. El ambiente en el que se trabaja estimula al niño o la niña con TEA y se caracteriza por estar formado por espacios funcionales de aprendizaje, vida y ocio.						
51. Se dispone de espacios concretos en los que se puede atender los momentos de crisis del alumnado con TEA.						
52. Se reducen distracciones: organizando los materiales y el mobiliario, dirigiéndose directamente al alumnado, y utilizando la tutoría entre iguales.						
53. Hay una estructuración del espacio y del ambiente tipo TEACCH, de manera que el aula queda estructurada en diferentes rincones o zonas de trabajo (rincón del trabajo individual, rincón del trabajo cara a cara, etc.).						



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

54. Hay una estructuración temporal a través del Rincón del horario.						
55. Se anticipan las actividades para evitar la ansiedad que les provoca el cambio de rutinas.						
56. Utilización rutinas diarias y de agendas dibujadas o escritas, que ayudan a comprender, aceptar y seguir la secuencia de los acontecimientos diarios.						
57. Se introducen cambios progresivos en las rutinas más susceptibles a variar, de una forma gradual, introduciendo poco a poco nuevos cambios en la rutina.						
58. Se enseñan estrategias para trabajar la planificación, inhibición de respuestas prepotentes y la flexibilidad.						
59. El ambiente ha sido modificado para reducir la sobrecarga sensorial.						
60. Se promueve el uso de tonalidades suaves y cremas, evitando el impacto de los colores intensos, en las aulas donde hay alumnado con TEA.						
61. Existe una simplificación de los materiales y preguntas.						
62. Existe una estructuración de las actividades con tiempos de trabajo corto que requieren una atención corta.						
63. Estructuración de las tareas con un sistema de organización del trabajo, ajustándose al nivel evolutivo del alumnado.						
64. Se realiza una orientación pictórica o escrita para la realización de las tareas.						
65. Se utilizan las nuevas tecnologías como apoyo durante las actividades.						

66. Se descomponen las actividades en tareas sencillas.						
67. Hay una búsqueda de las áreas que le proporcionan relajación y calma durante las actividades que deba realizar.						
68. Existe un aula de comunicación y lenguaje alejada de fuertes ruidos y con opción de regular la luminosidad para adaptarla a las diferentes necesidades del alumnado.						
69. El trabajo se realiza en ambientes y entornos lo más naturales posibles.						
70. El aula tiene una ratio inferior para poder prestar la atención individualizada oportuna.						
71. Disponibilidad de material básico y fungible, y de herramientas de uso audiovisual como pizarras digitales o tabletas.						
72. Existe material de creación propia y reciclado para trabajar con el alumnado con TEA (método TEACCH).						
73. Existe variedad de opciones de ocio y entretenimiento adecuadas y adaptadas al alumnado con TEA en el tiempo de recreo.						

TOTAL: /120



Paso 3. Elaborar el Plan de Actuación Personalizado

El Plan de Actuación Personalizado se basará en un diseño que garantice un currículum individualizado (ACI) y una programación para competencias (aprendizajes funcionales). Además se diseñará la organización del entorno educativo y se determinarán los apoyos materiales y personales necesarios.

A. Programa sobre las NEE (Plan Actuación Personalizado)

Para conseguir garantizar un currículum individualizado según sus competencias, que le posibilite aprendizajes funcionales y que eliminen las barreras que impiden la participación y el aprendizaje, establecemos el siguiente proceso:

- a) Elección de la figura de coordinador de caso.
- b) Elaborar el Listado de objetivos anual.
- c) Elaborar el listado de objetivos Trimestral.
- d) Definir de forma operativa los objetivos trimestrales, y realizar de cada uno de ellos un análisis de tareas.
- e) Diseñar el funcionamiento de una sesión prototipo.
- f) Diseñar el Diario de seguimiento.
- g) Coordinar los objetivos y análisis de tareas con los profesionales del centro, profesionales externos y familia.

Comencemos:

- a) **Elección de la figura de coordinador de caso.** La figura del coordinador de caso puede ser ejercida por cualquiera de los distintos profesionales que intervienen, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades del alumnado. Entre sus **funciones** señalamos las siguientes:
 - Evaluar al alumnado mediante la *Lista de verificación de un currículum específico*, en el marco del Documento Puente (elaborado por Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport).
 - Desarrollar los objetivos trimestrales, el análisis de tareas para cada objetivo, las actividades y los sistemas de obtención de datos.
 - Dejar constancia de todo ello en un cuaderno dedicado a la intervención que se está llevando a cabo.
 - Mantener contacto constante con la familia.
 - Trabajar directamente con el alumnado.
 - Asegurar que la intervención se produce con éxito y que el niño está progresando.
 - Revisar los datos recogidos semanalmente.
 - Dirigir todos los cambios que sean oportunos del enfoque de enseñanza.
 - Desarrollar e implementar planes de refuerzo para las conductas positivas.
 - Consultar a los demás profesionales cuando necesita algún tipo de información sobre su disciplina.
 - Proporcionar la formación necesaria al personal auxiliar, cuando sea necesario.



b) **Elaborar el listado de objetivos anual.** Es la herramienta que se utilizamos para diseñar los objetivos didácticos de la intervención. Se completa a través de la observación directa, los instrumentos de evaluación utilizados: ADI-R, ADOS-2, etc. y la información aportada por la familia u otros profesionales que trabajan con el alumnado con TEA.

Se evalúan habilidades de diversos ámbitos del desarrollo: comunicación receptiva, comunicación expresiva, habilidades sociales, imitación, cognición, juego, motricidad fina, motricidad gruesa, conducta y autonomía (comida, vestido, aseo, tareas del hogar), autoregulación, etc. El **sistema de puntuación** puede ser el siguiente:

- + para una ejecución consistente en los momentos adecuados.
- +/- para una ejecución inconsistente.
- **P**: cuando el alumnado sólo es capaz de demostrar la habilidad de forma inconsistente o con una instigación adicional y el padre/otros informan de lo mismo, o el niño demuestra algunos, pero no todos, los pasos de la habilidad.
- **N**: el alumnado no es capaz o no quiere demostrar la habilidad y el padre/otros refieren dificultad.
- **X**: no hay oportunidad, o no es apropiado para un determinado alumno o alumna.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Habilidad	NIVEL 1	Observado	Informa la familia	Otros docentes informan	Código
COMUNICACIÓN RECEPTIVA					
1	Localiza el sonido girándose hacia la fuente del sonido.				
2	Mira hacia sonidos vocales divertidos (silbido, petorritos, etc.).				
3	Responde a la voz girándose hacia la persona.				
4	Mira hacia las imágenes que el adulto señala en un libro.				
...	...				
HABILIDADES SOCIALES					
1	Acepta breves actividades sensoriales sociales y el tacto.				
2	Usa la instigación motora para iniciar o continuar una rutina social sensorial.				
3	Atiende brevemente a la otra persona con el contacto visual.				
4	Mantiene la implicación en rutinas sociales sensoriales durante dos minutos.				
...	...				
IMITACIÓN					
1	Imita 8-10 acciones de una orden sobre objetos.				
2	Imita 10 actos motores visibles en el marco de canciones-juego.				
3	Imita 6 acciones motoras invisibles sobre la cabeza, o la cara, en el marco de canciones-juego.				
4	Imita 6 movimientos orofaciales.				
...	...				



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

c) **Elaborar el listado de objetivos trimestral.** El coordinador o coordinadora de caso se encarga de elaborar de dos a tres objetivos para cada uno de los distintos ámbitos de desarrollo que aparecen en la lista. La intención es que esos objetivos se puedan alcanzar en las próximas 12 semanas.

Habilidad	OBJETIVOS			
	(Antecedentes)	(Conducta)	(Criterio de dominio)	(Generalización)
Comunicación receptiva	1.			
	2.			
	3.			
Comunicación expresiva	1.			
	2.			
	3.			
Habilidades sociales	1.			
	2.			
	3.			
Imitación	1.			
	2.			
	3.			
Cognición	1.			
	2.			
	3.			



Habilidad	OBJETIVOS			
	(Antecedentes)	(Conducta)	(Criterio de dominio)	(Generalización)
Juego	1.			
	2.			
	3.			
Motricidad fina	1.			
	2.			
	3.			
Motricidad gruesa	1.			
	2.			
	3.			

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

d) **Definir de forma operativa los objetivos trimestrales, y realizar de cada uno de ellos un análisis de tareas.** Cada objetivo elegido para trabajarlo en el trimestre se ha de definir teniendo en cuenta las siguientes características: o propiedades del objetivo:

- Descripción del estímulo o el acontecimiento antecedente que precede a la conducta (habilidad) y que deberá provocarla.
- Descripción de una conducta medible y observable (habilidad que se enseñará).
- Criterio que definirá si se domina el objetivo.
- Criterio que indique si se produce un uso funcional y generalizado de la conducta objetivo.

Ejemplo: Comunicación expresiva: (Antecedente)

Durante los juegos vocales o las vocalizaciones intencionadas en casa y en el gabinete, **(conducta)** F. utilizará de forma espontánea de dos a tres combinaciones distintas de vocal-consonante y vocalizará cinco o más veces (criterio de dominio) en un período de 10 minutos **(generalización)** a lo largo de tres períodos consecutivos.

Una vez definidos los objetivos, cada uno se divide en diversas fases, a través de un análisis de la tarea de desarrollo. Esas fases son una secuencia de pasos que deben seguir para conseguir la plena consecución del objetivo, también sirven de guía para saber qué se debe trabajar en cada sesión. Las sesiones se centran en enseñar cada uno de esos pasos. **Ejemplos:**

HABILIDAD	OBJETIVOS	PASOS DE APRENDIZAJE
Comunicación receptiva	1. Durante los juegos vocales o durante vocalizaciones intencionadas en clase, F. utilizará de forma espontánea de dos a tres combinaciones distintas de vocal-consonante y vocalizará cinco o más veces, en un período de 10 minutos, a lo largo de tres periodos consecutivos. (12)	1. Produce varias vocales en vocalizaciones espontáneas en 30 minutos. 2. Produce varias consonantes en vocalizaciones espontáneas en 30 minutos. 3. Produce 2-3 combinaciones VC distintas en 30 minutos. 4. Produce 2-3 combinaciones VC distintas en 15 minutos. 5. Produce 2-3 combinaciones VC distintas en 10 minutos.
Cognición	2. Durante las actividades llevadas a cabo en el aula, F. asociará dos imágenes idénticas, en el 80% de los casos, a lo largo de tres sesiones consecutivas.	1. Asocia dos imágenes idénticas en muy pocas ocasiones. 2. Asocia dos imágenes idénticas en alguna ocasión con la ayuda del adulto. 3. Asocia dos imágenes idénticas en varias ocasiones con la ayuda del adulto. 4. Asocia dos imágenes idénticas en alguna ocasión sin ayuda del adulto. 5. Asocia dos imágenes idénticas en el 80% de las ocasiones sin ayuda del adulto.

HABILIDAD	OBJETIVOS	PASOS DE APRENDIZAJE
Juego	1. Durante las actividades en el colegio, F. completará puzzles de madera de dos o tres piezas de manera autónoma, el 90% de las veces, en tres oportunidades consecutivas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completa puzzles de madera de dos piezas con ayuda física. 2. Completa puzzles de madera de tres piezas con ayuda física. 3. Completa puzzles de madera de dos piezas sin ayuda en varias ocasiones. 4. Completa puzzles de madera de tres piezas sin ayuda en varias ocasiones. 5. Completa puzzles de madera de dos o tres piezas sin ayuda en el 90% de las ocasiones.
Motricidad gruesa	2. Durante las actividades realizadas en el gimnasio, F. tirará la pelota grande o los globos en cualquier dirección cuando el adulto se lo ordene, el 80% de las ocasiones, en tres sesiones y con dos o más personas distintas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tira la pelota o el globo hacia delante con ayuda física del adulto. 2. Tira la pelota o el globo hacia atrás con ayuda física del adulto. 3. Tira la pelota o el globo hacia cualquier dirección con ayuda física del adulto. 4. Tira la pelota o el globo hacia delante o hacia atrás sin ayuda física, siguiendo las órdenes verbales del adulto. 5. Tira la pelota o el globo hacia cualquier dirección sin ayuda física, siguiendo las órdenes verbales del adulto.
Conducta	1. Durante las sesiones de trabajo, F. se implicará con interés en los juegos simples mientras permanece sentado en su silla o en el suelo durante cinco minutos como mínimo, el 70% de las veces, en tres sesiones consecutivas, con tres o más personas distintas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se implica con interés y permanece sentado en la silla o en el suelo durante 1 minuto. 2. Se implica con interés y permanece sentado en la silla o en el suelo durante 2 minutos. 3. Se implica con interés y permanece sentado en la silla o en el suelo durante 3 minutos. 4. Se implica con interés y permanece sentado en la silla o en el suelo durante 4 minutos. 5. Se implica con interés y permanece sentado en la silla o en el suelo durante 5 minutos.
Autonomía	1. Durante la jornada escolar en el centro, F. se quitará una pieza de ropa cuando el adulto se lo pida; el adulto le ofrecerá siempre una mínima ayuda cuando no pueda, el 70 % de las veces, durante tres días consecutivos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se quita una pieza de ropa con ayuda física. 2. Se quita varias piezas de ropa con ayuda física. 3. Se quita una pieza de ropa con ayuda mínima o sin ayuda. 4. Se quita varias piezas de ropa con ayuda mínima o sin ayuda. 5. Se quita todas las piezas de ropa con ayuda mínima o sin ayuda.



Ejemplos tomados de Sally J. R. y Geraldine D. (2015), página 150.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

e) **Diseñar el funcionamiento de una sesión prototipo.** Una sesión se estructura por una serie de actividades conjuntas, con una duración de 2 a 5 minutos cada una. A medida que pase el tiempo, las actividades serán más largas. Durante una sesión, se pueden trabajar todos los objetivos del niño y repasar las habilidades que ya domina.

Las sesiones deben comenzar y finalizar con rutinas de saludo y despedida. Además se irán alternando las rutinas con objetos y las rutinas

sociales sensoriales. En cuanto a las actividades, los cambios de espacios y de actividad son muy importantes, ya que de esta manera se regulan los niveles de energía y los intereses del alumnado. En cada actividad se trabaja a través de los objetivos de los diversos ámbitos, incluyendo dos o tres objetivos diferentes en cada actividad. Además uno de ellos siempre debe ser un objetivo de comunicación. Por ejemplo, las rutinas de vestirse y desvestirse pueden ir acompañadas por las rutinas de saludo y despedida.

Actividad	Lugar	Actividad	Objetivos
ENTRADA			
Actividad 1. Rutina	Aula CiL	Rutina de saludo	Comunicación y habilidades sociales
Actividad 2. Atención conjunta	Aula CyL u otros espacios oportunos	Seguir y señalar objetos	Comunicación e imitación
Actividad 3. Sensorialidad	Aula CyL o patio	La búsqueda de objetos brillantes en cajas de diferentes objetos cotidianos. Trabajar lo táctil y visual	Autonomía y motricidad
Almuerzo	Patio	Rutina almuerzo	Autonomía e imitación
Actividad 4. Sensorialidad	Sala sensorial	Circuito para trabajar lo vestibular y propiocepción	Motricidad gruesa
Actividad 5. Atención conjunta	Aula CiL o patio	Seguir y señalar objetos	Comunicación e imitación
Rutina social. Rutina	Aula CiL	Rutina de despedida	Comunicación y habilidades sociales
SALIDA			

Como base se utilizará el programa TEACCH y la técnica de enseñanza estructurada (objetivo: conducta).

Hay que decir que la sesión es adecuada para el alumnado TEA G3, pero que evidentemente. Ha de ajustarse a cada niño o niña en el ambiente más normalizado.

f) **Diseño del diario de seguimiento.** Durante las sesiones, se deben hacer pausas a intervalos regulares (cada 15 minutos) para registrar en el “resumen diario” los progresos del alumnado. En ese resumen se reflejan los objetivos de las 12 semanas, el análisis de tareas y el rendimiento individual del niño. Es una manera muy útil y efectiva de controlar el seguimiento de lo que se ha enseñado y del aprendizaje del alumnado.

g) **Coordinación de los objetivos y análisis de tareas con los profesionales del centro, profesionales externos y familia.**

B. Diseño de la organización del entorno educativo

Este diseño ha de contemplar unas determinadas acciones:

- Determinar la modalidad de escolarización.
- Proponer el ambiente de centro.
- Proponer el ambiente de clase.

C. Determinación de los apoyos

La finalidad es garantizar los apoyos necesarios: materiales y personales.

- Perfil: PT, AL, ED.
- Intensidad: intermitente, limitado, extenso, generalizado
- Organización de los apoyos: dentro/fuera
- Tipología de los apoyos materiales: multimedia, TICs, etc.

Sobre las necesidades de los apoyos hay que decir que el alumnado para realizar las actividades, precisan de un mayor o menor apoyo. Los apoyos que proporcionamos tienen las siguientes características:

- El apoyo depende de las necesidades del niño y de la tarea a realizar.
- Tienen una gradación en función de su intensidad.

Presentamos la definición de los apoyos establecidos por la Asociación Americana sobre Retraso Mental.

- **Intermitente (A.I.).** sólo se presta en **situaciones puntuales**. No siempre se necesita el apoyo o se requiere sólo por un tiempo limitado en momentos determinados.
- **Limitado (A.L.).** Es **intensivo, durante un tiempo corto y concreto**, se puede programar. Ejemplo: adquisición de un aprendizaje, cuando se le presenta un nuevo contenido (utilizar el punzón, reconocer los números o lavarse las manos).
- **Extenso (A.E.).** Se da durante el periodo de tiempo que se necesite, es constante y para actividades determinadas. Ejemplo: **el apoyo proporcionado diariamente** a un alumno o alumna en la actividad de Asamblea o en la asignatura de matemáticas, o en el patio; por el profesional de apoyo.
- **Generalizado (A.G.).** Es un apoyo permanente, de alta intensidad, proporcionado **en muchas de las actividades del día**. Puede que se tenga que mantener durante toda la vida. El alumnado precisa de la presencia y dirección del profesional para realizar la mayoría de actividades del día. Por ello, se requiere de más profesionales y ayudas que en el apoyo extenso.





- 5.1. Introducción
- 5.2. La familia y el autismo antes del diagnóstico
- 5.3. La familia y el autismo durante el diagnóstico
- 5.4. La familia y el autismo durante la intervención
- 5.5. Apoyos para las familias
- 5.6. La familia: sistema vivo, dinámico y único



5.1. Introducción

Emily Pearl Kingsley, escritora del programa de TV "Barrio Sésamo" y madre de un niño con Síndrome de Down escribió este cuento para describir la experiencia de educar a un hijo con necesidades especiales: *Esperar un bebé es como planear un fabuloso viaje de vacaciones a Italia: compras muchas guías de turismo y haces unos planes maravillosos: el Coliseo, el David de Miguel Ángel, las góndolas de Venecia ... También puedes aprender unas frases en italiano. Todo es muy excitante. Después de meses de preparación, finalmente, llega el día: haces las maletas y estás muy nervioso. Algunas horas después, en el avión, la azafata dice: "Bienvenidos a Holanda" "Holanda?"; Preguntas. "¿Cómo que Holanda? ¡Yo pagué para ir a Italia! Toda mi vida he soñado en ir a Italia". Sin embargo, ha habido un cambio en el plan de vuelo, el avión ha aterrizado en*

Holanda y allí te tienes que quedar. Así que tienes que salir y comprar nuevas guías de turismo e, incluso, deberás aprender un idioma nuevo. Lo más importante es que no te han llevado a un lugar horrible: se trata, simplemente, de un lugar diferente. Es más lento y menos deslumbrante que Italia. Pero, después de pasar allí algún tiempo y de recuperar el aliento, empiezas a mirar a tu alrededor y te das cuenta de que Holanda tiene molinos de viento, tulipanes, incluso Rembrandts ... Pero todos tus conocidos están ocupados yendo y viniendo de Italia, presumiendo de los días maravillosos que han pasado. Y durante el resto de tu vida, te dirás: "Sí, allí es donde se suponía que iba yo. Esto era lo que yo había planeado". Ese dolor no desaparece nunca, porque la pérdida de ese sueño es una pérdida muy significativa. Pero si malgastas tu vida lamentándote de no haber ido a Italia, nunca podrás ser libre para disfrutar de lo que es especial: las cosas encantadoras que te ofrece Holanda".

Extraído del documento de la FEAPS y APPS (2011; 3ª edición) "No estás solo. Un documento elaborado por padres y madres y dirigida a familiares con hijos con trastornos en el desarrollo".

Este cuento puede reflejar perfectamente la situación de incredulidad, desesperación, indefensión e, incluso, rabia que se puede encontrar una familia al recibir su hijo o hija un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). No obstante, el cuento continúa asegurando que no todo es tan negativo como puede parecer en un primer momento y que, de hecho, si se es paciente y se es capaz de abrir la mente, podremos hasta disfrutar de la experiencia, aunque habrá, sin duda, momentos tremendamente duros donde se tendrá que echar mano de las fortalezas de cada uno para poder afrontarlos con serenidad.

En cualquier caso, el enfrentarse a la realidad, a la cruda realidad, y ver cómo esos sueños, esas ilusiones que uno pone cuando está esperando un hijo o hija se ven truncados con la palabra "autismo" es un momento duro y abrumador, lleno de interrogantes y de preocupaciones por lo que pasará después. Pero lo cierto es que, con tiempo y con los apoyos adecuados la mayoría de los padres se van sintiendo mejor, sobre todo cuando son capaces de aceptar a su hijo o hija tal y como son, con sus puntos fuertes y sus limitaciones, como harían con cualquier otro hijo o hija sin este trastorno. Una adecuada información y un acompañamiento eficaz a estas familias aumentarán su sensación de control y, con ella, la seguridad y la capacidad de afrontamiento de los padres.

Cuando estudiamos a la familia desde un punto de vista evolutivo, vemos que ésta es siempre un factor fundamental en el desarrollo de cualquier niño o niña pero, además, para la familia que recibe a un niño o niña con TEA la aventura de criar y educar a ese hijo o hija supone un gran desafío, y se convierte en uno de los pilares fundamentales para que esa tarea se desarrolle de manera óptima y enriquecedora. Muchas veces, los padres son los primeros en detectar un problema en el desarrollo tras lo cual deben procurar un diagnóstico que, con frecuencia, puede costar obtener; deben buscar activamente opciones terapéuticas eficaces, y cuando las encuentran deben ser miembros activos del equipo de intervención (Torró y García, 2007).

A lo largo del presente capítulo, realizaremos un análisis del proceso de asimilación que atraviesa una familia con un niño o niña con TEA en tres momentos diferentes: antes del diagnóstico, durante el diagnóstico y durante la intervención derivada del mismo. En cada una de estas etapas, hemos intentado destacar aquellos aspectos que consideramos más relevantes para entender la situación por la que atraviesan estas familias, desde los profesionales que se encontrarán durante el diagnóstico y la intervención, los sentimientos por los que normalmente atravesará al conocer el diagnóstico de su hijo o hija, las repercusiones que puede tener el autismo en la relación fraterna, la relación con la escuela... entre otros. Todo ello con una visión sistémica, realista pero, ante todo, optimista, ofreciendo herramientas para poder afrontar este reto con seguridad y motivados para dirigirse hacia un futuro prometedor.



5.2.

La familia y el autismo antes del diagnóstico

Durante el proceso del diagnóstico del TEA, es habitual encontrarnos con alguna de las siguientes situaciones. Por un lado, algunos padres del niño o niña que finalmente recibe el diagnóstico de TEA “notan” o “perciben” que algo no va bien, sobre todo si tienen la posibilidad de comparar su desarrollo con el seguido por otros niños “neurotípicos”. Otros padres, sin embargo, puede que no sospechen nada y reciban la señal de alarma de algún servicio externo que tenga contacto con el niño (escuela, guardería, pediatra, Centro de Estimulación Temprana ...). Un aspecto importante para el diagnóstico es estar atento a estas señales de alarma que se detectan durante los primeros años de desarrollo de los niños y niñas para poder realizar un diagnóstico precoz y diseñar una intervención adecuada y ajustada a las características de cada niño o niña. Así, aunque es cierto que cada niño o niña sigue un ritmo en su desarrollo a la hora de adquirir diferentes habilidades, también es cierto que hay unos períodos característicos de edad donde se adquieren las mismas (hitos evolutivos). Por ello, es importante que los padres conozcan las características evolutivas del desarrollo normal del niño para poder percibir si hay anomalías que hagan pensar en la existencia de estos trastornos. Un listado detallado de todas estas señales de alerta aparece en el apartado de detección.

Por otra parte, el hecho de que haya alguna señal de alerta no significa necesariamente que el niño o la niña en cuestión tenga un problema de desarrollo; sin embargo, indica la necesidad de una evaluación más exhaustiva. Por lo tanto, ante la evidencia de algunos o muchos de estos indicios, es importante que los padres busquen apoyo y orientación entre los profesionales a su alcance (normalmente, el pediatra) que debería hacer una primera valoración con determinadas pruebas médicas que puedan explicar la existencia de estas señales, como problemas auditivos o retrasos en el desarrollo del lenguaje. Paralelamente, también se le realizarán otras pruebas o screening para detectar si existe o no un riesgo elevado de padecer TEA y, en caso afirmativo, se derivaría el caso a profesionales especializados para realizar una evaluación más completa y diagnosticar la existencia o no de algún trastorno específico.

En caso de que la detección se realice durante la escolarización, serán los responsables bien del Servicio Psicopedagógico Escolar (Infantil-Primaria), bien del Departamento de Orientación (Secundaria), con la colaboración de todos los profesionales que están en contacto directo con el niño o niña, los encargados de iniciar la valoración y realizar las correspondientes derivaciones y trámites establecidos por ley para asegurarse de que la intervención que se llevará a cabo sea lo más ajustada posible a la realidad de ese menor.



El impacto que supone para una familia saber que uno de sus miembros padece TEA lo es porque deben aprender a convivir con este trastorno y, además, porque implica tomar conciencia de que son diferentes a cualquier otra familia con hijos que no tienen esta circunstancia.

Algunas de estas diferencias, siguiendo a Ponce (2008), citado en Merino y col., 2015 (p. 152) son:

- Asumir una responsabilidad que va más allá de las expectativas normales de la conducta parental.
- Vivir una situación crónica que puede generar elevados niveles de estrés, cansancio y frustración que pueden tener un gran coste emocional.
- Disminución o restricción de la vida social habitual de los padres.
- Cambios económicos derivados del trastorno y su intervención.
- Permanente preocupación y ansiedad por la salud y el futuro de su hijo/a.
- Lucha permanente con instituciones y servicios para poder acceder u obtener los apoyos necesarios.

A partir de estas consideraciones, Ponce (2008) también detecta las siguientes necesidades:

- Necesidades emocionales.** Tener un hijo o hija con autismo u otro trastorno genera un gran coste emocional dada la cronicidad del mismo, la asunción de todo lo que ello conlleva (asunción del duelo), la reorganización que implica atender todas sus necesidades y, en muchos casos, lidiar con la incompreensión de la comunidad.
- Necesidades de información.** En cuanto a conocer los recursos existentes en la propia comunidad, a recopilar toda esta información y discriminar la calidad, tanto de la información que se ha reunido como de los recursos a los que ésta hace referencia.
- Necesidades económicas.** Tener un hijo o hija con autismo u otro trastorno grave resulta más caro que uno "normotípico". En el caso de los TEA, las familias deben de afrontar: tratamiento psiquiátrico, tratamiento psicopedagógico, ayudas académicas, ocio especializado, asesoramiento a la escuela, cambios derivados de adaptación de uno o dos de los miembros de la pareja en el trabajo para poder conciliar la vida familiar (Merino et al., 2010).

d. **Necesidades de la vida diaria.** A la hora de hacer compatible la vida familiar, social y laboral, encontramos que las familias que tienen hijos con TEA ven reducida la red natural de apoyo debido a las diferentes atenciones que necesita el hijo o la hija, ya sean directas (entrenamiento diario de habilidades, por ejemplo) como indirectas (llevarlo a los diferentes servicios o recursos que necesita).

e. **Necesidades educativas.** Normalmente, al tener un hijo o hija, solemos tener algunos referentes para llevar a buen término su educación; en el caso de las familias con hijos o hijas con autismo u otro trastorno no se suele tener este punto de referencia. En el caso del TEA, al tratarse de un trastorno tan complejo y con tantas implicaciones, resulta difícil saber cómo educar, con la frustración y los sentimientos negativos que de esto se deriva. En este caso, es necesario recabar información veraz y de calidad y separarla de aquella sensacionalista y poco científica. En este punto, el papel de los profesionales y de otros padres puede ser muy importante.

f. **Necesidades de planificación de futuro.** Desde el momento en que los padres conocen el autismo de sus hijos o hijas, la preocupación por cuándo habrán llegado al tope sus posibilidades de aprender, qué grado de autonomía adquirirán y qué será de ellos, están presentes y generan angustia; una angustia que se ve incrementada a medida que los padres envejecen.

Los estudios e investigaciones llevados a cabo con las familias de personas con TEA (Pozo, 2006) se han centrado básicamente en cuatro aspectos que han ayudado a configurar el panorama actual del autismo. Estos aspectos se refieren a: a) la influencia de la familia en el origen del autismo, b) diferentes programas de intervención conductual en el contexto familiar, c) cuáles son las necesidades de las familias, y d) la adaptación, el estrés y el afrontamiento. Las conclusiones a las que han llegado estos estudios han permitido, por una parte, eliminar mitos e ideas erróneas y, por otra, abrir otras vías de investigación y de trabajo dirigidos a mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias.

Respecto a la influencia de la familia como agente responsable o causante del autismo, a lo largo de los años, y fruto de todo el conocimiento que se ha ido generando sobre dicho trastorno, podemos decir que hemos pasado de considerar las malas prácticas educativas parentales como causa principal del trastorno a identificar disfunciones en ciertas estructuras cerebrales, eliminando, por tanto, cualquier responsabilidad parental en el origen del autismo.

Con el objetivo de defender los derechos de las personas con TEA, hacer presentes sus necesidades como colectivo y reivindicar socialmente los recursos necesarios para ofrecerles una educación y calidad de vida, en los años 70 surgen las primeras asociaciones de padres que, a su vez, promueven diferentes investigaciones o estudios, que se centran en conocer en profundidad la situación real de estas familias para poder proporcionarles herramientas y fomentar tanto la calidad de vida como el bienestar familiar (Belichón y col., 2001; Murillo et al., 2006; GETEA, 2003-2004; Casado et al., 2008; Merino et al., 2012).

Tal y como ya hemos comentado, el autismo es un trastorno particularmente difícil de aceptar, puesto que no presenta ninguna característica física que indique una alteración en su desarrollo (como lo vemos, por ejemplo, en personas con el síndrome de DOWN). De la misma manera, una persona ajena al funcionamiento de una persona con autismo puede encontrar extraño o sin explicación aparente el comportamiento de ésta, asociando la causa de su conducta a circunstancias que nada tienen que ver con la realidad. Hay, por tanto, una gran probabilidad de encontrar tópicos o prejuicios en relación a las personas con autismo. A continuación, presentamos algunos de los tópicos más extendidos a este respecto, y que suelen ser los que más preocupan a las familias que han recibido o que están a la espera de recibir un diagnóstico de autismo para alguno de sus hijos o hijas; cada uno de ellos está acompañado de un breve comentario que rebata la idea a la que se refieren.

Tópico 1

Son así porque sus padres no los quieren o los han maleducado.

El autismo es una alteración neurológica crónica que nada tienen que ver con la crianza recibida. Los niños no pueden evitar manifestar las conductas que presentan, pero sí modificarlas con la intervención adecuada.

Tópico 2

Todos los niños o niñas con TEA tienen retraso mental.

Aunque muchos presentan alteraciones cognitivas, algunos niños con TA presentan cocientes intelectuales normales o incluso superiores a la media, mientras que otros poseen habilidades extraordinarias en determinados ámbitos (música, matemáticas, pintura, etc.).

Tópico 3

No son capaces de comunicarse, no miran a los ojos, no sonríen ni responden a las muestras de afecto.

Las habilidades sociales de los niños y niñas con TA están afectadas de una manera variable y diferente en cada caso, pero todos son sensibles a las muestras de cariño, expresan sus sentimientos, sus preferencias y sus afectos, aunque de una manera distinta a la del resto de los niños de su edad.

Tópico 4

El origen del problema está relacionado con la administración de vacunas, intolerancias alimentarias o intoxicación por metales pesados.

Estas teorías actualmente carecen de aval científico y han sido rebatidas.

5.3.

La familia y el autismo durante el diagnóstico

El proceso y la posterior confirmación de un diagnóstico de TEA se puede retrasar en el tiempo (cada vez menos, también habría que añadir), en primer lugar por las diferentes pruebas que se le han de realizar al niño o niña, no tanto para confirmar el diagnóstico de TEA, sino para descartar otro tipo de problemas que podrían explicar el comportamiento manifiesto en esos momentos (problemas de audición, por ejemplo); en otros casos, es la inquietud de los padres ante las primeras conclusiones, la que les mueve a buscar una segunda opinión (esperando, generalmente, que alguien les diga que su hijo o hija no presenta el trastorno) o porque se les aconseja esperar para ver "si madura" o porque se atribuyen ciertos comportamientos a situaciones estresantes, educacionales o emocionales pasajeras; también, por la complejidad del trastorno (que a menudo se puede confundir con otros trastornos de sintomatología similar); por la poca formación, la falta de especialización, y/o por la falta de coordinación entre todos los profesionales implicados y la inexistencia de un protocolo claro a seguir en estos casos. Actualmente, sin embargo, cada vez hay más profesionales implicados y/o formados en la detección e intervención del TEA, y también podemos observar cierta intencionalidad en buscar puntos de encuentro y de trabajo conjunto entre las diferentes Administraciones, aspectos que han permitido que el diagnóstico y la intervención de los niños y niñas con TEA sea más precoz y eficaz.

En general, se espera que dicha evaluación diagnóstica se lleve a cabo de manera conjunta entre los profesionales que realizarán las diferentes pruebas a los familiares y a los niños y niñas con sospecha de TEA. Así, un diagnóstico basado en la coordinación y en la colaboración será lo más recomendable porque aumenta la seguridad del juicio clínico al permitir que se compare la observación de varios profesionales diferentes.

Esta coordinación se ha concretado en la resolución conjunta de 11.12.2017 de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte y de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública, por la cual se dictan instrucciones para la detección y la atención del alumnado que pueda presentar problemas de salud mental.



Profesionales que pueden intervenir tanto en el diagnóstico como en la intervención del alumnado con TEA

Psicología Clínica. Tiene estudios de Psicología (Licenciatura o Grado). Estudian la conducta humana y los procesos mentales con el fin de reducir los padecimientos y aumentar el conocimiento de sí mismo del sujeto y una forma sana de actuar. Puede trabajar en organismos públicos o ejercer la práctica privada. Lleva a cabo intervenciones de carácter conductual con el niño o niña, forma a los padres, diagnostica y practica terapias individuales, de pareja o familiares. Orienta sobre recursos comunitarios.

Terapia familiar. Puede ser un trabajador social, psicólogo, psiquiatra, consejero o terapeuta de pareja o familiar, especializado en el trabajo con las familias.

Neuropediatría y Neurología. Tiene estudios de Medicina (Licenciatura o Grado), con la especialidad de Neurología Infantil, con una formación especializada en la función cerebral. Diagnostica, prescribe tratamientos con medicamentos y orienta respecto a recursos comunitarios.

Psiquiatría. Tiene estudios de Medicina (Licenciatura o Grado), con la especialidad de Psiquiatría. Por su formación médica, los psiquiatras conocen de forma especializada y profunda los factores biológicos subyacentes a la conducta humana y dominan el campo de la medicación y de otros tratamientos médicos. Diagnostican, prescriben tratamientos farmacológicos y orientan sobre recursos comunitarios. Pueden llevar a cabo terapias individuales, de pareja o familiares.

Psicología educativa. Tiene estudios de Psicología (Licenciatura o Grado), con la especialidad de Psicología Educativa o con dedicación profesional a la psicología escolar y la orientación educativa. Puede trabajar como funcionario docente en los colegios de Infantil y/o Primaria o en los institutos de Educación Secundaria, o ejercer la práctica privada. Diagnostica, lleva a cabo intervenciones conductuales con los niños, forma a los padres, orienta con respecto a los recursos comunitarios y puede realizar terapias individuales, de pareja o familiares.

Educación Especial. Es docente (Diplomatura o Grado) de Educación Primaria, con la especialidad de Educación Especial (pedagogía Terapéutica, y Audición y Lenguaje). Trabaja en el ámbito escolar, en la enseñanza pública o privada. Realiza intervenciones conductuales con los niños, forma a los padres y orienta sobre los recursos comunitarios.

Logopedia. Tiene estudios de Logopedia (Diplomatura, Grado o Máster). Trabaja en el ámbito privado, con el objetivo de evaluar, diagnosticar e intervenir en los trastornos del habla, la voz, las funciones orales no verbales, el lenguaje y la comunicación.

Terapia Ocupacional. Tiene estudios de Grado en Terapia Ocupacional. Normalmente trabaja en el ámbito privado. Realiza intervenciones dirigidas a la recuperación física o mental de personas con trastornos psíquicos y/o somáticos. Normalmente, esta rehabilitación se realiza dentro de un equipo interdisciplinar.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

El objetivo que se persigue con cada una de las pruebas administradas varía; así, con las pruebas médicas se pretende conocer su estado físico y de salud, descartando, por tanto, una etiología diferente al autismo para explicar la sintomatología actual; con la observación, las entrevistas y la batería de pruebas estandarizadas se intentará analizar la conducta del menor (cómo se relaciona y se comunica con los adultos y con los iguales, la forma en que consigue las cosas que desea, cómo se implica en actividades de juego, si muestra conductas inusuales, etc.), así como conocer las habilidades cognitivas actuales del niño o niña (atención, comprensión, abstracción, memoria, capacidad de aprender, comunicación, etc.) y el nivel de desarrollo de las mismas. Será especialmente importante que se exploren las competencias relacionadas con las habilidades de lenguaje y comunicación, así como otros aspectos relativos al desarrollo de las habilidades adaptativas, que nos indicarán cuál es la situación actual y cuál es el pronóstico, en función de los resultados obtenidos.

Durante este proceso, también se recogerá información relativa al desarrollo global del niño o niña al que se esté evaluando y cómo es su comportamiento en el día a día, ya que es posible que durante la evaluación no manifieste dicho comportamiento al tratarse de un entorno extraño. Se preguntará sobre posibles antecedentes familiares, se explorarán aspectos relacionados con el embarazo, el parto y los primeros momentos del desarrollo del niño o niña. Además, se consultará sobre los principales hitos del desarrollo, tanto en relación con aspectos motores (a qué edad empezó sentarse, cuándo empezó a caminar, etc.), como de interacción social y comunicación (cuál es la relación con otros niños o con los adultos; si ha empezado a hablar, cuándo empezó y cómo es su lenguaje; si ha habido algún tipo de pérdida en el lenguaje o de otras habilidades, etc.).

En relación con estos aspectos, se explorarán con detalle los elementos que constituyen las principales señales de alerta que orientan a la evaluación específica del autismo. En especial, será relevante la información sobre el desarrollo de las habilidades de comunicación y de relación interpersonal del menor, prestando especial atención a si el niño o la niña se comunica/ interactúa/juega/comparte o no con los otros, y la manera de hacerlo.

También se preguntará si tiene o no intereses o preocupaciones específicas a las que dedique mucho tiempo y que interfieran con la realización de otras actividades y que resulten inusuales, bien por la intensidad con la que se presentan, por el contenido o por el tema de las mismas. Se explorarán también la capacidad del niño para aceptar los cambios en sus rutinas, así como si existe alguna insistencia en realizar siempre las mismas actividades de manera repetitiva con dificultades para aceptar variaciones en ellas (por ejemplo, cambiar de itinerario para ir al colegio, etc.).

Por último, se observará cómo juega el niño o la niña, qué tipo de juegos y juguetes usa, y si los utiliza de manera inusual o particular. también, teniendo en cuenta la edad, si realiza actividades de juego imaginativo o de ficción, "haciendo como si...". Se realiza un análisis muy detallado de todos estos aspectos, junto con los instrumentos de evaluación a los que hacen referencia, en el apartado de detección y diagnóstico de esta guía.

Sería interesante, dado que posiblemente esta valoración requiera varias visitas y con varios especialistas cada vez, y con el objetivo de optimizar al máximo estos momentos, orientar a las familias para que preparasen la cita con antelación, reuniendo informes anteriores para evitar la duplicación de pruebas y la dedicación a otras que pueden ser relevantes, pero que no han sido llevadas a cabo, así como la recopilación de otra información relevante para completar el diagnóstico (guardería, colegio, Centro de Estimulación Temprana, etc.).

En este proceso de preparación, es importante también que la familia prevenga cuáles pueden ser las necesidades del niño o niña durante la evaluación. Por ello, cabe recomendarles que lleven consigo los objetos o juguetes que crean que pueden entretenerlo en los ratos de descanso o para que pueda utilizarlos al terminar las pruebas, a modo de reforzador o premio. Hay que tener en cuenta que el niño o niña va a un lugar desconocido con personas a las que nunca ha visto. En ese sentido, sería interesante que, en la medida de lo posible, se le anticipase la situación, contándole a dónde va a ir, las personas que va a conocer y lo que va a pasar allí, ya que no suelen tolerar bien los cambios en su rutina.

Es importante que las familias puedan consultar todas las dudas que puedan tener acerca de todo el proceso que se va a seguir, qué aspectos se van a explorar y cómo responde su hijo o hija durante la evaluación. Esto facilitará que se familiaricen con los conceptos y elementos que se describirán en el informe de diagnóstico, donde se detallarán las conclusiones.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Ya hemos comentado que durante todo este proceso de valoración, tanto el niño o la niña que se esté evaluando como su familia van a tener que tratar con diferentes profesionales, por lo que pueden ser de utilidad los siguientes consejos, con el fin de facilitar la relación y la comunicación:

- Es positivo mostrar las emociones y preocupaciones a los profesionales, es necesario para que puedan empatizar con su situación.
- Es conveniente comunicar el nivel de estrés y compartir las situaciones complicadas por las que está pasando la familia con su hijo o hija.
- A pesar de la experiencia de los profesionales, la familia es la que mejor conoce al niño y tiene información muy valiosa que debe compartir.
- Dado que la información que se transmite a la familia puede ser difícil de asimilar y recordar en los primeros momentos, es aconsejable que no acudan solos a las entrevistas.
- Es importante hacer una lista de las dudas que les pueda surgir para aprovechar las visitas y resolverlas con los profesionales.
- Es interesante solicitar que la información se les proporcione en un lenguaje sencillo y por escrito.
- Si no están de acuerdo con la información recibida, pueden solicitar una segunda opinión al respecto.
- Es importante anotar las cosas, tanto la información recibida como las citas programadas, nombres, fechas e incluso las llamadas telefónicas. Podría ser adecuado mantener, en la medida de lo posible, una agenda detallada.

Una vez confirmado el diagnóstico, la familia tendrá que adaptarse a la nueva situación y desarrollar estrategias de superación y comprensión del trastorno. Tener un hijo o hija con TEA es, sin duda, un reto para cualquier familia. Ninguna familia está preparada para asumir un diagnóstico de estas características. Por tanto, es perfectamente normal que se pase un proceso de duelo, lleno de sentimientos normalmente negativos, hay que reconocer para poder avanzar hacia otros más positivos, lejos de la culpa, la angustia, el dolor o la autocompasión.

En general, durante este proceso de duelo, podemos observar diferentes momentos (Kübler-Ross, 1997):

- **Choque.** Inmediatamente después del diagnóstico, los padres pueden sentirse paralizados o confundidos. Es posible que no lo acepten, que lo ignoren o lo cuestionen. Normalmente, es bastante común el "peregrinaje" por diferentes especialistas para escuchar algo diferente.
- **Tristeza.** Muchos padres pasan rápidamente a esta etapa porque se desilusionan de las esperanzas y sueños que tenían con sus hijos antes del diagnóstico. Sentir tristeza y expresarse adecuadamente, y asumir que nada podrá ser como se lo había pensado nos debe permitir avanzar hacia adelante.
- **Rabia.** Con el tiempo, la tristeza puede dar lugar a la rabia. Aunque puede ser una parte natural del proceso (por la pérdida y el estrés que esta situación provoca), hay que vigilar contra quien se dirige esta rabia y cómo la expresamos.

- **Negación.** Quizás haya momentos en que los padres se niegan a creer lo que le está pasando a su hijo o hija. Esta reacción, como la rabia, no es consciente; simplemente ocurre, pero es importante, independientemente del estado de ánimo de los padres, continuar con las intervenciones iniciadas con el niño o niña.
- **Soledad.** En esta etapa del proceso, los padres pueden sentirse solos y desamparados por varias razones: porque no les deja tiempo para estar con los amigos o hacer las cosas que hacían antes, porque tal vez consideran que los familiares o los amigos no van a entender la situación o no los van a apoyar, etc.
- **Aceptación.** Finalmente, los padres deberían llegar a una situación de aceptación del diagnóstico porque, desde ese momento, la familia estará en disposición de luchar y salir adelante. La aceptación del trastorno no es una tarea fácil, ni siquiera para las familias más unidas; por lo que, apoyar a las familias supone respetar los ritmos de asimilación que marca cada familia e, incluso, de cada miembro de esa familia.

A veces, se puede tener una imagen de las etapas antes descritas como momentos estáticos, que se pasan una vez y que, a partir de ese momento, las familias siguen adelante sin mirar atrás. No es así. Coraje, sentimiento de culpabilidad y más emociones (positivas y negativas) van y vienen con los años y las situaciones a las que deben enfrentarse las familias con estos niños y niñas. Por lo tanto, cuando se da un diagnóstico de estas magnitudes, es importante que los padres de ese niño o niña se sientan acompañados y apoyados. Es importante que los profesionales de los diferentes ámbitos que están en contacto directo con estos padres angustiados les dediquen tiempo de calidad para responder a todas sus preguntas con claridad y sinceridad, con realismo pero también con optimismo; todo ello de manera adaptada a las circunstancias y momentos de cada familia en particular.

En cualquier caso, durante este proceso doloroso y traumático, unas sencillas orientaciones les pueden ayudar a ir superando esta situación tan estresante:

- **Aprender a cuidarse.** Cuando se recibe un diagnóstico tan duro, es normal vivirlo con preocupación y tensión; sin embargo, es muy importante cuidarse y dejarse cuidar por el entorno más inmediato (familia y amigos cercanos), procurándose todos los recursos necesarios para hacer frente a la situación. Hay que aprender a manejar las emociones (las positivas y las negativas) para tratar de ofrecerle al niño o niña un entorno estable, intentando vivir el presente y afrontando los retos diarios que les plantea la vida, con toda la normalidad que sea posible.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

- **Mantener una actitud positiva.** Ante este impacto, es habitual que se generan sentimientos negativos. No obstante, hay que ir superando estos sentimientos de culpa, tristeza, responsabilidad ... y avanzar hacia una actitud más positiva y constructiva que permita enfrentarse a cada nuevo reto. En este sentido, tener acceso a una información clara, organizada y adecuada (atención a todo lo que se puede encontrar en Internet y que no cumple ninguno de estos criterios), adaptada a cada momento y/o circunstancia sobre lo que le pasa al niño o niña y cuáles son sus necesidades, junto con el propósito de unas expectativas realistas, podrá ayudar a los padres a ver que es posible una evolución positiva en su hijo o hija, aunque diferente a la de otros niños y niñas.
- **Buscar apoyo en los demás.** Es conveniente crearse una red de apoyos que permita, en determinados momentos y para determinadas tareas, delegar y conseguir, así, tener un respiro. Los padres, en ese sentido, pueden informarse de qué servicios dispone su comunidad; no sólo debe tratarse de familiares o amigos, sino que estos pueden estar vinculados al ámbito educativo, social y/o sanitario.

Puede ser muy recomendable contar con el apoyo de otros padres que están pasando o ya han pasado por situaciones similares. Existen varias asociaciones de padres donde dirigirse que pueden ofrecer experiencias y recursos útiles para afrontar esta situación.

- **La relación con familiares y amistades.** La relación de los padres con un hijo o hija con TEA con familiares y amigos cambia a partir del diagnóstico y hay que aprender a manejar nuevas emociones y sentimientos. En realidad, no sólo cambia la relación con los familiares y los amigos, también con la pareja y con los hermanos del niño o niña con TEA. A todos ellos sería adecuado dar información clara sobre las necesidades del niño o niña con TEA, así como de actuaciones al respecto, para facilitar la comprensión de trastorno y la manera más adecuada de ayudarles en cada momento.

Principales estrategias de afrontamiento utilizadas por la familia (Merino y col., 2015)

Tipo de estrategia	Ejemplo de estrategia
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Búsqueda y obtención de información. ▪ Cambios en relación a cómo se define y se ve la situación. ▪ Aceptación y asimilación de la situación. ▪ Actitud realista y optimista. ▪ Anticipación y planificación de respuestas a futuros problemas.
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control de las emociones. ▪ Expresión de los sentimientos y afectos. ▪ Desahogo de tensiones y emociones. ▪ Resolver sentimientos negativos o dificultades en la expresión de las emociones. ▪ Empatía hacia los demás. ▪ <i>Mindfulness</i>.
Relacional familiar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la cohesión y la unión. ▪ Incrementar la adaptación. Concepto de resiliencia. ▪ Fomentar la cooperación. ▪ Fomentar el diálogo. ▪ Fomentar la empatía. ▪ Flexibilidad en la organización. ▪ Incrementar la tolerancia entre los miembros de la familia. ▪ Incrementar la sinceridad.
Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud abierta. ▪ Apertura al diálogo y a la cooperación. ▪ Búsqueda de ayudas y apoyos de organismos oficiales. ▪ Búsqueda de ayudas y apoyos informales. ▪ Pertenencia, vinculación e implicación en organizaciones y asociaciones.
Espiritual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumento de la fe. ▪ Apoyo espiritual.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**



Dentro del sistema familiar, es importante hablar sobre la relación de fratía que se establece entre los hermanos/as del niño o niña con autismo, ya que son relaciones que, a diferencia de los amigos, escogidas de manera voluntaria, vienen impuestas y no hay posibilidad de elegirlos. En este sentido, por ejemplo, cierto grado de enfados, competitividad y resentimiento es normal en todas las relaciones entre hermanos. Por otro lado, el vínculo que se establece entre los hermanos, lejos de permanecer estáticas a lo largo de los años, cambian y evolucionan a lo largo del ciclo vital. No obstante, el establecimiento de un vínculo positivo entre el hermano/a de un niño o niña con autismo y éste o ésta puede ser más difícil que en el caso de los niños con un desarrollo típico. El niño o niña con TEA tiene menos capacidad de relación afectiva y de juego; necesita más atenciones y cuidados y no sigue la pauta normal de desarrollo hacia una independencia o autonomía cada vez más amplia.

Así pues, aunque cada hermano o hermana va a vivir su experiencia de manera muy diferente, es importante abordar el tema desde la honradez, la tolerancia, la educación y la comprensión. Ésta es, sin duda, una de las mayores necesidades de la familia. Siguiendo a Harris (2001): "La falta de información deja un vacío muy importante que ellos pueden rellenar con informaciones erróneas, temores y fantasías". En ese sentido, resulta crucial encontrar tiempo para charlar con él o ella acerca de sus dudas, sentimientos, etc., sin prejuicios y adaptando el discurso a su edad. En la siguiente tabla, se describen dichos sentimientos, junto con algunas estrategias que pueden ayudar a superarlos (adaptado de Ponce, A. 2007; FEAPS, 2005; Dellve, L. y otros, 2000).

Sentimientos en la infancia y estrategias

Sentimiento	Estrategias
<p>Desconcierto por no entender el autismo y lo que implica, por la redistribución de tiempo y atención, por la presencia más intensa de agentes externos (abuelos, terapeutas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Intentar mantener las rutinas anteriormente establecidas con los otros hijos o hijas. ■ No dejar la atención de los hermanos o hermanas únicamente a otros familiares; intentar combinar nuestra atención con la de otras personas que nos puedan ayudar; mantener un tiempo de calidad con él o con ella. ■ Destinar un tiempo para que el hermano o la hermana pueda preguntar, explicarse y responder con naturalidad y honestidad. ■ Puede ayudar el contacto con otras familias que tienen un miembro con algún trastorno, de esta manera se puede paliar el sentimiento de diferencia; no son los únicos que viven esta situación, no son tan diferentes. ■ Es aconsejable no hablar en términos de enfermedad cuando hablamos con nuestros hijos o hijas; de esta manera, evitamos confusiones. ■ Invitar a amigos y amigas o compañeros y compañeras a casa, tanto para jugar como para merendar. De esta manera, podemos minimizar el sentimiento de vergüenza, viviendo con naturalidad el hecho de tener en cuenta a una persona con autismo. Los padres pueden intervenir también ayudando al hermano o hermana a resolver dudas de sus amigos y amigas que puedan ir surgiendo.
<p>Malestar por no poder compartir tiempo con el hermano, por no comprender, por tener la vivencia de que el hermano o hermana ha modificado la familia.</p>	
<p>Angustia como consecuencia de los sentimientos anteriores y, en ocasiones, transmitida por la familia.</p>	
<p>Celos; dicho sentimiento es habitual en todas las familias, pero puede verse acentuado si la atención paternal es mucho mayor con el hermano o hermana con diversidad funcional.</p>	
<p>Deseo de curación; no es extraño que los niños deseen ser médicos de mayores para curar a sus hermanos o hermanas. Este sentimiento se puede ver acentuado si al hablar con ellos sobre el autismo, hablamos de enfermedad, ya que dada su experiencia, las enfermedades suelen curarse con un jarabe u otros tratamientos médicos.</p>	
<p>Protección ante burlas, agresiones o intimidaciones. Este sentimiento puede provocar enfrentamientos con otros iguales.</p>	
<p>Sentimiento de diferencia, sobre todo al entrar en contacto con otras familias de compañeros y ver que su familia es diferente.</p>	
<p>Vergüenza; algún miedo a que los demás descubran que su hermano o hermana tiene autismo, por la reacción que los demás puedan tener.</p>	
<p>Rabia, tanto por las situaciones y experiencias que les toca vivir como por actitudes y conductas del hermano o hermana.</p>	



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Sentimientos en la infancia y estrategias

Sentimiento	Estrategias
<p>Diferencia por tener más responsabilidades diferentes a las de sus amigos, por el tipo de preocupaciones que tienen o por renuncias que han hecho para cuidar de su hermano/a o ayudar en casa.</p>	<ul style="list-style-type: none">Además de todas las estrategias del cuadro anterior, se le debe de dar más importancia a la comunicación de las experiencias y sentimientos y evitar que los hermanos asuman un exceso de responsabilidades con respecto al hermano o hermana con autismo.
<p>Soledad por el sentimiento de diferencia, por no poder compartir con sus amigos y amigas su situación y preocupaciones.</p>	
<p>Rabia o enfado por no poder integrarse plenamente en el grupo de iguales.</p>	
<p>Instinto de protección, al acabar asumiendo más responsabilidades de las que sus padres le han asignado.</p>	
<p>Vergüenza, al tener ahora más importancia y vivirse con mayor intensidad la relación con los amigos o amigas.</p>	
<p>Culpa al ser consciente de todo lo que se está perdiendo el hermano o hermana con autismo.</p>	

Cuando los padres han decidido compartir la información que tienen sobre el autismo de su hermano o hermana, deberán establecer una atmósfera óptima que facilite la comunicación. La técnica básica para una comunicación eficaz padres-hijos o hijas es, sin duda, saber escuchar. Muchas veces esto se convierte en una actividad harto difícil porque normalmente, se escucha a medias a la otra persona, mientras se piensa en cómo seguir la discusión o en cómo resolver el problema que plantea el interlocutor. Así pues, el primer paso para que la comunicación sea eficaz consiste en escuchar, pero no únicamente palabras, sino también comportamientos, que nos ofrecerán pistas de las necesidades del hermano o hermana del niño o niña con TEA. Otras consideraciones que tendremos en cuenta en estos momentos (Harris, 2000):

- El lugar adecuado: asegurarse de que se dispone de tiempo suficiente y de que es el momento adecuado para que esté receptivo y no pendiente de otras cosas.
- Dar muestras de comprensión y confirmar el sentido de lo manifestado: transmitir que se ha entendido todo lo que el niño y la niña ha dicho y hacerle ver que es comprendido.
- Mantenerse abierto a los sentimientos propios: ser capaces de poder expresar los propios pensamientos (positivos y negativos) y actuar como modelo de comunicación sincera.
- Aceptar los sentimientos de la otra persona: respetar los sentimientos ajenos, aunque no se esté plenamente de acuerdo con éstos.

Por otro lado, aunque una de las mayores necesidades para con los hermanos del niño o niña con TEA es la comunicación efectiva padres-hijos o hijas, también se pueden detectar otras necesidades, como:

- Reconocimiento individualizado y normalizado (saberse querido y no rechazado porque el hermano o hermana con TEA requiere demasiadas atenciones).
- No aumentar las expectativas, exigencias o tareas que alimenten la culpa (haciendo creer al hermano o hermana normotípico que tiene algún tipo de responsabilidad en la aparición de la discapacidad de su hermano/a con autismo).
- Disfrutar de un tiempo diferenciado de calidad con los progenitores (para evitar celos y rechazos).
- Una vida lo más normalizada posible.
- Habilidades para interactuar con su hermano o hermana: comunicación, juego, etc. (para poder establecer un vínculo positivo y sano).
- Disponer de una comunicación familiar abierta para compartir sentimientos (positivos y negativos), quejas y dudas con los padres.
- Contribuir a la evolución positiva del hermano o hermana sin sobrecarga de responsabilidad y desde la libertad.
- Compartir su experiencia con otros hermanos en similares circunstancias para validar sus emociones y anular el sentimiento de que es el único diferente (grupos de apoyo a los hermanos o hermanas).



5.4.

La familia y el autismo durante la intervención

Ante cualquier tipo de diagnóstico, es evidente que la intervención se debe tratar de realizar lo más pronto posible; en el caso del autismo, esta urgencia está más que justificada. Es en este momento cuando la familia debe pasar de un plano más pasivo a otro de carácter activo, desarrollando estrategias de superación y comprensión del trastorno. Así, sigue siendo extremadamente importante contar con un buen asesoramiento profesional a las familias, que se podría concretar en las siguientes actuaciones (extraído del *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo* de la Junta de Andalucía):

- Desarrollar contextos anticipables y estructurados que favorezcan la anticipación y la comunicación.
- Proporcionar información necesaria para que las familias vayan comprendiendo mejor cada día la problemática de su hijo o hija.
- Apoyar en la consecución de los objetivos del programa de intervención, sobre todo aquellos destinados a la mejora de la comunicación y autonomía.
- Formar a las familias sobre técnicas básicas que ayudan a conseguir los objetivos propuestos.

- Posibilitar el contacto con otros padres o servicios relacionados.
- Solicitar los recursos o apoyos necesarios.
- Proporcionar una visión realista de los TA que favorezca la implicación de las familias.
- Establecer las prioridades de los objetivos planteados, de manera que sean relevantes tanto para la familia como para el niño o niña con TEA.
- Intervenir con la familia, considerada desde la globalidad.

Para poder plantear una intervención realista, individualizada y eficaz, cobra especial importancia la tarea de conocer con detalle la situación y las necesidades actuales del niño o niña con TEA. Los padres de estos niños y niñas se convierten, entonces, en las fuentes principales sobre sus hijos e hijas, en cuanto a características y/o preferencias personales, comportamiento, actividades diarias... que orientarán en una u otra dirección la intervención en cualquier ámbito de su vida.

Es muy importante saber qué profesionales deben estar o van a estar implicados en la intervención con el niño o la niña. En el caso del autismo, los profesionales básicamente son los mismos que los implicados en el proceso de valoración, y también proceden de diferentes ámbitos (pediatra, neuropediatra, fisioterapeuta, trabajador social, orientador escolar, educador, terapeuta ocupacional, maestro de pedagogía terapéutica, maestro de audición y lenguaje, tutor). Es importante la coordinación de todos con y a través de la familia. De esta manera, con una estrecha y eficaz coordinación, vamos a propiciar: la generalización de los aprendizajes, el incremento de los periodos y de las áreas de intervención, así como su personalización; el planteamiento de objetivos funcionales y ecológicos; la aceptación de la familia (al sentirse parte activa de la intervención), y el establecimiento de vías fluidas de asesoramiento y apoyo.

Por otra parte, también es fundamental conocer qué enfoques de tratamiento e intervención existen en la actualidad, cuáles están contrastados empírica y/o científicamente y, por último, cuáles son los que más se ajustan a las necesidades de cada niño o niña con TEA. Hoy por hoy, la educación personalizada y los apoyos especializados, en ambientes naturales, son las herramientas más efectivas para favorecer el desarrollo de estos niños y niñas. Sin embargo, con relativa frecuencia, encontramos algunos enfoques terapéuticos que defienden remedios mágicos, milagrosos y no probados científicamente, que son ineficaces y sólo van a generar más frustración a los padres, así como un gasto económico innecesario.

En la intervención, aunque ésta debe plantearse de manera globalizada, abarcando todos los ámbitos de la vida del niño, será importante priorizar, en función de cada caso, las áreas de funcionamiento que deberían ser atendidas en primer lugar, pues aunque el trastorno afecta a muchos ámbitos de la vida, cada familia y cada niño o niña con TEA presenta sus necesidades particulares en un momento determinado. Según Waltz, en general, se podría plantear el siguiente orden de prioridades, adaptándolo, evidentemente, en cada caso:

- **Salud y seguridad.** Mantener un buen estado de salud integral del niño o niña con TEA es una de las prioridades básicas que los padres deben tener en cuenta. En ocasiones, el TEA puede ir acompañado de otros problemas de salud asociados como epilepsia, discapacidad cognitiva, problemas de movimiento, alteraciones oculares y auditivas, hiperactividad, ansiedad, insomnio y otros. Además, a partir de la adolescencia, puede empezar a manifestarse otros trastornos de salud mental asociados como el trastorno obsesivo-compulsivo (TOC), ansiedad, depresión y otros trastornos del estado de ánimo, sobre todo en niños y/o niñas sin discapacidad intelectual asociada.

En general, pues, sería importante llevar a cabo acciones que, por otra parte, también resultan lógicas para cualquier hijo o hija sin TEA, como llevar un seguimiento periódico de la salud del niño o niña en un centro especializado, cuidar su alimentación, planificar la intervención de los especialistas, establecer un control preciso de la medicación, realizar pruebas médicas asociadas, asegurar la atención médica básica, crear un plan



para intervenir en momentos de crisis, protección en conductas de agresión a otros o autoagresión, establecer mecanismos de seguridad en el hogar, o desarrollar programas de aprendizaje de habilidades básicas de salud, autocuidado y hábitos sanitarios.

- **Comunicación.** Conseguir el nivel máximo de comunicación va a facilitar la interacción social y la eliminación de conductas o comportamientos inadecuados. Será imprescindible desarrollar habilidades básicas de comunicación inexistentes, así como el uso cotidiano y adecuado de aquéllas que ya poseen. El objetivo, pues, será conseguir una comunicación lo más funcional y espontánea posible. En este ámbito, cobran especial importancia los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) o las habilidades instrumentales y gestuales de comunicación como medio para lograr el mayor desarrollo de esta función. En función del nivel comunicativo (gravedad según DSM-5) y de las circunstancias que rodean a un niño o niña con autismo, se aplicarán determinadas técnicas u otras. La intervención podrá trabajar aspectos como el contacto ocular, la atención, el señalar, la utilización de gestos convencionales, etc.
- **Ámbito social.** En el caso de niños y niñas con TEA, a la hora de plantearnos su introducción en el mundo social, nos plantearemos trabajar de forma explícita e intencionada aspectos como las habilidades sociales, el reconocimiento de emociones y su relación con las situaciones, los deseos y las creencias, así como la Teoría de la Mente en aquellos niños o niñas con más posibilidades.

Al trabajar cualquier ámbito de los aquí señalados, es especialmente importante atender al concepto desarrollado por Vygotsky de "desarrollo próximo", a partir del cual se establecerán los objetivos a trabajar, partiendo del análisis de las capacidades y habilidades detectadas en los niños. Aunque se trata de un ámbito muy complejo, los padres pueden ayudar a trabajar todos estos aspectos.

- **Ámbito académico y vocacional.** La colaboración y la coordinación familia-escuela, además de facilitar una intervención centrada en la persona y ajustada a la realidad, ayuda a incorporar las estrategias que se trabajan en la escuela a las rutinas diarias, aumentando la eficacia en la intervención en dos sentidos; por una parte, los padres pueden proporcionar horas adicionales de enseñanza en casa y, por otra, esta colaboración permite mantener y generalizar las habilidades trabajadas en ambos contextos (Torró y García, 2007).

Una decisión importante que deberá tomar la familia es la escolarización que seguirá su hijo o hija. Con el adecuado asesoramiento y orientación por parte de los profesionales educativos, se establecerá la modalidad de escolarización más adecuada para cada niño o niña, atendiendo tanto a las necesidades del niño o niña, como de la disponibilidad de recursos educativos necesarios para dar respuesta a las mismas.

A continuación, se enumeran algunas ideas que la familia puede tener en cuenta para reforzar las actuaciones que se llevan a cabo en la escuela y para organizar el tiempo de estudio en casa.



Algunas ideas para reforzar las actuaciones de la escuela

La dinámica familiar debe estar lo más estructurada posible, con rutinas conocidas por todos, responsabilidades y horarios para ayudar a la organización espacio-temporal de los alumnos y las alumnas con TEA.

La secuencia en la realización de las actividades familiares, en la medida de lo posible, también debería ser la misma, para facilitar el aprendizaje del niño o niña con TEA.

En ocasiones, será necesario utilizar apoyo visual (fotos, gestos, etc.) a la información que se le ofrece al niño o niña con TEA, con el objetivo de que sea capaz de identificar tiempo, espacios, actividades y comportamientos adecuados que se esperan de él o ella.

Aunque hay gran variedad de modelos y técnicas para trabajar con estos niños (ABA, Hanen, DENVER, SCERTS, etc.), es importante centrarse en alguna de ellas y tratar de llevar a cabo todas aquellas estrategias y recomendaciones que se derivan de la misma, aunque aparezcan obstáculos o dificultades.

En relación al punto anterior, es importante mantener un contacto estrecho con todos los profesionales que están implicados en la intervención del niño o niña con TEA (no sólo aquellos del centro educativo). De esta colaboración y coordinación se derivará el éxito del programa establecido.

La familia deberá proporcionar, dentro sus posibilidades, los recursos fuera del contexto educativo necesarios para que la intervención sea lo más completa posible, no únicamente los orientados a la consecución de objetivos curriculares.

Para ayudarles a generalizar los aprendizajes, será importante aprovechar los contextos naturales de su entorno: la calle, el supermercado etc.

Para que la integración en la escuela sea una realidad, los padres pueden fomentar la participación del alumno con TEA en el centro, permitiendo que asistan a excursiones, representaciones, cumpleaños, etc. De la misma manera, su participación en la vida y actividades del centro donde vaya su hijo o hija también contribuirá a conseguir una inclusión plena.

Los padres pueden reforzar otras habilidades de carácter más funcional que, aunque son esenciales para la vida del alumnado con TEA, en la escuela difícilmente se pueden trabajar de manera "natural": dinero, transporte público, bicicleta, organización del tiempo de ocio o de otras actividades, etc.

Ideas para organizar el tiempo de estudio en casa

Confeccionar (o ayudar en su confección, siempre que sea posible) un horario escolar con imágenes de cada sector de aprendizaje que trabajará en una semana.

Disponer de un calendario grande donde se vea claramente la organización del tiempo (días lectivos, fiestas).

En su caso, tener presente un calendario de exámenes.

Manejar una agenda con pictograma de las actividades que realiza en clases.

Anticipar actividades extracurriculares. Salidas, cumpleaños, etc.



5.5.

Apoyos para las familias

Resulta evidente la necesidad de crear y mantener una red de servicios a los que las familias puedan acudir en momentos de necesidad duros o estresantes a los que también se puede enfrentar cualquier familia con hijos sin autismo (divorcio o separación, enfermedad o muerte, pérdida del trabajo...), pero a los que las familias con hijos o hijas con TEA son especialmente vulnerables. Aunque es importante tener cubiertos esos momentos particularmente duros o estresantes, es también conveniente que esta red de servicios trabaje con las familias de manera periódica y sistemática, aunque no estén atravesando ninguna crisis vital, de manera que se cuide su salud mental y física de todos sus miembros y que, indudablemente repercutirá directamente en la calidad de vida de la persona con TEA y de su entorno (Merino et al., 2012).

Por otro lado, ante la lógica necesidad de planificación del futuro que surge ante la existencia de un miembro de la familia con autismo, la experiencia nos dice que el mayor apoyo que pueden encontrar las familias lo hallarán en alguna asociación, institución o fundación que cuente con profesionales que les puedan acompañar en el camino y que cuenten con infraestructuras, proyectos o servicios que tengan en cuenta a estas personas en su vida adulta (programas de ocio y tiempo libre, inserción laboral, pisos tutelados, residencias, etc.).



Podemos concretar este tipo de apoyos en: formación de padres, grupos de ayuda mutua, psicoeducación, apoyo profesional y ayudas económicas (Merino y col., 2015).

- **Formación de familias.** El objetivo es enseñar a las familias estrategias para trabajar problemas de conducta, enseñar habilidades específicas a sus hijos (habilidades sociales, por ejemplo) y mejorar la relación padres-hijos. Con este tipo de recursos se han obtenido resultados muy positivos en cuanto a creación y mantenimiento de redes de apoyo social, de desarrollo de estrategias educativas eficaces y herramientas para el afrontamiento del estrés y el manejo de emociones. Dentro de este ámbito, encontramos formación individual, formación en grupo o formación combinada

- **Formación individual.** Normalmente, en las sesiones de trabajo están presentes los padres, la persona con TEA y el/la profesional. Este tipo de trabajo se centra en las características específicas de cada caso, pudiéndose contextualizar para facilitar la generalización de las habilidades aprendidas. A través de la formación individual, quedan cubiertas las necesidades educativas, de información y manejo del estrés. Por otra parte, encontramos este tipo de apoyo en asociaciones o fundaciones especializadas, así como a través de profesionales especializados.

- **Formación grupal.** Las sesiones formativas grupales se realizan con grupos de padres con niños de edades homogéneas y se centran en trabajar problemas de carácter general. De esta manera, se optimiza el tiempo, cuando un mismo objetivo de trabajo se comparte con más gente, aumenta el sentimiento de apoyo y se reduce el nivel de estrés, cubriendo también como en el caso anterior las necesidades educativas, de información y manejo del estrés. Es importante añadir que este tipo de formación resulta especialmente positiva y reconfortante para los padres con niños con autismo porque, además del aprendizaje de determinadas estrategias o habilidades que se deriva de su ejercicio, también fomenta la actitud positiva y de afrontamiento, a la vez que favorece la conciencia de grupo. Podemos encontrar este tipo de recursos en hospitales con unidades especializadas, asociaciones o fundaciones.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

- **Psicoeducación.** El objetivo principal de este tipo de apoyo es el ofrecimiento de información general, y no tanto la enseñanza directa de estrategias educativas específicas. Resulta muy apropiado justo después de haber recibido el diagnóstico, puesto que favorece la comprensión por parte de las familias de lo que éste supone y solucionar las posibles dudas al respecto, centrándose por tanto en las necesidades de información. Así pues, serán de ayuda para las necesidades de información. Es habitual encontrar este tipo de recursos en libros especializados, asociaciones o fundaciones y hospitales con unidades especializadas.
- **Grupo de ayuda mutua.** Estos grupos, aunque funcionan sin ninguna dirección profesional, normalmente siempre están asesorados por algún especialista en el campo. Se nutren de las potencialidades de cada miembro del grupo y no existe límite temporal en la duración de los grupos, frente a las sesiones limitadas de los tipos de apoyo anteriores. El objetivo de estos grupos es ofrecer apoyo social y emocional a sus integrantes, a través de la catarsis, es decir, compartiendo con el resto del grupo sus emociones, sus dificultades y sus logros para poder sobrellevar mejor la situación y ayudarse entre ellos. Los lazos que se establecen entre ellos pueden llegar a ser muy fuertes, por lo que hay también un gran sentimiento de grupo. Este tipo de grupo paliaría las necesidades emocionales, de información y de la vida diaria.

En cuanto a las ayudas económicas, existen varias, en función de diferentes parámetros, desde el reconocimiento de familia numerosa con dos hijos si uno de ellos presenta discapacidad o las ayudas por hijo a cargo, a las ayudas vinculadas a servicios o al entorno familiar. Estas ayudas pueden variar de un ejercicio a otro y muchas se adaptan o son específicas de cada comunidad autónoma. Aquí se mencionarán las más generales, remitiendo al lector a la *Guía de ayudas sociales para familias* y la *Guía de prestaciones para personas mayores, personas con discapacidad y personas en situación de dependencia* que publica anualmente online el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad:

- Prestación económica familiar para hijos/as menores de 18 años con una discapacidad igual o superior al 33%. Esta ayuda la proporciona la Seguridad Social por el hecho de tener un hijo/a menor de edad a cargo con una discapacidad reconocida superior al 33 %.
- Prestaciones sociales y económicas de la LISMI. Asistencia sanitaria y prestación farmacéutica. Con estas prestaciones, se accede a la dispensación gratuita de medicamentos para la persona con discapacidad que no sea beneficiaria de la asistencia sanitaria y farmacéutica de régimen general o regímenes especiales de la Seguridad Social.

5.6. La familia: sistema vivo, dinámico y único

- Ayudas para familias con personas en situación de dependencia. Estas ayudas pretenden apoyar a aquellas personas que no son autónomas (no pueden tomar decisiones relativas a la manera de vivir su propia vida) y que precisan de la atención de otras personas para realizar las actividades básicas de la vida.
- Ayudas al estudio del Ministerio de Educación y Ciencia para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Son ayudas directas que dependen del nivel de ingresos y cuyo objetivo es financiar diferentes apoyos para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda seguir los estudios reglados y postobligatorios.
- Desgravación familiar en el IRPF. Es una reducción de la base liquidable que permite reducir el coste del IRPF.

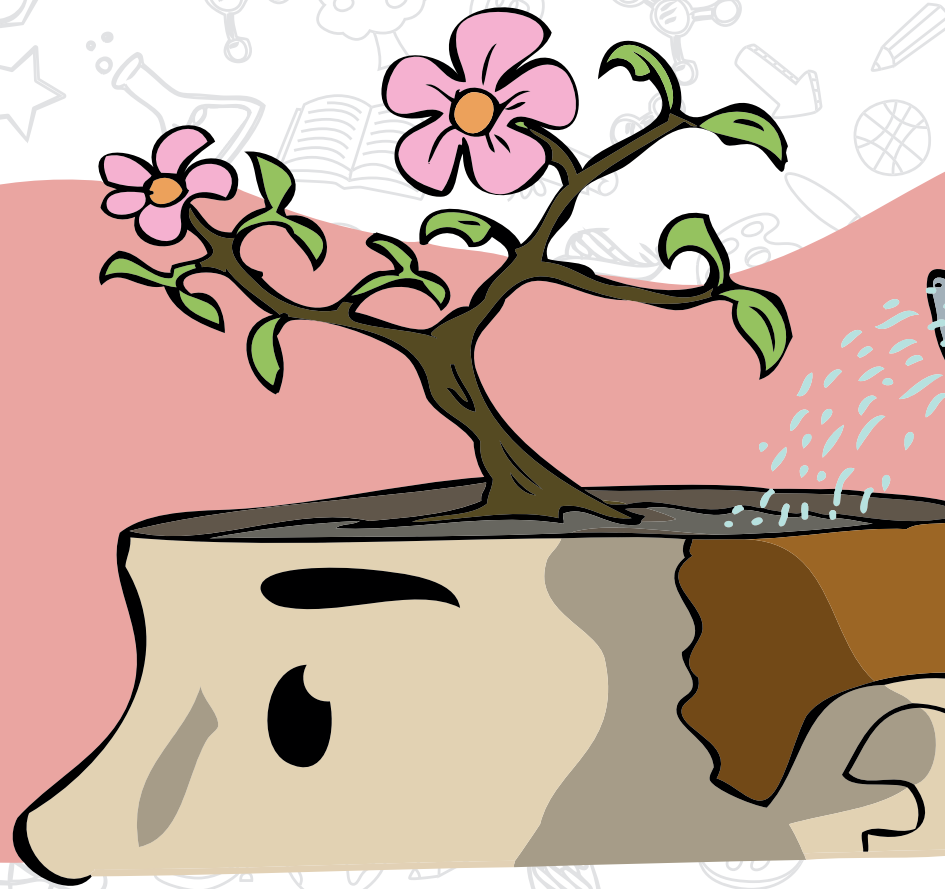
En este apartado hemos podido comprobar que, de la misma manera que la intervención directa e individualizada con el niño o la niña que recibe un diagnóstico de autismo resulta inevitable, el acompañamiento a sus familias se convierte en crucial para el éxito de la misma.

Las familias con hijos o hijas, lejos de ser entidades estáticas y homogéneas, son sistemas vivos, dinámicos y únicos, y están en continua interacción, a diferentes niveles, tanto con el exterior o con el contexto que les envuelve, o de manera interna, entre sus miembros. No obstante, un sistema tan complejo como lo es cualquier familia, adquiere un matiz especial cuando alguno de sus miembros presenta algún trastorno, como lo es el autismo. En estos casos, el acompañamiento profesional al que aludíamos líneas anteriores es necesario para que este sistema familiar cumpla con los objetivos para los que se creó: ofrecer seguridad, cubrir necesidades básicas, facilitar la autoterminación y desarrollo personal y, en definitiva, ayudar a cada uno de sus miembros a ser feliz según sus posibilidades.



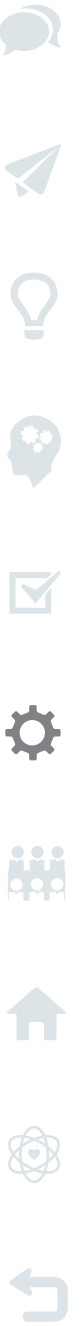
6»»

Conclusión



CONCLUSIÓN

Una GUÍA para
la COMUNIDAD EDUCATIVA



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

“Hay que adaptar el entorno para que las personas con autismo entiendan mejor lo que pasa y los estados deben poder desarrollar proyectos educativos individualizados para ellas, pero eso no se hace en casi ninguna parte”.

Theo Petters.

Llegados a este punto, tal y como se ha venido comentando a lo largo de la guía, se espera que esta sirva para abrir nuevos caminos y proyectar nuevas sociedades en las que ya no se tenga que hablar de inclusión, si no de convivencia.

Hace años en los que se está insistiendo en la necesidad de crear modelos multidisciplinares interconectados para el mejor desarrollo y calidad de vida de las personas con TEA y de sus familias. Como profesionales del ámbito educativo, somos conscientes de que por un lado es necesaria la formación, y por otro, la necesidad de recursos para poder dar respuesta de una forma efectiva a todas las barreras que se presentan hoy en día en la sociedad. Del mismo modo, la actitud del profesional es un factor determinante para realizar esta labor, pero en muchas ocasiones, no es suficiente para derribar las barreras que se levantan.

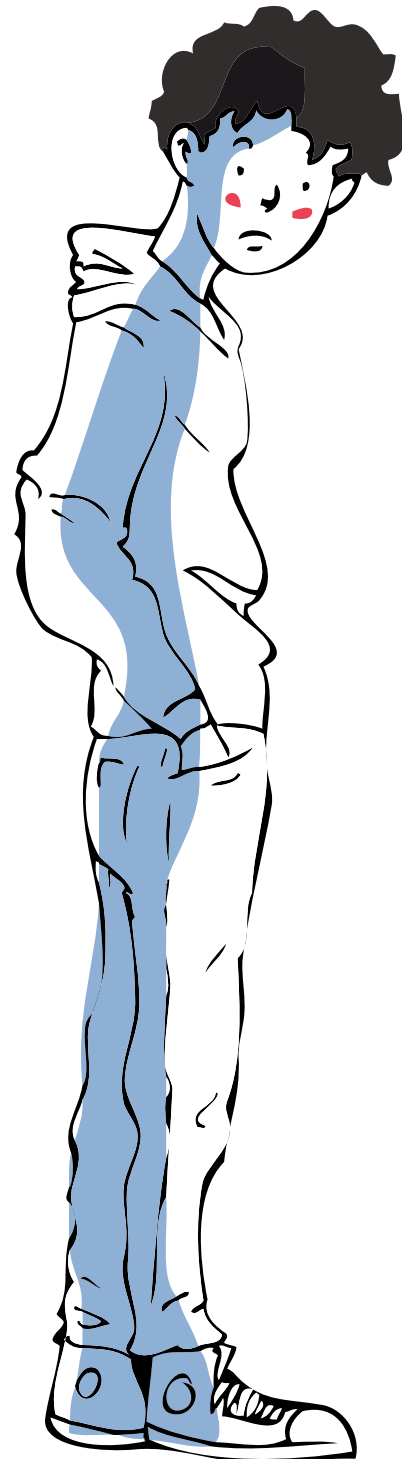
Tal y como se ha ido desarrollando a lo largo de la presente Guía, la inclusión escolar es un derecho fundamental de las personas, que no se puede quitar, pero es imprescindible para ello contar con los apoyos tanto personales como materiales, para poder llevar a cabo ya no únicamente la presencia en los entornos sino también la participación en los mismos. Para ello, es inevitable contar con la coordinación de todos los profesionales que están alrededor de la persona con TEA y de sus familias.

La presente guía la hemos elaborado profesionales del ámbito educativo, y a través de nosotros se concreta la colaboración de compañeros que han compartido sus conocimientos para poder enriquecer el contenido de la misma, a todos ellos gracias.

Ha sido un proyecto ambicioso, un reto ilusionante, en el camino de la construcción de puentes que hagan posible la inclusión educativa.

Como hemos comentado anteriormente, somos conscientes de que es una Guía que se puede mejorar en muchos aspectos, y por ello pretende ser una guía en proceso, dinámica, abierta a los avances en la investigación y a las buenas prácticas educativas; que vayan sumando todo lo bueno, que, con la calidad de vida de la persona como centro, nos permita ofrecer una educación de mayor calidad.

Para finalizar comentar que el autismo es nuestra pasión y al igual que a muchas personas, nos mueve y nos hace aprender día a día el poder estar rodeados de personas con TEA que nos enseñan a ver el mundo de un modo totalmente diferente.



7

Anexos





7.1. Bibliografía

7.2. Webgrafía



7.1.

Bibliografía

.....

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Detección y diagnóstico

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Belinchón, J., Hernández J.M. y Sotillo, M. (2008). *Personas con Síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades*. Madrid: CPA-UAM.
- Fombonne, E. (2005). "Epidemiología de los trastornos generalizados del desarrollo". En J. Martos, P. Gonzalez, M. Llorente y C. Nieto (Comp.) *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid: IMSERSO.
- Fombonne, E., Quirke, S. y Hagen, A. (2011). "Epidemiology of pervasive developmental disorders". En. Amaral, G., Dawson G. y Geschwind, D. (Eds.) *Autism Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press.
- Giménez, R. (coord) (2011). *Trastorno del espectro autista: proceso asistencial integrado*. Junta de Andalucía: Consejería de Salud.
- Hernández, J. y Van der Meulen, K. (2010). "El maltrato por el abuso de poder en el alumnado con Síndrome de Asperger y sus efectos sobre la inclusión." En: M. Belinchón (Ed.) *Investigaciones sobre autismo en español: problemas i perspectivas*. Madrid: CPA-UAM.
- Jacob, S., Landeros-Weinsenber, A. I Leckman, J. F. (2011) "Interface between autism spectrum disorders and obsessive-compulsive behaviors: a genetic and developmental perspective." En. Amaral, D., Dawson G. y Geschwind, D. (Eds.) *Autism Spectrum Disorders*. New York. Oxford University Press. 285- 303.
- Martos, J., Ayuda, R., González, A., Freire, S. y Lorente, M. (2012). *El síndrome de Asperger: Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Martos, J., Gonzalez, A., Llorente, M. y Nieto, C. (2005). *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid. IMSERSO.
- Mundy, P. y Thorp, D. (2005). "Atención conjunta y autismo: evaluación, teoría y neurodesarrollo." En Humpries, J. *Autismo; reconocer las señales en niños pequeños*. AVA.
- Szatmari, P. (2006). *Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

Intervención educativa

- Alba, C. (2017). *Diseño Universal de Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.
- Agencia Laín Entralgo (2009). *Guía Práctica clínica para el manejo de pacientes con TEA en Atención Primaria*. Plan nacional para el SNS del MSC. Unidad de Evaluación de Tecnologías Sanitarias. Comunidad de Madrid.
- Ainscow, M., i Booth, T. (2000). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: CSIE.
- Bogdashina, O. (2007). *Percepción Sensorial en Autismo y Síndrome de Asperger. Experiencias sensoriales diferentes, mundos perceptivos diferentes*. Autismo Ávila.

- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito educativo*. Sevilla: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- Deletreza, Equipo. (2008). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Madrid: CEPE.
- Deletreza, Equipo. (2012). *Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Otra forma de Aprender*. Madrid: CEPE.
- Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del autismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frost, L. y Bondy, A. (2009). *Manual PECS Madrid: Autismo*. ABA.
- Gonzalez, A. (2009). *El síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE.
- Hernández, J., Ruiz, B. y Martín, A. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Barcelona: Teleno.
- Howlin, P. y Baron-Cohen, S (2008). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Madrid: CEAC.
- Huget, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Lord, C., Rutter, M. y Col. (2015). *ADOS-2. Escala de observación para el diagnóstico del TEA*. Madrid. TEA.
- Mesibov, G. i Howley. M. (2011). *El acceso al currículo con alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo: utilizando el programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Autismo Ávila.
- Montessori, M. (2014). *Ideas generales sobre el método: Manual Práctico*. Madrid: CEPE.
- Nielfa, N. (2016). *Aprendo en el recreo: Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo*. Autismo Sevilla
- Paula, I. (2015). *La Ansiedad en el Autismo: comprenderla y tratarla*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Avila.
- Pepper, J., Weitzman, E., (2007). *Hablando nos entendemos los dos: Una guía práctica para padres de niños con retraso del lenguaje*. Madrid: Axón.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Barcelona: Eumo.
- Sally J. R. y Geraldine D. (2015). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo*. Ávila. Autismo Ávila.
- Schaeffer, B et cols. (1995). *Habla signada para alumnos con verbales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Syegel, D. y Payne, T. (2018.) *El cerebro del niño*. Madrid ALBA.
- Rutter, M. y Col. (2011). *ADI-R. Entrevista para el diagnóstico del TEA*. Madrid. TEA.



7.2.

Webgrafía

.....

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Medidas ordinarias

- http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500012568007&name=DLFE-690541.pdf
- <https://www.naturayterapia.com/los-5-libros-basicos-sobre-educacion-montessori/>
- <http://www.pequefelicidad.com>
- <http://tigriteando.com>
- <https://www.aprendiendoconmontessori.com>
- <http://jaisaeducativos.net/blog/formarse-en-montessori/>
- <https://www.montessoriencasa.es/empieza-por-aqui/>
- http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- <http://www.educo.es/realidad-virtual-y-realidad-aumentada-en-la-escuela/>
- <http://es.downloadpark.mobi/apk-files/noise-moderator-android-app>
- <http://www.elpupitredepilu.com>
- <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- <https://www.orientacionandujar.es>
- <https://www.orientacionandujar.es/2013/08/05/13-tecnicas-de-trabajo-cooperativo/>
- <https://siesporelmaestronuncaaprendo.blogspot.com.es>

Medidas específicas metodológicas

- <https://www.teacch.com>
- <http://www.pecs-spain.com/store/>
- <http://www.aumentativa.net/dsignos/>
- http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/210_experiencias2.pdf
- <https://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/early-start-denver-model-esdm>
- <http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/research/esdm/>
- <http://www.scerts.com>



Juego social y simbólico

- <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2017/04/el-juego-simbolico-con-mas-de-20-juegos.html>
- <https://autismodiario.org/2013/01/10/el-juego-en-el-desarrollo-infantil-y-el-autismo/>
- <http://trasteandoconeltea.blogspot.com.es/2015/01/hagamos-como-sijuego-simbolico.html>
- https://www.proyectosfundacionorange.es/intic/intic_agenda/
- <https://autismodiario.org/2015/11/12/tiempo-de-recreo-para-que-ninos-con-o-sin-autismo-jueguen-juntos/>



Comunicación e interacción social

- <http://www.arasaac.org>
- <http://autismomadrid.es/educacion-2/la-caja-de-dialogos-un-metodo-para-ayudar-a-conversar-a-los-ninos-con-autismo/>
- <http://www.lespictogrammes.com>
- <https://autismodiario.org>
- <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es>
- <https://www.hoptoys.es/>
- <https://www.hoptoys.es/tea-trastorno-espectro-autista-c-989.html>
- https://issuu.com/psicologiaautismoburgos/docs/materiales_para_entrenar_habilidadde/16?ff=true
- <http://accesibilidadcognitivaurbana.fundaciononce.es>



Patrones de conducta, sensorialidad

- <http://ocupatea.es/>
- <http://ocupatea.es/autorregulacion-aula/>
- <http://ocupatea.es/procesamientosensorial1/>
- <https://www.sensationalbrain.com>
- <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/therapies/sensory-diet-treatment-what-you-need-to-know>
- <https://www.sensorysmarts.com/spanish-handout.html>
- <http://www.hoptoys.es/estimulacion-precoz-y-sensorial-c-806.html>
- <https://autismodiario.org/2016/08/26/autismo-integracion-sensorial-e-investigacion/>
- <https://autismodiario.org/2015/02/13/estimulacion-e-integracion-sensorial-no-es-sinonimo/>
- <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2013/09/adivinar-por-el-tacto-e-identificar.html>
- <https://autismodiario.org/2008/09/30/integracion-sensorial-en-el-nino-autista/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=LK6CMbjayeo>
- <http://www.blogdepsicologia.com/autocontrol/>
- <http://ocupatea.es/terapiaocupacionaleneducacionya/>
- <http://aulautista.wixsite.com/teapps/apps-para-intervenir-en-conducta-y-control-del-entorno>
- http://afrodita.ii.uam.es/nueva_web/intranet/ga/tfdm/trabajos/Yussy_Miriam_Chinchay_Manco.pdf
- http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500005093832&name=DLFE-272049.pdf
- <https://www.calm.com>
- <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es>
- <https://www.redcenit.com/tecnica-de-regulacion-sensorial-descargable/>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.icallel.tempus>
- <https://www.hoptoys.es/tea-trastorno-espectro-autista-c-989.html>
- <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=6Fu3vWrNYkM=>

Límites de su propio cuerpo

- <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2014/01/respetamos-el-espacio-vital.html>

Sensibilización

- <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-sistema-educativo-anacronico/1044110/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=qCOqfuNNSNI>
- <https://www.youtube.com/watch?v=2S0D59oqk9o>
- <https://www.youtube.com/watch?v=e7AczfzllJ8&t=6s>
- https://www.youtube.com/watch?v=_ZTjphg-cg8&t=2s
- https://www.youtube.com/watch?v=Nskmiv_MNHI&t=3s
- <https://www.youtube.com/watch?v=qxLeb5y6p7s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=fCoBk1tWYEg&t=317s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=iRQFzsZODMU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=M7Xy4BlzATQ&t=37s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=vLZOYyIQQvM>

Las imprescindibles

- <https://autismodiario.org>
- <http://www.autismo.com.es/autismo/que-es-el-autismo.html>
- <http://www.plenainclusion.org>
- <http://aetapi.org>
- <http://conexionautismo.com>
- <http://www.autismo.org.es>
- <https://www.asperger.es>
- <http://www.autismoavila.org>
- <http://www.autismoburgos.es>
- <http://ipa-project.eu>
- <http://autismomadrid.es>
- <http://www.aspau.org>



8 >>

IDEN TEA-2.

**Inventario para la Detección
y Escolarización de niños y niñas
con TEA**





1. Ficha técnica
2. Descripción
3. Aplicaciones
4. Limitaciones
5. Estudio estadístico
6. Interpretación y uso del inventario
7. Relación de los ítems con criterios diagnósticos dsm-5
8. Orientaciones generales y específicas para la escolarización en unidades específicas de comunicación y lenguaje

ANEXO 1. CUESTIONARIO

1. Instrucciones
2. Datos del alumnado
3. Ítems
4. Registro síntesis 1: grado de afectación
5. Registro síntesis 2: modalidad de escolarización

ANEXO 2. DEFINICIÓN DE LOS ÍTEMS

1. Definición de los ítems
2. Peso de los ítems del IDENTEA-2 en los criterios del DSM-5



»IDENTEA-2

Inventario para la Detección y Escolarización de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista

1. FICHA TÉCNICA

Título	Inventario para la Detección y Escolarización de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. Segunda versión. (IDENTEA-2).
Autores	<ul style="list-style-type: none">▪ José Luis Barrios Roda.▪ Antonio M. Ferrer Manchón▪ José Miguel Navarro Peña▪ Rosa Ana Clemente Estevan▪ Josefina Carneiro Moreno▪ Vicente Prieto Rubio
Aplicación	Niños y niñas de edades comprendidas entre 2 años y 6 años 11 meses que tienen aptitudes comunicativas alejadas de la competencia característica para su edad, o que cuentan con cualquier tipo de trastorno que afecta de forma principal a la interacción social y la comunicación, tal es el caso de sospechas de Trastorno de Espectro Autista (TEA) o Trastorno de la Comunicación Social (TCS).
Finalidad	Detectar la presencia y severidad de signos característicos de TEA y TCS, y colaborar en la toma de decisiones para asesorar en la escolarización del alumnado que presente esta sintomatología.
Usuarios y usuarias	Dirigido a profesionales del ámbito educativo con competencias en el proceso de evaluación. Imprescindible contar con formación y experiencia en su uso.
Informantes	Docentes, madres y padres, o cualquier otra figura que conozca bien el comportamiento del caso evaluado y que haya tenido contacto frecuente con éste, al menos, en los tres últimos meses.

Administración	<p>Es recomendable, siempre que sea posible, entregar el cuestionario a los/las informantes con un mínimo de 48 horas antes de realizar la entrevista. En la entrega el/la entrevistador/a explicará a los/las informantes los dos tipos de escala utilizados para valorar los ítems.</p> <p>En el momento de la entrevista se comentará cada ítem con los/las informantes, ajustando la adecuada comprensión del mismo y puntuando 0-1-2-3 en función de la información que recibe. De la veracidad de la información y del acierto en el cálculo de los puntajes depende toda interpretación posterior.</p>
Puntuaciones	<p>Puntuaciones directas sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Total sintomatología TEA. 2. Comunicación e Interacción Social (CIS). 3. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (P). 4. Conducta. 5. Lenguaje. <p>Puntos de Corte establecidos sobre el total y las dimensiones CIS y P para: a) valorar sospechas de presencia de TEA, b) asesorar acerca de la modalidad de escolarización.</p>
Destinatarios	<p>Docentes, madres, padres, cuidadores o cuidadoras que conozcan bien el comportamiento del niño o la niña.</p>
Edad	<p>Niños y niñas de entre 2 y 6 años 11 meses que tienen aptitudes comunicativas alejadas de la competencia característica para su edad, o que cuentan con cualquier tipo de trastorno que afecta de forma principal a la comunicación y la interacción social.</p>
Agradecimientos	<p>Los autores y autoras desean agradecer la contribución de compañeras que han aportado su colaboración en diferentes fases de elaboración de este instrumento. De este modo, hacen constar su agradecimiento a Maite Burruezo (Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana) por su ayuda en la recolección de datos, y a Mercé Guarinos (EOPAE Alicante) y Josefina López (Asesora Técnica. Dirección Territorial de Educación de Valencia) por su apoyo en la depuración de la estructura y redacción de este documento.</p> <p>Igualmente, desean agradecer la colaboración de los centros educativos y profesionales de la Comunidad Valenciana que participaron en la recogida de cuestionarios. Finalmente, agradecen la colaboración de profesionales, padres y madres que participaron como informantes.</p>



2. DESCRIPCIÓN

El cuestionario recoge a través de 54 ítems (enunciados que describen la manera de comunicarse, relacionarse y comportarse de los niños y las niñas) la valoración de un conjunto de manifestaciones conductuales, muchas de ellas características del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y del Trastorno de la Comunicación Social (TCS), agrupados en torno a cuatro ejes. Los ítems evalúan, dentro de cada eje, aquellas conductas que por su presencia y, ante todo, frecuencia e intensidad, cabe conocer con precisión para diseñar la mejor atención escolar de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a estas condiciones.

Los ejes en que se agrupan tales observaciones son:

- Comunicación social e interacción social
- Patrones restrictivos y repetitivos
- Conducta
- Lenguaje

En la medida de lo posible, y de acuerdo con los criterios del DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), es importante conocer la capacidad intelectual o, en su defecto, las aptitudes relacionadas con la inteligencia; de acuerdo con la edad y mediante instrumentos apropiados conformados por tareas no verbales. La consideración de dicha variable escapa al alcance de un cuestionario como éste. Téngase en cuenta que la capacidad intelectual debe participar en la decisión acerca del modelo de respuesta educativa. Las aptitudes intelectuales son uno de los factores predictivos más potentes acerca del aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje y posibilidad de aparición de estrategias compensatorias ante la presencia de dificultades del desarrollo. Igualmente, cabe aproximarse a las aptitudes relacionadas con el lenguaje, aspecto este al que se dedican cuatro ítems. Se describen a continuación las cuatro dimensiones contempladas.

Comunicación social e interacción social

Explora el nivel de interacciones sociales que muestra con el fin de aproximarnos a la valoración de las posibilidades reales de integración de este alumnado y del aprovechamiento que realizará de su inclusión en estas aulas y en su grupo de referencia. Debe tenerse en cuenta que muchos procesos de aprendizaje en contextos ordinarios se fundamentan en la interacción social y en el aprendizaje vicario de conductas realizadas por otros.

Igualmente, se intenta delimitar el nivel de desarrollo en aptitudes comunicativas a partir de la intención y las formas preferidas para compartir cosas y/o experiencias con los demás, sus capacidades proto-imperativas y proto-declarativas, la realización de demandas de satisfacción de necesidades básicas... Todo ello nos acercará a valorar la posibilidad de adquirir estrategias basadas en el lenguaje, con o sin la participación de sistemas aumentativos de comunicación, para relacionarse con el entorno y adquirir mayor nivel de autonomía.

Patrones restrictivos y repetitivos

Valora la capacidad para estar abierto al entorno, interactuar con él así como la forma de adaptarse a los cambios que en éste se producen. Debe tenerse en cuenta que la variación es connatural a los procesos de aprendizaje, exige además capacidad para percibir hechos que se repiten cotidianamente, posibilitando planificar actuaciones de forma autónoma y estructurar el ambiente en que se desenvuelven los niños y niñas.

Conducta

Se han seleccionado comportamientos que, ante una marcada frecuencia de aparición que pudiera mantenerse en el tiempo a pesar de la intervención, dificultan significativamente tanto el nivel de integración como la posibilidad de poder dispensar al alumnado una atención en el marco de una escuela ordinaria. Refieren a aspectos relacionados con autoagresiones y heteroagresiones, rabieta, facilidad de contacto físico para moldear, conciencia de peligró, etc.

Lenguaje

Dentro de los diferentes trastornos que afectan al desarrollo infantil es común encontrar la asociación con dificultades en la adquisición del lenguaje oral, aptitud de inequívoca relevancia para desenvolverse y aprender en el contexto escolar. De este modo, se incorporan cuatro ítems para recabar información, fundamentalmente de mayor importancia en edades tempranas, acerca de evidencias de comprensión y de la capacidad para denominar.



3. APLICACIONES

IDENTEA-2 puede ser utilizado con las siguientes finalidades:

1. Detección temprana de alumnado con necesidades de apoyo ligadas a presencia de sintomatología TEA o TCS.
2. Asesorar sobre la adecuación de la respuesta ofrecida por el sistema escolar a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con TEA o con TCS.
3. Valorar la presencia y severidad de sintomatología característica de alumnado con TEA y TCS.
4. Contribuir en un primer paso, a determinar signos que ayuden al diagnóstico diferencial entre TEA y TCS.
5. Determinar la presencia y severidad de alteraciones de la conducta concomitantes al diagnóstico de TEA y TCS que tienen relevancia, entre otros, en el contexto escolar.
6. Orientar, sobre todo en edades tempranas, a la detección de dificultades en el desarrollo del lenguaje frecuentemente asociadas a la condición de TEA.
7. Con fines de seguimiento, permitir en términos longitudinales el análisis de la evolución de la presencia y severidad de sintomatología TEA y TCS.

4. LIMITACIONES

Es muy importante recalcar que IDENTEA-2 nunca debe ser el único instrumento utilizado si se trata de un proceso de evaluación que conduzca a la determinación de un diagnóstico clínico. Las buenas prácticas recomiendan el uso de procedimientos estandarizados de evaluación que recojan de forma sistematizada información del desarrollo junto con escalas de observación, además de considerar la evaluación de, entre otros, aspectos como la inteligencia no verbal, la conducta adaptativa o el contexto socio-familiar.

IDENTEA-2 tampoco puede ser la única fuente de información empleada para la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo que determinen la modalidad de escolarización más adecuada. Su información debe ser complementada con múltiples datos adicionales a este respecto.

Aunque puede ser utilizado en población con edades superiores a las tratadas en el apartado, sobre todo con fines de seguimiento, no se cuenta con referencias de desarrollo típico por encima de la edad de seis años. El cuestionario está orientado a estas edades porque comprende aquellas en que se suelen tomar las primeras decisiones con respecto al nivel de apoyos a recibir en contextos escolares cuando se accede a la etapa de educación infantil y/o a la etapa de educación primaria.



5. ESTUDIO ESTADÍSTICO

Participantes

Los datos estadísticos que se ofrecen están basados en un total de 565 cuestionarios aplicados en niños y niñas de entre 2 y 6 años 11 meses, 322 en población con trastorno del espectro autista (Grupo TEA) y 243 en población de desarrollo típico (Grupo DT), distribuidos según edad y sexo como se describe en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes según edad y sexo para cada grupo de estudio.

Edad	TEA			DT		
	Niño	Niña	Total	Niño	Niña	Total
2 años	0	0	0	20	10	30
3 años	88	22	110	31	15	46
4 años	73	14	87	31	17	48
5 años	53	7	60	35	20	55
6 años	58	7	65	41	23	64
TOTAL	272	50	322	158	85	243

Comportamiento de la escala según edad y grupos de estudio

Tabla 2. Medias y desviaciones según edad para el Grupo TEA.

	IDENTEA-2		CIS		PATRONES		Conducta		Lenguaje	
	Med.	D.t.	Med.	D.t.	Med.	D.t.	Med.	D.t.	Med.	D.t.
3 años	50.7	18.1	35.3	13.1	15.4	7.2	8.8	5.0	9.4	2.8
4 años	49.2	17.3	31.7	12.0	17.5	8.5	9.5	5.7	8.1	3.0
5 años	40.8	16.5	24.8	11.0	16.0	8.2	8.1	5.1	6.9	3.7
6 años	42.0	18.1	24.3	11.2	17.7	9.4	9.6	6.4	6.7	3.4
Total	46.7	18.0	30.2	12.9	16.6	8.2	9.0	5.5	8.0	3.4

El análisis de varianza para el grupo TEA informa de diferencias significativas según edad para el total de la escala ($F=6.326$, $p=.000$) la dimensión de comunicación e interacción social ($F=16.198$, $p=.000$) y la del grupo de ítems referidos a lenguaje ($F=13.988$, $p=.000$), no así para la dimensión de patrones ($F=1.612$, $p=.187$) y el grupo de ítems referidos a conducta ($F=1.035$, $p=.377$).

La significación de las comparaciones múltiples a posteriori mediante la prueba de Scheffe se resume en la tabla 3.

La configuración de diferencias por edad tanto para el total de la escala como para la dimensión de interacción y comunicación social aconsejó tratar de forma conjunta para comparaciones posteriores los grupos de edades 3-4 años y 5-6 años. Se trata de grupos de edad que entre sí no tienen diferencias (salvo para el caso del lenguaje entre 3-4 años) y sí las mantienen con respecto al resto de edades (salvo para patrones y conducta donde no se observa en ninguna comparación diferencias).

Tabla 3. Detalle de significación de diferencias según edades en Grupo TEA.

	Identea-2	CIS	Patrones	Conducta	Lenguaje
3 con 4	NO	NO	NO	NO	SÍ
3 con 5	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ
3 con 6	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ
4 con 5	SÍ	SÍ	NO	NO	NO
4 con 6	SÍ	SÍ	NO	NO	NO
5 con 6	NO	NO	NO	NO	NO



Tabla 4. Medias y desviaciones según edad para el Grupo DT.

	IDENTEA-2		CIS		PATRONES		Conducta		Lenguaje	
	Med.	D.t.	Med.	D.t.	Med.	D.t.	Med.	D.t.	Med.	D.t.
2 años	4.6	4.7	2.6	3.4	2.0	2.4	1.3	1.7	1.7	1.8
3 años	3.7	3.6	2.4	2.6	1.2	2.3	1.5	2.0	2.9	0.8
4 años	5.0	5.0	3.5	3.9	1.6	1.8	1.6	1.9	2.5	1.5
5 años	2.7	3.2	2.0	2.6	0.7	1.1	1.1	2.0	2.3	1.2
6 años	3.4	4.7	2.4	3.4	1.0	1.7	0.5	1.0	2.3	1.3
Total	3.8	4.3	2.6	3.2	1.2	1.9	1.1	1.8	2.4	1.4

El análisis de varianza para el grupo DT informa de diferencias significativas según edad para la dimensión de patrones ($F=3.416$, $p=.010$) y de los grupos de ítems referidos a conducta ($F=3.261$, $p=.013$) y lenguaje ($F=4.011$, $p=.000$). No se evidencian diferencias significativas para el total de la escala ($F=2.333$, $p=.056$) y la dimensión de comunicación e interacción social ($F=1.407$, $p=.232$). No obstante, las comparaciones múltiples a posteriori mediante la prueba de Scheffe desvelan diferencias significativas en patrones sólo del grupo de 2 años en comparación con los de 5 años, conducta sólo para la comparación entre 4-6 años y lenguaje sólo para el contraste entre 2-3 años.

Propiedades psicométricas: análisis de fiabilidad

Con la consideración conjunta de todos los participantes se obtiene un índice de fiabilidad de acuerdo con el coeficiente alfa de Cronbach de 0,968. La supresión de ninguno de los 54 ítems recogidos en la escala supondría un incremento en su fiabilidad.

Tomando como referencia sólo los participantes incluidos en el grupo de Trastorno del Espectro Autista, el coeficiente alfa de Cronbach sería de 0,92.

Propiedades psicométricas: evidencias de validez**Evidencia convergente**

Se refiere al análisis de las relaciones entre las puntuaciones del cuestionario y medidas de otros que presumiblemente miden el mismo constructo.

IDENTEA-2 y GARS-2

En 233 casos del Grupo TEA se pudo contar igualmente con sus puntuaciones en la segunda edición de la Escala de Evaluación de Gilliam para diagnóstico de Autismo –GARS-2 (Gilliam, 2006), sirviendo a fin de aportar evidencias de carácter convergente basadas fundamentalmente en el enfoque correlacional.

Tabla 5. Correlaciones entre dimensiones de IDENTEA-2 y GARS
(** Nivel de significación < 0,01)

GARS	IDENTEA-2		
	Total	Comunicación y Interacción Social	Patrones
Índice autismo	0.818**	0.717**	0.741**
Comunicación	0.638**	0.635**	0.441**
Interacción social	0.623**	0.556**	0.550**
Conductas estereotipadas	0.639**	0.492**	0.712**

Tomando como referencia la categorización ofrecida en GARS de tres categorías posibles para el diagnóstico de autismo (improbable, posible, muy posible), se muestran las medias y desviaciones para la escala IDENTEA-2 y sus dimensiones en la tabla 6. Se observa una clara tendencia a obtener puntuaciones más altas en IDENTEA-2 y sus componentes conforme se compara desde un diagnóstico improbable a un diagnóstico muy posible. El análisis de varianza entre las tres categorías de GARS para IDENTEA-2 ($F=72.602$, $p=.000$), escala de Comunicación e Interacción Social ($F=47.487$, $p=.000$), escala de Patrones ($F=28.539$, $p=.000$), Conducta ($F=9.027$, $p=.000$) y Lenguaje ($F=24.849$, $p=.000$) informan de diferencias significativas.

Tabla 6. Media y Desviación Típica de puntuaciones en IDENTEA-2 según grupo en GARS.

	GARS					
	Improbable		Posible		Muy posible	
	Med.	D.t.	Med.	D.t.	Med.	D.t.
IDENTEA-2	23.2	5.2	37.0	12.3	58.4	10.5
CIS	13.9	4.7	25.7	9.3	38.6	9.0
PATRONES	9.3	4.9	11.4	5.7	19.8	5.9
Conducta	6.4	5.4	7.2	4.9	11.0	4.3
Lenguaje	4.0	3.1	7.2	2.8	9.4	2.1

Las comparaciones múltiples a posteriori mediante la prueba de Scheffe, informan de diferencias significativas en todos los casos con la excepción de Patrones y Conducta entre las categorías improbable y posible.

Validez de constructo

Se realizó análisis de componentes principales con rotación varimax de los cuarenta ítems que conformaban las dimensiones de comunicación e interacción social (20) y de patrones (19), solicitando una solución de dos factores con el fin de contrastar la estructura teórica sobre la que se ha configurado el cuestionario. Se consideraron estos ítems por ser los nucleares que atañen a los rasgos característicos del trastorno de espectro autista, dejando a un lado los ítems relativos a dificultades de conducta y lenguaje.

Se utilizó para ello los datos del grupo con trastorno del espectro autista (N=322). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de .891, valor que indica una buena adecuación para proceder con análisis factorial. El test de esfericidad de Bartlett nos indica que existen relaciones significativas entre las variables que también informan de la idoneidad de los datos para proceder con análisis factorial ($\chi^2=4967.392$, g.l.=741, $p=.000$).

Los dos factores extraídos explican un 34.21% de la varianza. El primero de ellos explica un 24.53% y el segundo añade la explicación de un 9.68% de la varianza. En torno al primero se agrupan los ítems relacionados con comunicación e interacción social y el segundo queda caracterizado fundamentalmente por los ítems relativos a patrones de comportamiento estereotipado.

La tabla 7 muestra las saturaciones de los ítems con relación a su factor teórico de pertenencia. Saturaciones que permiten sumar evidencia de validez relacionada con la validez de constructo del cuestionario. Sólo los ítems 8, 22 y 46 cuentan con saturaciones bajas con relación a su factor teórico de pertenencia.

Tabla 7. Saturación de ítems en factores.

Ítem	Dimensión	Factor 1	Factor 2
1	CIS	0.59	
2	CIS	0.60	
3	CIS	0.42	
4	CIS	0.62	
5	CIS	0.34	
6	CIS	0.77	
7	CIS	0.61	
8	CIS	0.17	
9	Patrones		0.40
10	Patrones		0.60
11	Patrones		0.60
12	Patrones		0.46
13	Patrones		0.31
14	Patrones		0.48
15	Patrones		0.46
16	Patrones		0.46
17	Patrones		0.24
18	Patrones		0.54
19	Patrones		0.47
20	Patrones		0.23
21	Patrones		0.44
22	Patrones		-0.14
23	Patrones		0.30
32	CIS	0.77	
33	CIS	0.63	
34	CIS	0.65	
35	CIS	0.65	
36	CIS	0.69	
37	CIS	0.40	
38	CIS	0.66	
39	CIS	0.80	
40	CIS	0.63	
41	CIS	0.70	
42	CIS	0.53	
43	CIS	0.61	
44	Patrones		0.57
45	Patrones		0.60
46	Patrones		0.13
47	Patrones		0.22

Validez diagnóstica

Con la finalidad de aportar evidencias de carácter diagnóstico, se establecieron puntos de corte que permitieran valorar la sensibilidad y especificidad de la prueba con relación a la identificación de casos con trastorno del espectro autista. La sensibilidad refiere a la probabilidad de clasificar correctamente un caso cuyo estado real sea positivo a efectos de detección de una escala, en este caso se consideraría como tal contar con un trastorno del espectro autista. Por su parte, la especificidad determina la probabilidad de clasificar correctamente a un individuo cuyo estado real sea el definido como negativo, es decir, no contar TEA.

Tabla 8. Puntos de corte, sensibilidad y especificidad en 2-4 años.

2-4 años	IDENTEA-2	CIS	PATRONES
Punto de corte	16	9	5
Sensibilidad	0.98	0.97	0.94
Especificidad	0.98	0.95	0.95

Dadas las consecuencias positivas de recibir una intervención lo más temprana posible, se ha optado por la búsqueda de puntos de corte que maximicen la sensibilidad. De este modo, los puntos de corte establecidos asegurarían valores siempre por encima del 94% de sensibilidad.

Los datos de especificidad implicarían un riesgo de entre 2-5% de falsos positivos en la edad de entre 2-4 años. Entre 5-6 años el riesgo de falsos positivos con los puntos de corte propuestos oscilaría entre 1-9% según indicadores.

Tabla 9. Puntos de corte, sensibilidad y especificidad en 5-6 años.

5-6 años	IDENTEA-2	CIS	PATRONES
Punto de corte	15	7	5
Sensibilidad	0.98	0.97	0.94
Especificidad	0.99	0.91	0.98







6. INTERPRETACIÓN Y USO DEL INVENTARIO

Como venimos refiriendo, las dimensiones que recogemos son las de comunicación social e interacción social (CIS) junto con la de patrones de conducta-intereses repetitivos y restrictivos (P). La puntuación correspondiente a cada dimensión se obtiene sumando el puntaje para sus ítems componentes:

- CIS: ítems 1 al 8 más ítems 32 al 43.
- P: ítems 9 al 23 más ítems 44 al 47.

Dichas sumas se reflejarán en la tabla resumen que aparece al final del inventario de ítems. En TOTAL, se consignará la suma de ambas dimensiones (CIS + P).

Imagen 1. Tabla resumen de puntuaciones directas.

PUNTUACIONES DIRECTAS					
COMUNICACIÓN / INTERACCIÓN SOCIAL (CIS)	PATRONES (P)	IDENTEA-2 TOTAL	CONDUCTA (C)	LANGUAGE (L)	CAPACIDAD INTELLECTUAL (CI)
					
Σ ítem 1 a 8 + Σ ítem 32 a 43	Σ ítem 9 a 23 + Σ ítem 44 a 47	CIS + P	Σ ítems 24 a 31 + Σ ítems 48 a 50	Σ ítem 51 a 54	

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Igualmente, se consignará la puntuación obtenida en las dimensiones de conducta (C): ítems 24 a 31 más ítems 48 a 50, y Lenguaje (L): ítems 51 a 54, así como la valoración que pudiera haberse obtenido adicionalmente de la capacidad intelectual (CI).

Una vez calculadas las puntuaciones directas, y atendiendo a la edad correspondiente, se rellena el "Registro Síntesis 1" que nos ayuda a determinar la presencia de sospechas o no de posible trastorno de espectro autista (véase imagen 4). La tabla recoge los puntos de corte reflejados en la tabla 8 (si el caso tiene una edad comprendida entre los 2 y los 4 años 11 meses) o la tabla 9 (si el caso tiene una edad comprendida entre los 5 y los 6 años 11 meses). De acuerdo con éstas, las puntuaciones directas de cada dimensión (CIS y P) y del total (IDENTEA-2) se comparan con el punto de corte. Las puntuaciones directas que se sitúen por encima del punto de corte, nos informan de una posible presencia de TEA que deberá constatare con las pruebas de evaluación diagnóstica oportunas.

Por encima del punto de corte, cuanto mayor sea la distancia a éste, mayor es el grado de severidad de los déficits que el/la evaluado/a tiene en esa área, y si es en la suma de las dos, con relación a la sintomatología característica del trastorno de espectro autista.

En el caso BBC se observa que tanto en CIS como en P, la puntuación directa supera sobradamente el punto de corte. Téngase en cuenta que el rango posible de puntuación en CIS es de 0 a 60 y en P es de 0 a 57. En consecuencia, el rango en la puntuación total es de 0 a 117. En este caso se trata de un niño con evidentes sospechas de presencia de TEA. De hecho, una evaluación posterior con ADI-R, ADOS, LEITER y ABAS-II nos ayuda a determinar tomando como referencia los criterios diagnósticos del DSM-5 un diagnóstico de TEA Nivel 2.

En el "Registro Síntesis 2" (imagen 4), y de acuerdo con la edad del caso contemplado, se rodeará para cada dimensión los márgenes en que se sitúa su puntuación directa. Aquí también se contemplarán las dimensiones de Conducta (C) y Lenguaje (L), así como la Capacidad Intelectual (CI) que, siendo independientes para la detección del trastorno de espectro autista, sí serán relevantes para una mejor caracterización de cada caso y para contribuir a tomar una decisión respecto la modalidad de escolarización. Los puntos de corte aquí contemplados nos ayudan a asesorar sobre la modalidad de escolarización, de entre las disponibles en la Comunidad Valenciana, que se entiende podría responder mejor a las necesidades específicas de apoyo educativo de cada caso.

Imagen 2. Caso BBC: niño de 3 años 1 mes de Infantil 3 años. Ítems 1 a 31.

IDENTEA-2

Inventario para la Detección y Escolarización de Niños con Trastorno del Espectro Autista

	N = Nunca, AV =Alguna vez, F = Frecuentemente S = Siempre	N	AV	F	S
1	Da la impresión de que mira a través de las personas, como si no estuvieran.	0	1	2	3
2	Prefiere relacionarse con objetos inanimados más que con otros niños-as.	0	1	2	3
3	Utiliza a otras personas para conseguir objetos, (arrastra hasta donde está un juguete, te coge de la mano y te lleva cerca del objeto, tira de la falda, oralmente...). Normalmente es cuando no puede alcanzarlo sólo.	3	2	1	0
4	Señala o extiende su mano para reclamar o pedir algún objeto que desee.	3	2	1	0
5	Tiene manifestaciones emocionales inesperadas: (ríe sin venir a cuento, llora exageradamente sin motivo aparente).	0	1	2	3
6	Es capaz de imitar gestos como “adiós”, “ven”, “toma”, “dame”, “hola”.	3	2	1	0
7	Es capaz de seguir normas de la vida cotidiana, dirigido por el adulto (levantarse de la cama, comer, ir al colegio...)	3	2	1	0
8	Demanda de los demás que se inicien juegos con contacto físico, pidiendo repetición de las rutinas y siguiendo turnos (tapar/destapar, poner mano sobre mano)	3	2	1	0
9	Permanece largos periodos de tiempo mirando al vacío.	0	1	2	3
10	Realiza movimientos auto-estimulatorios: aleteo de brazos o manos, movimientos rápidos y repetitivos de dedos... dificultan actividades dirigidas.	0	1	2	3
11	Pasa largos periodos de tiempo con balanceos del tronco hacia adelante-hacia atrás y/o laterales, posturas extrañas, saltos...	0	1	2	3
12	Manipula los mismos objetos sin motivo aparente.	0	1	2	3
13	Ordena objetos en filas e insiste en que se mantenga el orden que él ha establecido.	0	1	2	3
14	Le gusta hacer girar determinados objetos.	0	1	2	3
15	Salta continuamente arriba y abajo cuando está contento.	0	1	2	3
16	Se imita cuando las cosas no están según el orden habitualmente establecido: cambio de una silla, bandejas de material, juguetes, el teléfono...	0	1	2	3
17	Repite (aunque no de forma inmediata) sonidos, palabras o frases que puede haber escuchado previamente.	0	1	2	3
18	Se imita cuando hay cambios en algunas situaciones o rutinas a las que está acostumbrado. Rutinas fijas para ir a un lugar...	0	1	2	3
19	Tiene una dependencia a un objeto particular que insiste en llevar de un sitio a otro.	0	1	2	3
20	Utiliza la vista, oído, tacto, olfato, gusto; en situaciones no habituales: tocar una tarta antes de comer, huele las manos,...	0	1	2	3
21	Presenta conductas sin meta, sin propósito ni relación con el contexto: carrentas, deambulación sin rumbo...	0	1	2	3
22	Presenta conductas anticipatorias simples en situaciones cotidianas: prepara abrigo antes de salir, va a comer y saca su silla, coge la mochila para irse a clase...	3	2	1	0
23	Se tapa los oídos al escuchar ciertos sonidos como si le produjeran dolor.	0	1	2	3
24	Destruye objetos sin intencionalidad aparente.	0	1	2	3
25	Presenta conductas de “pica”: se introduce objetos y elementos no comestibles en la boca y los deglute.	0	1	2	3
26	Presenta conductas disruptivas como consecuencia de miedos injustificados.	0	1	2	3
27	Golpea, pellizca, muerde o se lastima a sí mismo.	0	1	2	3
28	Presenta rabietas sin motivos aparentes.	0	1	2	3
29	Es prácticamente imposible consolarlo cuando llora.	0	1	2	3
30	Golpea, pellizca, muerde o lastima a otros niños-as.	0	1	2	3
31	Tiene conciencia del peligro: alturas, cristales, fuego, cuchillos...	3	2	1	0

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

	N = 0 de 5 veces, AV = 1-2 de 5 veces, F = 3-4 de 5 veces, S = 5 de 5 veces	N	AV	F	S
32	Tiene atención conjunta: mira el objeto que señalamos y no el dedo.	3	2	1	0
33	Sonríe cuando otro sonríe, se pone triste cuando ve a otro triste.	3	2	1	0
34	Participa en juegos como cucú, devolver una pelota, escondite...	3	2	1	0
35	Cuando nos dirigimos a él/ella nos mira directamente a la cara.	3	2	1	0
36	Usa alguna conducta, verbal o no verbal, para demandar que le satisfagan necesidades básicas (hambre, sueño, pipí...).	3	2	1	0
37	Se va fácilmente con desconocidos. Le das la mano y se va con personas desconocidas.	0	1	2	3
38	Muestra alguna reacción a voces conocidas.	3	2	1	0
39	Se gira cuando le llaman por su nombre.	3	2	1	0
40	Atiende y observa a otros niños cuando juegan.	3	2	1	0
41	Entiende órdenes del tipo "ven", "toma", "coge"... acompañadas de gestos.	3	2	1	0
42	Detiene sus acciones disruptivas cuando se le indica, verbalmente y/o con gestos.	3	2	1	0
43	Es capaz de hacer secuencias de juego imaginativo: beber de una taza de juguete sin agua, darle de comer a una muñeca...	3	2	1	0
44	Reacciona desproporcionadamente cuando se le interrumpe en lo que está haciendo.	0	1	2	3
45	Llora o muestra disgusto, desproporcionadamente, cuando le quitan algún objeto suyo (un juguete, un objeto al que muestra apego...)	0	1	2	3
46	Permite juegos que implican el contacto físico (revolcarse por el suelo, abrazarse, hacer cosquillas...).	3	2	1	0
47	Utiliza los objetos de forma funcional, dándoles el uso para el que se han construido.	3	2	1	0
48	Se niega a realizar actividades manipulativas dirigidas por el adulto: recortar, pintar, hacer puzzles,...	0	1	2	3
49	Se deja modelar físicamente por el adulto.	3	2	1	0
50	Se mantiene atento en una actividad dirigida más de cinco minutos consecutivos.	3	2	1	0
51	Cuando se le pregunta por mamá, o papá, responde con acción de búsqueda (barido ocular).	3	2	1	0
52	Da muestras de comprender preguntas que le hace el adulto del tipo ¿dónde está?, ¿dónde vas?, ¿qué es?, ¿qué quieres?, ¿cuál quieres?...	3	2	1	0
53	Viendo las imágenes de un cuento va señalando los dibujos mientras se le cuenta, dando indicios de comprender.	3	2	1	0
54	Dice el nombre u onomatopeya de algún objeto o animal en presencia de éste con sentido comunicativo.	3	2	1	0

Imagen 3. Caso BBC. Ítems 32 a 54 y tabla resumen de puntuaciones directas.

PUNTUACIONES DIRECTAS					
COMUNICACIÓN / INTERACCIÓN SOCIAL (CIS)	PATRONES (P)	IDENEA-2 TOTAL	CONDUCTA (C)	LENGUAJE (L)	CAPACIDAD INTELLECTUAL (CI)
48	32	80	17	11	25 a 40
Σ ítem 1 a 8 + Σ ítem 32 a 43	Σ ítem 9 a 23 + Σ ítem 44 a 47	CIS + P	Σ ítems 24 a 31 + Σ ítems 48 a 50	Σ ítem 51 a 54	

Para el caso de BBC, el registro síntesis 2 nos propone la modalidad de escolarización de UE CyL como la más adecuada para responder a las necesidades del alumno. Teniendo en cuenta que los resultados del ADI-R y ADOS lo sitúan como TEA Nivel 2, y la medición de discapacidad intelectual con la Escala Leiter determina un CI de entre 25-40 (discapacidad intelectual entre moderada y grave), se entiende que la necesidad de una intervención intensiva hace conveniente la propuesta de escolarización en unidad específica CyL.

Imagen 4. Registro síntesis 1 y 2 de Caso BBC.

Registro síntesis 1: PUNTOS DE CORTE PARA SOSPECHAS DE TEA

	IDENTEA-2		CIS		PATRONES	
2 a 4;11 años	80	/16	48	/9	32	/5
5 a 6;11 años		/15		/7		/5

Registro síntesis 2: PUNTOS DE CORTE PARA ORIENTAR MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN

	Desde 2 a 4 años 11 meses			Desde 5 a 6 años 11 meses		
	Ordinario	UE CyL	CEE	Ordinario	UE CyL	CEE
Comunicación e interacción social 48	0 – 27	28 – 60	---	0 – 13	14- 42	43-60
Patrones repetitivos 32	0 – 21	22-55	56-57	0 – 12	13- 38	39-57
TOTAL 80	0 – 49	50-115	116-117	0 – 26	27 – 80	81-117
Conducta 16	0 – 10	11-31	32-33	0 – 2	3 – 20	21-33
Lenguaje 11	0 – 6	7-12	---	0-2	3-8	9-12
Capacidad Intelectual 35	—	—	—	>80	40-...	<40

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Como podemos observar, los puntos de corte para determinar la posible presencia de TEA (registro síntesis 1) son más bajos que los puntos de corte propuestos para decidir que el alumnado necesita de una atención especializada más intensa (registro síntesis 2) de la que pueden ofrecerle en su centro los recursos ordinarios de un/a profesional de pedagogía terapéutica (PT) y otro/a de audición y lenguaje (AL). Con ello, se pretende dar respuesta en el sentido de que:

1. Ningún caso susceptible de ser TEA se quede sin detectar, por eso es tan alto el índice de sensibilidad, lo que lleva a situar los puntos de corte de sospecha de presencia de TEA en valores bajos. Posteriormente, el uso de instrumentos de evaluación diagnóstica servirá para confirmar o no la sospecha.
2. La mayoría de estudiantes asistan al centro escolar que le corresponde por el proceso de matriculación ordinario, de forma que cuando se proponga un centro con UE CyL, la posibilidad de error sea mínima.

Así pues, IDENTEA-2 nos propone la escolarización en CEIP - UE CyL - CEE, en función de la severidad en los síntomas, de los déficits en las áreas CIS, P, TOTAL, C, L y CI; y del entorno educativo que mejor pueda responder a sus necesidades educativas, considerando como premisa la de dar una respuesta técnica ajustada a las necesidades de apoyo de cada caso, propiciando que el emplazamiento en el que se encuentre sea un entorno adecuado en sensorialidad, afectividad y exigencia en la adquisición de los aprendizajes que ayude a fomentar una vida lo más autónoma posible en la sociedad.

La imagen 5 presenta el ejemplo del caso JGC, niño de 6 años y 1 mes escolarizado en primer curso de etapa primaria. El registro síntesis 1 nos presenta un niño que supera el punto de corte en la dimensión de comunicación-interacción social (38), pero no así en patrones repetitivos y restringidos (3). La consideración de la suma total (41) hace pensar en la posible presencia de TEA. Si bien, hay que tener en cuenta la baja presencia de patrones de conducta repetitivos. En este sentido, una evaluación posterior con ADI-R y ADOS tomando como referencia los criterios diagnósticos del DSM-5 nos ayuda a descartar la presencia de un TEA y a proponer un diagnóstico de Trastorno de la Comunicación Social.

Imagen 5. Registro síntesis 1 y 2 de Caso JGC.

Registro síntesis 1: PUNTOS DE CORTE PARA SOSPECHAS DE TEA

	<i>IDENTEA-2</i>	<i>CIS</i>	<i>PATRONES</i>
2 a 4;11 años	<input type="text"/> /16	<input type="text"/> /9	<input type="text"/> /5
5 a 6;11 años	41 /15	38 /7	3 /5

Registro síntesis 2: PUNTOS DE CORTE PARA ORIENTAR MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN

	Desde 2 a 4 años 11 meses			Desde 5 a 6 años 11 meses		
	Ordinario	UE CyL	CEE	Ordinario	UE CyL	CEE
Comunicación e interacción social 38	0 – 27	28 – 60	---	0 – 13	14- 42	43-60
Patrones repetitivos 3	0 – 21	22-55	56-57	0 – 12	13- 38	39-57
TOTAL 41	0 – 49	50-115	116-117	0 – 26	27 – 80	81-117
Conducta 3	0 – 10	11-31	32-33	0 – 2	3 – 20	21-33
Lenguaje 3	0 – 6	7-12	---	0-2	3-8	9-12
Capacidad Intelectual 76	---	---	---	>80	40-...	<40

El registro síntesis 2 nos propone la modalidad de escolarización de UE CyL como la más adecuada para responder a las necesidades educativas de este caso. Teniendo en cuenta que los resultados del ADI-R y ADOS lo sitúan como TCS, y la capacidad intelectual como límite, pensamos que la necesidad de una intervención específica con mucha presencia en entornos naturales se ajustaría a la Modalidad Ordinaria según la normativa sobre Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje.

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

La imagen 6 recoge el caso de MKS, niño escolarizado en Infantil 5 años y que tiene una edad de 5 años y 2 meses. El registro síntesis 1, nos presenta un niño que supera por poco el punto de corte tanto en comunicación-interacción social (11/7) como en patrones repetitivos y restringidos (9/5). Consecuentemente, también lo hace por poco en el total (20/15). Con ello, se establece en principio una sospecha de TEA. Si en todo caso es preciso contar con una evaluación diagnóstica específica, tanto más en casos como éstos donde el puntaje se sitúa muy próximo al punto de corte. Este caso, posteriormente evaluado con ADI-R, ADOS, LEITER y ABAS-II, y cotejado con los criterios diagnósticos del DSM-5 nos aconseja desestimar la presencia real de un TEA, y nos orienta a un diagnóstico de Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H) con capacidad intelectual límite. Téngase en cuenta que la encuesta se aplicó a los quince días de su escolarización, siendo además un niño que procede de Rusia y no domina todavía el español, conviviendo en un aula con otros 26 niños de su edad. La evaluación diagnóstica constata que no cumple criterios ni de trastorno de espectro autista ni de trastorno de la comunicación social. Se trataría de un caso que forma parte del porcentaje posible de falsos positivos que se pueden recoger en inventarios de detección de acuerdo con los valores de sensibilidad/especificidad determinados.

El registro síntesis 2 nos propone como respuesta de organización educativa más adecuada para responder a las necesidades educativas de este alumno su escolarización en aula regular con los recursos de maestros/as especializados/as en pedagogía terapéutica (PT) y audición y lenguaje (AL) de la escuela.

Imagen 6. Registro síntesis 1 y 2 de Caso MKS.

Registro síntesis 1: PUNTOS DE CORTE PARA SOSPECHAS DE TEA

	<i>IDENTEA-2</i>	<i>CIS</i>	<i>PATRONES</i>
2 a 4;11 años	<input type="text"/> /16	<input type="text"/> /9	<input type="text"/> /5
5 a 6;11 años	20 /15	11 /7	9 /5

Registro síntesis 2: PUNTOS DE CORTE PARA ORIENTAR MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN

	Desde 2 a 4 años 11 meses			Desde 5 a 6 años 11 meses		
	Ordinario	UE CyL	CEE	Ordinario	UE CyL	CEE
Comunicación e interacción social 11	0 – 27	28 – 60	---	0 – 13	14- 42	43-60
Patrones repetitivos 9	0 – 21	22-55	56-57	0 – 12	13- 38	39-57
TOTAL 20	0 – 49	50-115	116-117	0 – 26	27 – 80	81-117
Conducta 8	0 – 10	11-31	32-33	0 – 2	3 – 20	21-33
Lenguaje 1	0 – 6	7-12	---	0-2	3-8	9-12
Capacidad Intelectual 86	---	---	---	>80	40-...	<40

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**



7. RELACIÓN DE LOS ÍTEMS CON CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DSM-5

Se procedió a la asignación de cada enunciado a alguna de las dimensiones constituyentes del cuestionario de acuerdo con una metodología basada en el acuerdo entre diferentes jueces. Se creó una tabla de doble entrada (véase tabla 11) constituida por filas que contenían los ítems del cuestionario y por columnas que contenían los dos criterios diagnósticos del DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014): deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social (CIS) y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, interés o actividades (patrones), además de las escalas de conducta y lenguaje que también se contemplaron en el cuestionario para ayudar en la determinación de la severidad y la toma de decisiones con relación a la escolarización.

Para los dos criterios diagnósticos propios de TEA también se subdividió según los ejemplos de DSM-5 que marcan un orden creciente en la severidad de las manifestaciones características de TEA, como se indica a continuación:

▪ Para deficiencias en comunicación social y en la interacción social:

- A. Deficiencias en reciprocidad socioemocional.
 - A1. Acercamiento social anormal y fracaso en la conversación normal en ambos sentidos.
 - A2. Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos.
 - A3. Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

B. Deficiencias en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.

- B.1. Comunicación verbal y no verbal poco integrada.
- B.2. Anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos.
- B.3. Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

C. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

- C.1. Dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales.
- C.2. Dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos.
- C.3. Ausencia de interés por otras personas.

▪ Para patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, interés o actividades:

- A. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
- B. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
- C. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
- D. Hiperreactividad o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.



TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

La tabla fue rellena de forma independiente por cinco jueces con experiencia en la evaluación de TEA asociando cada ítem a cada una de las escalas o dimensiones, especificando también con qué tipo de ejemplo de las manifestaciones TEA podría estar más vinculado cada ítem. Tras ello, se analizó de forma conjunta la información. La tabla 10 muestra el grado de acuerdo de los cinco jueces para la dimensión en que definitivamente fue adscrito cada ítem tras discusión en conjunto.

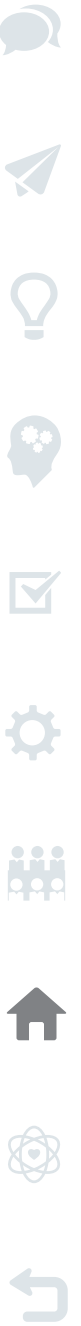
Por su parte, la tabla 11 concreta la relación de cada ítem de forma detallada con relación a los ejemplos aportados en criterios diagnósticos de DSM-5. Puede tomarse dicha tabla como referencia para descripciones cualitativas en procesos de valoración diagnóstica para constatar la presencia de determinada sintomatología característica de TEA.

Tabla 10. Número de ítems por dimensión según grado de acuerdo de jueces.

	100 %	80 %	60 %	40 %	Nul
CIS	5	1	6	7	1
PATRONES	11	1	4	2	1
CONDUCTA	8	2	1	-	-
LENGUAJE	3	-	1	-	-

Tabla 11. Relación de ítems de la prueba con criterios diagnósticos DSM-5 de TEA más dimensión de patrones y conductas.

Ítem	CIS									PATRONES				CONDUCTA	LENGUAJE
	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	A	B	C	D		
1						X									
2									X						
3					X										
4					X										
5							X								
6					X										
7							X								
8			X												
9										X					
10										X					
11										X					
12										X					
13										X					
14										X					
15										X					
16										X					
17										X					
18										X					
19											X				
20												X			
21										X					
22										X					
23												X			
24													X		
25														X	
26														X	
27														X	
28														X	
29														X	
30														X	
31														X	
32					X										
33		X													
34			X												
35					X										
36					X										
37			X												
38			X												
39			X												
40									X						
41					X										
42					X										
43								X							
44										X					
45										X					
46												X			
47									X						
48													X		
49													X		
50													X		
51														X	
52														X	
53														X	
54														X	
Ítem	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	A	B	C	D		
Total	0	1	5	0	8	1	2	1	2	8	7	1	3	11	4



ANEXO 1. CUESTIONARIO

.....

1. INSTRUCCIONES

Estas instrucciones están redactadas de manera directa a la persona que ha de rellenar el cuestionario.

El cuestionario está compuesto de una serie de enunciados que describen la manera de comunicarse, relacionarse y comportarse de los niños y niñas. No valora aptitudes, refiere a conductas para las que se solicita su juicio acerca de la frecuencia con que aparecen en este momento para el niño/a evaluado/a. Si existen

circunstancias que, bajo su punto de vista, pudieran haber afectado de forma especial el comportamiento en los últimos meses (sucesos familiares, ingreso o cambio de escuela...), hágalo constar por favor en el apartado de observaciones.

Para cada enunciado se debe juzgar si el comportamiento descrito se observa siguiendo dos escalas diferentes según ítems:

Ítems 1 a 31 (1ª parte)	Ítems 32 a 54 (2ª parte)
<ul style="list-style-type: none">▪ Nunca▪ Alguna vez: al menos alguna vez a la semana, aunque no todos los días.▪ Frecuentemente: de una a dos veces al día, todos los días.▪ Siempre: más de dos veces al día, todos los días.	<ul style="list-style-type: none">▪ Nunca: 0 de 5 veces.▪ Alguna vez: 1-2 de cinco veces.▪ Frecuentemente: 3-4 de 5 veces.▪ Siempre: 5 de 5 veces.

Usted debe marcar una X en la casilla que se encuentra a la derecha de cada enunciado, escogiendo la respuesta que mejor describa la situación actual del niño/a. Si encuentra alguna dificultad en contestar a alguno de los enunciados, límitese a pensar en las dos últimas semanas y trate de recordar cuántas veces ha observado en el niño y la niña el comportamiento descrito.

Por favor, lea cada ítem con atención y **no deje ninguno** sin responder. Si usted no se ve capacitado/a para emitir un juicio, rodee con un círculo el ítem problemático y añada el comentario explicativo que crea conveniente en el dorso de la hoja anotando el número de elemento al que se refiere.

2. DATOS DEL ALUMNADO

Dades del niño/niña _____ Sexo _____

Fecha Nacimiento _____ Fecha de aplicació _____

Edad (años; meses) _____ Nivel (Curso) _____ Grupo _____

Centro educativo _____ Código _____

Localidad _____ Provincia _____

Lengua o lenguas familiares _____ Lenguas escolares _____

Persona que responde al cuestionario (nombre y relación con el niño/niña)

Profesional responsable de la evaluación (nombre y entidad a la que pertenece)

Diagnósticos previos emitidos sobre trastornos del desarrollo y/o enfermedades (cuáles, servicios o profesionales responsables, edad del niño/a en ese momento):**Observaciones (consigne cualquier circunstancia que considere relevante a efectos de esta evaluación):**

TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

3. ÍTEMS

		N = Nunca, AV =Alguna vez, F = Frecuentemente S = Siempre	N	Av	F	S
COMUNICACIÓN-INTERACCIÓN SOCIAL	1	Da la impresión de que mira a través de las personas, como si no estuvieran.	0	1	2	3
	2	Prefiere relacionarse con objetos inanimados más que con otros niños/niñas.	0	1	2	3
	3	Utiliza a otras personas para conseguir objetos, (arrastra hasta donde está un juguete, te coge de la mano y te lleva cerca del objeto, tira de la falda, oralmente...). Normalmente es cuando no puede alcanzarlo sólo.	3	2	1	0
	4	Señala o extiende su mano para reclamar o pedir algún objeto que desee.	3	2	1	0
	5	Tiene manifestaciones emocionales inesperadas: (ríe sin venir a cuento, llora exageradamente sin motivo aparente).	0	1	2	3
	6	Es capaz de imitar gestos como "adiós", "ven", "toma", "dame", "hola".	3	2	1	0
	7	Es capaz de seguir normas de la vida cotidiana, dirigido por el adulto (levantarse de la cama, comer, ir al colegio...).	3	2	1	0
	8	Demanda de los demás que se inicien juegos con contacto físico, pidiendo repetición de las rutinas y siguiendo turnos (tapar/destapar, poner mano sobre mano).	3	2	1	0
PATRONES REPETITIVOS	9	Permanece largos periodos de tiempo mirando al vacío.	0	1	2	3
	10	Realiza movimientos auto-estimulatorios: aleteo de brazos o manos, movimientos rápidos y repetitivos de dedos... dificultan actividades dirigidas.	0	1	2	3
	11	Pasa largos períodos de tiempo con balanceos del tronco hacia adelante-hacia atrás y/o laterales, posturas extrañas, saltos, etc.	0	1	2	3
	12	Manipula los mismos objetos sin motivo aparente.	0	1	2	3
	13	Ordena objetos en filas e insiste en que se mantenga el orden que él ha establecido.	0	1	2	3
	14	Le gusta hacer girar determinados objetos.	0	1	2	3
	15	Salta continuamente arriba y abajo cuando está contento.	0	1	2	3
	16	Se irrita cuando las cosas no están según el orden habitualmente establecido: cambio de una silla, bandejas de material, juguetes, el teléfono, etc.	0	1	2	3
	17	Repite (aunque no de forma inmediata) sonidos, palabras o frases que puede haber escuchado previamente.	0	1	2	3
	18	Se irrita cuando hay cambios en algunas situaciones o rutinas a las que está acostumbrado. Rutas fijas para ir a un lugar, etc.	0	1	2	3
	19	Tiene una dependencia a un objeto particular que insiste en llevar de un sitio a otro.	0	1	2	3
	20	Utiliza la vista, oído, tacto, olfato, gusto; en situaciones no habituales: tocar una tarta antes de comer, huele las manos, etc.	0	1	2	3
	21	Presenta conductas sin meta, sin propósito ni relación con el contexto: carreritas, deambulación sin rumbo, etc.	0	1	2	3
	22	Presenta conductas anticipatorias simples en situaciones cotidianas: prepara abrigo antes de salir, va a comer y saca su silla, coge la mochila para ir o salir de clase, etc.	3	2	1	0
	23	Se tapa los oídos al escuchar ciertos sonidos como si le produjeran dolor.	0	1	2	3

	N = Nunca, AV =Alguna vez, F = Frecuentemente S = Siempre	N	Av	F	S
CONDUCTA	24 Destruye objetos sin intencionalidad aparente.	0	1	2	3
	25 Presenta conductas de "pica": se introduce objetos y elementos no comestibles en la boca y los deglute.	0	1	2	3
	26 Presenta conductas disruptivas como consecuencia de miedos injustificados.	0	1	2	3
	27 Golpea, pellizca, muerde o se lastima a sí mismo.	0	1	2	3
	28 Presenta rabietas sin motivos aparentes.	0	1	2	3
	29 Es prácticamente imposible consolarlo cuando llora.	0	1	2	3
	30 Golpea, pellizca, muerde o lastima a otros niños/niñas.	0	1	2	3
COMUNICACIÓN-INTERACCIÓN SOCIAL	31 Tiene conciencia del peligro: alturas, cristales, fuego, cuchillos, etc.	3	2	1	0
	32 Tiene atención conjunta: mira el objeto que señalamos y no el dedo.	3	2	1	0
	33 Sonríe cuando otro sonríe, se pone triste cuando ve a otro triste.	3	2	1	0
	34 Participa en juegos como cucú, devolver una pelota, escondite, etc.	3	2	1	0
	35 Cuando nos dirigimos al niño/niña nos mira directamente a la cara.	3	2	1	0
	36 Usa alguna conducta, verbal o no verbal, para demandar que le satisfagan necesidades básicas (hambre, sueño, pipí, etc.).	3	2	1	0
	37 Se va fácilmente con desconocidos. Le das la mano y se va con personas desconocidas.	0	1	2	3
	38 Muestra alguna reacción a voces conocidas.	3	2	1	0
	39 Se gira cuando le llaman por su nombre.	3	2	1	0
	40 Atiende y observa a otros niños cuando juegan.	3	2	1	0
	41 Entiende órdenes del tipo "ven", "toma", "coge", etc. acompañadas de gestos.	3	2	1	0
	42 Detiene sus acciones disruptivas cuando se le indica, verbalmente y/o con gestos.	3	2	1	0
	43 Es capaz de hacer secuencias de juego imaginativo: beber de una taza de juguete sin agua, darle de comer a una muñeca, etc.	3	2	1	0
PATRONES REPETITIVOS	44 Reacciona desproporcionadamente cuando se le interrumpe en lo que está haciendo.	0	1	2	3
	45 Lloro o muestra disgusto, desproporcionadamente, cuando le quitan algún objeto suyo (un juguete, un objeto al que muestra apego, etc.).	0	1	2	3
	46 Permite juegos que implican el contacto físico (revolcarse por el suelo, abrazarse, hacer cosquillas, etc.).	3	2	1	0
CONDUCTA	47 Utiliza los objetos de forma funcional, dándoles el uso para el que se han construido.	3	2	1	0
	48 Se niega a realizar actividades manipulativas dirigidas por el adulto: recortar, pintar, hacer puzles, etc.	0	1	2	3
	49 Se deja modelar físicamente por el adulto.	3	2	1	0
	50 Se mantiene atento en una actividad dirigida más de cinco minutos consecutivos.	3	2	1	0









TEA. Trastorno del Espectro del Autismo

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

N = Nunca, AV =Alguna vez, F = Frecuentemente S = Siempre		N	Av	F	S	
LENGUAJE	51	Cuando se le pregunta por mamá, o papá, responde con acción de búsqueda (barrido ocular).	3	2	1	0
	52	Da muestras de comprender preguntas que le hace el adulto del tipo ¿dónde está...?, ¿qué es...?, ¿cuál o qué quieres...?	3	2	1	0
	53	Viendo las imágenes de un cuento va señalando los dibujos mientras se le cuenta, dando indicios de comprender.	3	2	1	0
	54	Dice el nombre u onomatopeya de algún objeto o animal en presencia de éste con sentido comunicativo.	3	2	1	0

PUNTUACIONES DIRECTAS

COMUNICACIÓN / INTERACCIÓN SOCIAL (CIS)	PATRONES (P)	IDEN TEA-2 TOTAL	CONDUCTA (C)	LENGUAJE (L)	CAPACIDAD INTELLECTUAL (CI)
					
Σ ítem 1 a 8 + Σ ítem 32 a 43	Σ ítem 9 a 23 + Σ ítem 44 a 47	CIS + P	Σ ítems 24 a 31 + Σ ítems 48 a 50	Σ ítem 51 a 54	

IDENTEA-2

Inventario para la Detección y Escolarización de niños y niñas con TEA

4. REGISTRO SÍNTESIS 1

Puntos de corte para sospechas de TEA

	IDENTEA-2	CIS	PATRONES
2 a 4; 11 años	/16	/9	/5
5 a 6; 11 años	/15	/7	/5

5. REGISTRO SÍNTESIS 2

Puntos de corte para orientar modalidad de escolarización

	Desde 2 a 4 años 11 meses			Desde 5 a 6 años 11 meses		
	Ordinario	UE CyL	CEE	Ordinario	UE CyL	CEE
Comunicación y interacción social	0 – 27	28–60	---	0 – 13	14- 42	43-60
Patrones repetitivos	0 – 21	22-55	56-57	0 – 12	13- 38	39-57
TOTAL	0 – 49	50-115	116-117	0 – 26	27 – 80	81-117
Conducta	0 – 10	11-31	32-33	0 – 2	3 – 20	21-33
Lenguaje	0 – 6	7-12	---	0-2	3-8	9-12
Capacidad Intelectual	---	---	---	>80	40-...	<40

ANEXO 2.

1. DEFINICIÓN DE LOS ÍTEMS

.....

Definición de los ítems

1 Da la impresión de que mira a través de las personas, como si no estuvieran.

Valora si da la sensación de que la mirada traspasa a la persona que tiene delante.

No valora las distracciones ante las actividades que se realizan en el aula.

.....

2 Prefiere relacionarse con objetos inanimados más que con otros niños/niñas.

* Se valora la intencionalidad de relación del niño, si eligiendo libremente, éste prefiere la manipulación de objetos y materiales del aula, y no el acercamiento a los compañeros con la intención de relacionarse.

Valora la intencionalidad de relación y en qué sentido demuestra sus preferencias, cuando elige libremente.

No valora si acepta o rechaza la interacción de sus compañeros hacia él/ella.

.....

3 Utiliza a otras personas para conseguir objetos, (arrastra hasta donde está un juguete, te coge de la mano y te lleva cerca del objeto, tira de la falda, oralmente, etc.). Normalmente es cuando no puede alcanzarlo sólo/sola.

* El niño/niña nombra, o pide directamente, un objeto de forma verbal, o señalando aquello que quiere, Estas conductas las realiza con una intención clara de comunicar la necesidad o petición. Si el niño/niña lo hace porque ve el cuerpo de la otra persona como una continuación del suyo, sin ser consciente de que no es así la puntuación es nunca.

Valora la utilización del adulto, que ha de inferir qué quiere, como medio de alcanzar algo que no está a su alcance o que le han quitado sus compañeros, el propósito del niño/niña es obtener el objeto, en ningún momento es comunicándose con la persona que puede conseguirlo.

.....

4 Señala o extiende su mano para reclamar o pedir algún objeto que desee.

* Delante de la dificultad de realizar demandas de forma verbal, el niño/niña señala lo que quiere obtener en presencia del adulto, de lo cual puede deducirse una conducta intencionada. Si lo dice verbalmente, la puntuación es siempre.

Valora que señala lo que quiere.

No valora que hace uso del adulto, este aspecto lo mide el ítem anterior.

.....

5 Tiene manifestaciones emocionales inesperadas: (ríe sin venir a cuento, llora exageradamente sin motivo aparente).

* Las manifestaciones son descontextualizadas, no entendemos el porqué de la manifestación pues no hay una causa que la explique, tampoco se observa un motivo que se persiga con ella, se aprecia una falta completa de intencionalidad en la conducta.

Valora las manifestaciones descontextualizadas que aparecen sin ninguna intencionalidad.

No valora la habilidad emocional.

.....

6 Es capaz de imitar gestos como "adiós", "ven", "toma", "dame", "hola".

* Imita los gestos que el interlocutor realiza: "hola"/"adiós" cuando entra o sale de un sitio, "toma"/"dame" para pedir/dar un objeto, etc. Los gestos que realiza tienen intención comunicativa, con ellos el niño/niña se dirige al adulto para obtener una respuesta ya sea verbal o física.

Valora la capacidad de imitar el gesto y su uso de forma intencional.

No valora si el gesto es solamente un acto reflejo de imitación.

.....

7 Es capaz de seguir normas de la vida cotidiana, dirigido por el adulto (levantarse de la cama, comer, ir al colegio, etc.).

* Es capaz de seguir el ritmo biológico y conductual: horario de clase, horas de alimentación, dormir, etc.

Valora si el ritmo biológico y conductual del alumno se adecua con facilidad al establecido para el resto, aunque sea de forma dirigida por el adulto.

8 Demanda de los demás que se inicien juegos con contacto físico, pidiendo repetición de las rutinas y siguiendo turnos (tapar/destapar, poner mano sobre mano).

* Sin mediación de otros, pide intencionalmente a compañeros/compañeras o adultos, mediante palabras o gestos, jugar a juegos de contacto.

Valorar cualquier acción que de forma intencionada nos indique que busca que se inicie el juego.

No valora cuando es el adulto el que infiere que posiblemente el niño/niña quiera iniciar el juego.

9 Permanece largos periodos de tiempo mirando al vacío.

* Permanece largos periodos de tiempo con la "mirada perdida", sin fijarla en ningún punto en concreto, no está distraído mirando un objeto, persona o actividad.

Valora "mirada perdida", no localizada en algún punto del aula o del entorno (lámina, juguete, compañeros, etc.).

No valora falta de atención o distracción con algo diferente a la actividad a realizar en el aula; ni autoestimulación con algún objeto o juguete, pasando de las personas.

10 Realiza movimientos autoestimulatorios: aleteo de brazos o manos, movimientos rápidos y repetitivos de los dedos, que dificultan actividades dirigidas.

* Realiza movimientos autoestimulatorios. No se trata de movimientos que realiza a modo de "tics" mientras realiza una actividad, o previa a ella. Ni son movimientos que ocurren sólo en momentos de excitación. Se trata de movimientos rápidos, voluntarios y repetitivos, como aleteo de brazos, gestos de dedos y manos o de ambos al mismo tiempo. Estos movimientos impiden la realización de actividades dirigidas. Se excluye: morderse las uñas, retorcerse el cabello, chuparse el pulgar, dar palmadas, etc.

Valora los movimientos rápidos, voluntarios y repetitivos indicados. Hay que definir, qué movimientos realiza, la situación en que se producen y sobre todo la frecuencia con que se producen, ya que pueden determinar si es posible o no trabajar con el alumno en actividades normalizadas.

No valora movimientos que realiza a modo de "tics" mientras realiza una actividad, o previa a ella. Tampoco si son movimientos en situaciones de excitación.

11 Pasa largos períodos de tiempo con balanceos del tronco hacia adelante-hacia atrás y/o laterales, posturas extrañas, saltos, etc.

* Estos movimientos son autoestimulatorios y suelen ir acompañados de "mirada perdida", pequeños murmullos o sonidos a modo de "canturreo", implica aislamiento. No se trata de movimientos del tipo "no puede estar quieto". Las posturas extrañas son posturas peculiares que le impiden normalizar las actividades del aula.

Valora las posturas extrañas, que se refieren a todas aquellas que el niño adopta y que se empeña en mantener a pesar de las indicaciones o correcciones. Los balanceos de tronco suelen ir acompañados de mirada perdida, pequeños murmullos o sonidos a modo de "canturreo". Son posturas peculiares, que le impiden normalizar las actividades del aula.

No valora los movimientos del tipo "no puede estar quieto" en los que el alumno, a pesar de ellos percibe lo que está ocurriendo a su alrededor.

12 Manipula los mismos objetos sin motivo aparente.

* Manipula repetida o estereotipadamente (de forma no funcional) algún objeto sin intención de jugar, de ver que es, de explorarlo, etc.... muestra interés en alguna de sus partes: hacer girar las ruedas de un coche, pulsar repetidamente un interruptor, etc.

Valora la manipulación de cualquier objeto, repetidamente, sin intención de jugar, de ver qué es, explorarlo, etc. y el interés obsesivo en alguna de las partes del objeto.

No valora el que lleve o intente llevar algún objeto permanentemente (objeto de apego).

13 Ordena objetos en filas e insiste en que se mantenga el orden que él ha establecido.

* Coloca de forma sistemática objetos particulares: lápices, pinturas, vasos, etc. alineados, y o bien no permite que se cambien de posición, o bien los vuelve a colocar cuando alguien rompe la alineación. El niño realiza estas actividades de una forma compulsiva, para llevarlas a cabo en un orden determinado.

Valora cuando el alumno, sin realizar actividades de juego intencionado, coloca sistemáticamente los objetos: lápices, pinturas, vasos, etc. alineados y o no permite que se cambien de posición, o bien los vuelve a colocar, cuando el adulto o compañero rompe la alineación.

No valora cuando se da en situaciones de juego.

14 Le gusta hacer girar determinados objetos.

* Le gusta hacer girar determinados objetos, de forma reiterada, sin intencionalidad de juego. Se trata de una actividad que realiza de forma compulsiva.

Valora que lo haga de forma reiterada y casi como única actividad con los mismos, es una actividad que realiza de forma compulsiva.

No valora si hay intencionalidad de juego.

15 Salta continuamente arriba y abajo cuando está contento.

* Salta de forma mecánica. Esta acción no forma parte de un juego y está fuera de contexto. Dicha acción puede interferir en las tareas a realizar por el alumnado o por el grupo.

Valora que la acción de saltar está fuera de contexto, no es parte de un juego y se produce de forma mecánica.

16 Se irrita cuando las cosas no están según el orden habitualmente establecido: cambio de una silla, bandejas de material, juguetes, el teléfono, etc.

* Se irrita o angustia (reacciona de forma negativa e inusual) cuando se producen cambios triviales en el ambiente, como un orden o posición diferente de objetos de decoración o muebles, de gafas u otro objeto personal, etc.; que no afectan directamente al niño.

Valora la falta de flexibilidad ante los cambios. Su entorno ha de permanecer con un orden determinado, no permitiendo que cambie de lugar cualquiera de los objetos. Hay que definir sus reacciones en qué consisten y la frecuencia e intensidad de las mismas cuando se producen.

No valora sentido del orden de su entorno, sino la falta de flexibilidad ante los cambios.

17 Repite (aunque no de forma inmediata) sonidos, palabras o frases que puede haber escuchado previamente.

* Utiliza sonidos o patrones de habla repetitivos que resultan extraños (onomatopeyas, sonidos indescifrables, palabras sueltas, frases) sin aparente intencionalidad comunicativa. Aparecen en situaciones en las que están fuera de contexto y parecen tener un fin auto-estimulador y no comunicativo (no pretende llamar la atención, pedir, contar algo, etc.).

Valora sonidos del tipo onomatopeya, sonidos irreconocibles, palabras sueltas, frases... que deben aparecer en situaciones en las que están fuera de contexto, sin intencionalidad y no forman parte de un juego.

No valora cuando podrían entenderse como formas de llamar la atención del adulto o compañeros, ya que éstas sí tienen carga intencional. No valora las ecolalias inmediatas.

18 Se irrita cuando hay cambios en algunas situaciones o rutinas a las que está acostumbrado. Rutas fijas para ir a un lugar, etc.

* Presenta alteraciones conductuales cada vez que se producen cambios en situaciones o rutinas a las que está acostumbrado. Por ejemplo, insiste en ir al supermercado o a la escuela siempre por el mismo itinerario, le cuesta cambiar la ropa de verano por la de otoño, no permite que se le ponga el "babi" del colegio... presentando alteraciones conductuales si se le obliga.

Valora o conviene definir sus reacciones en qué consisten y la frecuencia e intensidad de las mismas cuando se producen.

19 Tiene una dependencia a un objeto particular que insiste en llevar de un sitio a otro.

* Muestra dependencia e interés excepcional por un objeto (que no es necesariamente un muñeco de peluche o la mantita), insistiendo en llevárselo a todas partes o a la cama, o tenerlo a la vista. Pueden aparecer manifestaciones de ansiedad o alteraciones conductuales si se le retira.

Valora que presenta apego a un objeto que es imposible quitárselo, suponiendo manifestaciones de ansiedad o alteraciones conductuales si se le retira. El apego al objeto no tiene por qué interferir necesariamente en la realización de actividades dirigidas, puede que sólo pretenda tenerlo a la vista o estar cerca de él.

Cuando se le retira o no ve el objeto, conviene definir si presenta alteraciones conductuales significativas, en qué consisten y la frecuencia e intensidad con que se producen.

20 Utiliza la vista, oído, tacto, olfato, gusto; en situaciones no habituales: tocar una tarta antes de comer, huele las manos, etc.

* Toca las cosas con los labios o lengua para ver cómo saben, o está inusualmente preocupado por el tacto o textura de las cosas, o bien huele a las personas de forma inusual o fuera de contexto.

No valora la respuesta negativa a estímulos sensoriales (mostrar disgusto por ciertos sonidos, hipersensibilidad a la luz, etc.).

21 Presenta conductas sin meta, sin propósito ni relación con el contexto: carreritas, deambulación sin rumbo, etc.

* Predominan conductas sin intencionalidad que se caracterizan porque cuesta interrumpirlas ante consignas externas que pretendan dirigir la actividad.

22 Presenta conductas anticipatorias simples en situaciones cotidianas: prepara abrigo antes de salir, va a comer y saca su silla, coge la mochila para ir o salir de clase, etc.

* Se observan conductas que anticipan situaciones posteriores en momentos y situaciones adecuadas (ponerse el bañador si va a la piscina, coger la mochila para salir de clase, etc.).

Se valora si es capaz de prever las actividades cotidianas a realizar en función de las acciones que se realizan dentro de rutinas habituales.

23 Se tapa los oídos al escuchar ciertos sonidos, como si le produjeran dolor.

* Reacciona tapándose los oídos ante determinados sonidos que no son fuertes. Esta conducta puede producirse ante sonidos concretos como el ruido de un electrodoméstico (batidora, aspiradora...), o ante situaciones como varias personas que se encuentran hablando a la vez o cuando se canta, etc.

Valora cuando los sonidos ante los que aparece esta conducta no son necesariamente estridentes o lo suficientemente fuertes como para provocar molestias.

24 Destruye objetos sin intencionalidad aparente.

* Destruye objetos (rompe juguetes, trabajos escolares, objetos...tira objetos frágiles al suelo o los lanza). Esta conducta se da sin motivo aparente (no en el marco de una rabieta, como respuesta a una recriminación por parte del adulto o por un enfado).

Valora que el alumno coge un objeto lo rompe, a veces sin mirarlo, y pasa a coger otro que puede romper o no. La acción va acompañada de mirada perdida, e incluso mirando hacia otro lado.

No valora cuando rompe objetos de forma casual porque tropieza, se le caen o bien se rompen como consecuencia del juego o manipulación. No valora romper objetos dentro de una serie de acciones desencadenadas por una rabieta.

25 Presenta conductas de "pica": se introduce objetos y elementos no comestibles en la boca y los deglute.

* Se mete en la boca cualquier objeto que encuentra por el suelo, en la mesa, en la pared... de manera compulsiva, con el riesgo consecuente de atragantamiento o intoxicación.

Valora si se mete en la boca todo lo que encuentra por el suelo, mesa, etc, de forma compulsiva y lo deglute a continuación.

No valora, si normalmente no lo traga.

26 Presenta conductas disruptivas como consecuencia de miedos injustificados.

* presenta conductas disruptivas y/o descontroladas (llorar, gritar, echar a correr, esconderse...) ante situaciones que le provocan miedo. Estas situaciones no son consideradas como ansiógenas sino que responden a miedos idiosincrásicos, miedos injustificados, que se presentan sin haber variaciones en su contexto habitual (miedo al ruido de la cadena del WC, a algunos objetos cotidianos, lugares específicos, etc.).

Valora que llora, o manifiesta ansiedad, gritos, terrores "sin venir a cuento" y sin que se haya producido ninguna variación en el contexto. Hay que definir en qué consisten y la frecuencia e intensidad de las mismas cuando se producen.

No valora los miedos justificados para la mayoría.

27 Golpea, pellizca, muerde o se lastima a sí mismo.

* Presenta autoagresiones (actos de agresión contra sí mismo) que se pueden manifestar de diferentes formas: morderse a sí mismo, pegarse cabezazos contra la pared o el suelo, darse bofetadas, arañarse, pellizcarse, hurgarse en heridas, etc. Estas conductas pueden aparecer como una forma de auto-estimulación o ante la excitación o frustración.

Es importante definir cuándo aparecen estas conductas auto-lesivas: si son respuesta a una incapacidad de expresar que quiere, si son para manifestar displacer, si son reacción cuando se le obliga a hacer algo, o no se le permite coger algo, etc.

28 Presenta rabietas sin motivos aparentes.

* Presenta rabietas (conductas descontroladas que se pueden manifestar con lloros, gritos, tirarse al suelo, golpear a los demás en un intento de que no lo toquen, autoagresiones, lanzar objetos, etc.) sin que exista un motivo aparente o evidente para personas que lo conocen bien.

Valora si el niño llora, grita, se autolesiona, o lesiona a los otros "sin venir a cuento" o sin que su reacción sea ajustada a la demanda que se le haya propuesto (ej. realizar una tarea ordinaria del aula).

No valora si la conducta es consecuencia de miedos justificados.

29 Es prácticamente imposible consolarlo cuando llora.

* Es muy persistente en sus lloros y no permite el consuelo físico (caricias, abrazos, cogerlo en brazos, etc.) ni verbal (hablarle, cantarle, etc.). Incluso puede aumentar la intensidad del lloro ante los intentos por consolarlo. Si apenas llora y ello, por tanto, no supone un problema para su adaptación a la escuela, puntúe como "nunca".

Valora si la duración del lloro es significativamente más larga que en otros alumnos.

30 Golpea, pellizca, muerde o lastima a otros.

* Presenta episodios de agresión contra los compañeros o profesionales que se pueden manifestar de diferentes formas: pellizcar a los demás, morder, dar empujones, manotazos, patadas, puñetazos, cabezazos... o incluso utilizar algún instrumento como por ejemplo un palo, lápiz o tijeras.

Valora cualquier tipo de agresión que realice a los demás que les pueda suponer un "peligro".

31 Tiene conciencia del peligro: alturas, cristales, fuego, cuchillos, etc.

* Evita situaciones peligrosas: no se sube a lugares altos, no toca cristales, cuchillos, enchufes, se aparta del fuego, no se escapa por la calle, etc.

Valora la intención de evitar todas las acciones que puedan resultar peligrosas para su integridad.

32 Tiene atención conjunta: mira el objeto que señalamos y no el dedo.

* Ante la indicación del adulto de "mira" señalando un objeto, el niño ha de mirar directamente al objeto nombrado/señalado, no al dedo que señala, ni la cara del adulto que verbaliza la petición.

Valora la interacción con el adulto en los juegos de "toma y dame" con diferentes objetos, de manera que mira al objeto y al adulto participando con alternancia.

33 Sonríe cuando otro sonrío, se pone triste cuando ve a otro triste.

* Sonríe o se pone triste como respuesta a las manifestaciones externas de las emociones de los demás.

Valora si reconoce las manifestaciones externas de emociones.

No valora la respuesta de reflejo a sonrisa, llanto, etc.

34 Participa en juegos como cucú, devolver una pelota, escondite, etc.

* Hace referencia a la participación del niño-a en juegos o actividades espontáneas en grupo con otros niños/niñas, o con adultos; en estos se incluirán los juegos de persecución o los juegos de pelota. Se valorará si se dan claramente de forma espontánea, interactiva e intencional; es importante que los juegos se realicen con niños/niñas de igual o parecida edad, también pueden darse con adultos. No se tendrán en cuenta los juegos que requieran rutinas o adiestramiento.

Valora la intencionalidad de juego.

No valora la realización de aspectos del juego que forman parte de una rutina o "adiestramiento" en el mismo.

35 Cuando nos dirigimos a él/ella nos mira directamente a la cara.

* Mira a la cara del adulto directamente, de forma voluntaria y mantiene la mirada mientras se le está hablando o haciendo cosas con él.

Valora que mira directamente, de forma voluntaria y manteniendo la mirada mientras nos dirigimos a él/ella.

Valora que directamente, de forma voluntaria y manteniendo la mirada mientras nos dirigimos a él/ella.

36 Usa alguna conducta, verbal o no verbal, para demandar que le satisfagan necesidades básicas (hambre, sueño, pipí, etc.).

* Utiliza algún gesto por ej. señalar o tocarse los genitales para pedir pipí o utiliza algún objeto para indicar una necesidad, por ej. coge un osito para expresar que tiene sueño. Evidentemente, también si el niño y la niña tiene lenguaje oral, es capaz de emitir al menos una palabra para realizar demandas, por ej.: pipí, caca, pan, agua, comer, beber, dormir...

Valora si percibe la sensación y si es capaz de demandar que se le satisfaga. Cuando el alumno no utiliza conductas porque tiene lenguaje oral, se valora si lo pide o no. Ha de usar un recurso comunicativo para realizar demandas.

No valora cuando el adulto reconoce o infiere la necesidad y la satisface, "porque sabe qué quiere". Ha de realizar demanda.

37 Se va fácilmente con desconocidos. Le das la mano y se va con personas desconocidas.

* Con personas desconocidas, el niño-a, les da la mano y se va con ellas, no hay reacción de inseguridad en el momento que se va con ellas; no tiende a quedarse, ni tiende a irse detrás de los conocidos, ni se queda mirando por donde se han ido los conocidos (se podrá valorar al inicio del curso escolar, cuando se le deja al cuidado de otros familiares, vecinos...; sobre todo en edades tempranas: 3-4 años).

Valora cuando al alumno se le deja en clase, sobre todo al principio de curso, y no hay ninguna reacción de inseguridad porque se van los padres y desconoce el lugar en el que lo dejan: no llora, no tiende a irse detrás, no se queda mirando por donde se han ido, etc.

No valora cuando conoce a las personas con las que se queda, o cuando va a hacer con ellas una actividad que le gusta mucho.

38 Muestra alguna reacción a voces conocidas.

* Demuestra que conoce la voz buscando a la persona, mirando hacia el lugar donde se encuentra, sonriendo o mostrando disgusto, dirigiéndose hacia ella o apartándose, etc... sin llamarle por su nombre o estar muy cerca de él/ella.

Valora que conoce la voz, buscando a la persona, mirando hacia el lugar donde se encuentra, sonriendo, dirigiéndose hacia ella, etc.

No valora si conoce o no su nombre, ni si responde a su nombre.

39 Se gira cuando le llaman por su nombre.

* Demuestra que reconoce su nombre. Busca y mira a la persona que lo llama, detiene la actividad que está realizando (pintar, jugar, etc.) al escuchar su nombre. Ha de manifestar claramente que reconoce su nombre girándose hacia quien lo verbaliza, deteniendo la actividad, y/o dirigiéndose hacia la persona que lo ha llamado.

Valora si conoce o no su nombre, si responde a su nombre lo llame quien lo llame

No Valora que la voz sea conocida, mirando hacia el lugar donde se encuentra, sonriendo o dirigiéndose hacia ella solo porque la voz sea familiar (mamá, maestra, etc.).

40 Atiende y observa a otros niños cuando juegan.

* Es evidente el interés por observar y acercarse a otros niños de aproximadamente la misma edad, excluyendo explícitamente el interés por los bebés. Da importancia, estrictamente, al interés por otros niños/niñas y no a la calidad de la interacción o del juego con ellos.

Valora cuando hay intencionalidad y curiosidad o interés hacia lo que están haciendo los compañeros. Debe producir cambios en la dirección de la mirada, que siga el movimiento de sus compañeros. Puede haber movimiento de desplazamiento, acercándose hacia ellos.

No valora cuando simplemente está mirando en la dirección de sus compañeros, pero "no ve lo que hacen", se encuentran únicamente en su campo de visión.

41 Entiende órdenes del tipo "ven", "toma", "coge"... acompañadas de gestos.

* Realiza intencionadamente las acciones que se le indican en las órdenes con apoyo gestual, siendo órdenes que no obedecen a cumplir una rutina habitual (juegos de "toma/dame", rutinas del aula, etc.).

Valora realizar la acción que se le indica de forma intencional.

No valora realizar la acción como una respuesta refleja a acciones que están incluidas dentro de una rutina.

42 Detiene sus acciones disruptivas cuando se le indica, verbalmente y/o con gestos.

* Detiene la actividad que está realizando (conductas disruptivas) ante una orden verbal o gestual, independientemente de que después la vuelva a realizar.

Valora si para la actividad inmediatamente al escuchar la orden o cuando se le indica con el gesto.

No valora que inmediatamente después vuelva a realizar la misma actividad.

43 Es capaz de hacer secuencias de juego imaginativo: beber de una taza de juguete sin agua, darle de comer a una muñeca, etc.

Valora la existencia de juego imaginativo donde el niño hace uso de cosas que no están presentes (uso de comida que no hay, de agua que no está, otorga vida a muñecos, sopla velas que no tienen llama, etc.).

No valora si usa los objetos de uso cotidiano dando a cada uno el uso principal que le corresponde sin añadir ningún elemento imaginativo: dar de beber la taza si tiene agua, soplar la vela si tiene llama, etc.

44 Reacciona desproporcionadamente cuando se le interrumpe en lo que está haciendo.

* Reacciona desproporcionadamente (se enfada, grita, agresiones, autoagresiones, rabietas...) cuando no se le deja continuar con una actividad que está realizando espontáneamente o que es de su gusto, sea esta apropiada o no.

Valora si permite que se le interrumpa o se le altere la actividad que está realizando, y la forma en que reacciona: rabietas, gritos, lloros, autolesiones, heteroagresiones, etc.



45 Lloro o muestra disgusto, desproporcionadamente, cuando le quitan algún objeto suyo (un juguete, un objeto al que muestra apego, etc.).

* Presenta conductas de apego a objetos propios y reacciona de forma desproporcionada cuando se le quitan. El tipo de respuesta puede variar entre el llanto, la rabieta, la agresión a los otros o hacia sí mismo.

Valora el sentido de posesión del objeto y manifestación de respuesta cuando se lo quitan. Es importante que se defina la intensidad de la respuesta y si se produce agresión hacia los otros o hacia él mismo.

46 Permite juegos que implican el contacto físico (revolcarse por el suelo, abrazarse, hacer cosquillas, etc.).

* Permite que, tanto adultos como iguales, lo toquen durante un juego aunque no participe en él. Si no permitiera el contacto, se debe valorar cómo expresa sus emociones: se aparta inmediatamente, llora, grita, etc.

Valora si permite el contacto físico tanto de adultos como de compañeros/compañeras.

No valora si participa del juego o la actividad, sólo si permite el contacto que implica.

47 Utiliza los objetos de forma funcional, dándoles el uso para el que se han construido.

* Utiliza los objetos de uso cotidiano y que están a su alcance de forma correcta, dando a cada uno el uso que le corresponde, por ejemplo el vaso para beber, la plastilina para manipular y no para golpear, el coche para arrastrarlo y no para rodar las ruedas con los dedos, etc.

No valora la existencia de juego imaginativo en el que, por ejemplo, un trozo de madera puede ser un coche.

48 Se niega a realizar actividades manipulativas dirigidas por el adulto: recortar, pintar, hacer puzles, etc.

* No tiene interés, no participa y se niega a realizar actividades de tipo manipulativo propuestas por el adulto (recortar, pintar, pegar, hacer puzles, plastilina, etc.). Se niega a realizarlas a pesar de los esfuerzos del adulto y aun cuando se le ofrece ayuda para llevarlas a cabo.

Valora cuando hay negativa a realizar actividades marcadas para el grupo clase o para el alumno en particular, a pesar de los intentos del adulto de que realice la tarea, e impide la "modelación física".

No Valora cuando la causa de la negativa del alumno es por el interés de éste en realizar otro tipo de actividades que le resultan más llamativas.

49 Se deja modelar físicamente por el adulto.

* Permite que el adulto le lleve las manos al realizar tareas, trazos, etc.

Valora si permite el "acompañamiento físico" de movimientos, posturas, trazos, etc... si permite la "intencionalidad" del adulto para que realice algo que o bien se niega o bien no sabe hacer.

No valora si permite o no el contacto físico.

50 Se mantiene atento en una actividad dirigida más de cinco minutos consecutivos.

* Permanece atento en determinados tipos de actividades que le invitan a realizar durante más de cinco minutos aunque no presente autonomía en la realización de la actividad.

Valora la capacidad de mantener la atención.

No valora la autonomía en la realización de la misma.

51 Cuando se le pregunta por mamá, o papá, responde con acción de búsqueda (barrido ocular).

* uando nos dirigimos al alumno y se nombra a los padres, bien con papá y mamá o bien por sus nombres de pila, el alumnado ha de realizar actividad de búsqueda de la persona que se nombra. Debe mirar alrededor (barrido ocular), para ver dónde están o dirigirse físicamente hacia la puerta u otros lugares para buscar.

Valora la búsqueda de la persona que se nombra. Percibimos que ha reconocido la palabra y que espera verlos. Ha de mirar alrededor (barrido ocular), para ver dónde están o dirigirse físicamente hacia la puerta u otros lugares para buscar.

52 Da muestras de comprender preguntas que le hace el adulto del tipo ¿dónde está...?, ¿qué es...?, ¿cuál o qué quieres...?

* Manifiesta comprensión a través de respuestas que impliquen acciones indicadas en la pregunta, bien señalando, bien cogiendo el objeto o de forma oral si tiene lenguaje expresivo.

Valora indicios de comprensión de lenguaje oral sin el apoyo de comunicación no verbal en situaciones en que están presentes los referentes acerca de los que se está hablando.

No valora si responde a la comprensión de una palabra pero no a la acción demandada (ej.: se le dice "trae el plátano" y la respuesta es mirar hacia el plátano pero no lo coge para darlo).

53 Viendo las imágenes de un cuento va señalando los dibujos de forma correcta mientras se le cuenta, dando indicios de comprender.

* En situación en que el adulto interactúa con el niño, leyéndole un cuento, el niño escucha atento, observándose que sigue y comprende la narración.

Valora si evidencia conductas como señalar dibujos o imágenes que se mencionan a petición del adulto, o responder a preguntas sencillas en caso de tener lenguaje expresivo; tratándose de un cuento novedoso, adecuado a su edad y motivador.

No valora si se está dando apoyo gestual o dramatización por parte del adulto para la comprensión ya que el ítem persigue evaluar exclusivamente comprensión verbal.

54 Dice el nombre u onomatopeya de algún objeto o animal cotidiano, en presencia de este, con sentido comunicativo.

Valora la capacidad de realizar emisiones orales con sentido comunicativo (denominación, sonidos relacionados u onomatopeyas). Los nombres u onomatopeyas que utiliza ante el objeto, animal o persona han de tener contenido semántico: ha de saber que "eso" se llama "así" o hace "ese" ruido.

No valora expresiones inespecíficas: esto, aquí...; ni emisiones gestuales.



ANEXO 2.

2. Peso de los ítems del IDENTEA-2 en los criterios del DSM-5

TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO. 299.00 (F84.0)					
A. Déficits persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, ver texto):					
1. Déficits en reciprocidad socio-emocional;					
mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones;					G
disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto;	33				
un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.	8	34 37	38 39		
2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde:					
mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales;					G
anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos;	3 4	6 32	35 36	41 42	
a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.	1				
3. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde:					
dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales;	5 7				G
dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos;	43	40			
hasta una ausencia aparente de interés en la gente.	2	40			
B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, ver texto):					
1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos.	10 11	12 14	15 17	21 46	G
2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado.	9 13	16 18	22 44	45	
3. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco.	19				
4. Hiperactividad o hiporeactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno	20 23	46			
Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano.					
Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas.					
Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo.					

