



Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo

Cuarta edición revisada y mejorada

Presentación

Desde Federación Autismo Castilla y León, y gracias al compromiso de todas las Asociaciones que forman parte, llevamos varios años promoviendo el conocimiento y comprensión del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en todas las provincias nuestra Comunidad Autónoma, a través del desarrollo de diferentes iniciativas de sensibilización social.

En el ámbito educativo, los cambios normativos y las políticas educativas desarrolladas nos muestran la importancia de la Atención a la Diversidad, como vía para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación promulgado en la Constitución Española y la consecución de un Sistema Educativo inclusivo, de calidad e igualitario.

Por ello, el trabajo con el entorno educativo ha supuesto un pilar básico en la planificación y desarrollo de estas Campañas de Sensibilización Social, ya que es en este ámbito donde se educa a la ciudadanía del futuro y donde se adquieren las competencias básicas para el desarrollo integral de las personas.

Esta guía, revisada y actualizada, es un complemento a la primera edición publicada en 2010 que pretende profundizar en el desarrollo de estrategias eficaces dirigidas a proporcionar una atención educativa de calidad y adaptada a las necesidades del alumnado con TEA, en entornos escolares inclusivos.

Sin embargo, no debemos entender la escolarización en Centros Ordinarios como única modalidad de escolarización válida para el alumnado con TEA. La enorme diversidad de niveles y grados que presentan estas personas hacen necesaria la flexibilidad del sistema escolar, articulando diferentes modalidades de escolarización, adaptadas a las características y necesidades individua-

les de cada alumno. Las estrategias contenidas en esta guía, dirigidas a dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con TEA, sirven también de referencia para aquellos profesionales que trabajan en Centros o Aulas de Educación Especial, tanto generales como específicos para alumnos y alumnas con estas características. Las autoras, han considerado oportuno estructurar el contenido en tres bloques diferenciados:

El primero aborda las características de las personas con TEA y las primeras manifestaciones conductuales indicativas de este tipo de trastornos, ya que el entorno educativo juega un papel primordial en la detección e intervención temprana que se dirige a este colectivo.

El segundo bloque recoge diferentes estrategias dirigidas a dar una respuesta de calidad, en las diferentes etapas educativas.

Los contenidos se han estructurado en base al modelo de competencias, con el objetivo de facilitar la comprensión y el desenvolvimiento en el entorno educativo del alumnado con TEA. El acceso a la educación, el aprendizaje y el desarrollo social, garantiza la igualdad de oportunidades, derecho que se puede hacer efectivo en entorno educativo, a través del desarrollo de estrategias sencillas y eficaces, como las que se recogen en este apartado.

El tercer bloque se inicia abordando el tema del acoso y exclusión escolar y la especial vulnerabilidad del alumnado con TEA de sufrir situaciones de este tipo. A continuación, se recogen diferentes iniciativas a desarrollar desde el entorno escolar, dirigidas a la construcción de modelos de escuela inclusiva, en las que tenga cabida todo el alumnado, independientemente de sus características individuales y necesidades especiales.





Índice

PRESENTACIÓN	3
<hr/>	
BLOQUE I. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO	6
1. Definición y características	6
2. Señales de alerta y proceso de derivación	7
3. Manifestaciones en el entorno educativo	11
4. Estilo cognitivo	13
<hr/>	
BLOQUE II. ATENCIÓN EDUCATIVA	15
1. Introducción	15
2. Educación Infantil	15
3. Educación Primaria	21
4. Educación Secundaria	26
<hr/>	
BLOQUE III. INCLUSIÓN EDUCATIVA	32
1. Introducción	32
2. El acoso escolar, una manifestación de situaciones de exclusión social	33
3. Coordinación entre servicios de intervención	36
4. Sensibilización con iguales	37
5. Intervención durante los recreos	39
<hr/>	
ANEXO I. Ejemplo de Guión para la realización de comentarios de texto	41
ANEXO II. Ejemplo de Guión para un Examen	42
ANEXO III. Elaboración de Claves visuales	43
ANEXO IV. Poniendo deberes	45
ANEXO V. Ayudando a comprender las normas	46
ANEXO VI. Pasos para construir Historias sociales	47
ANEXO VII. Creando un Círculo de Amigos	49
<hr/>	
BIBLIOGRAFÍA	51

Bloque I

El trastorno del espectro del autismo

1. Definición y características

El autismo, aunque se puede decir que ha existido siempre, es un trastorno cuya definición es relativamente reciente. Si revisamos la historia de la Psicopatología, encontramos alusiones a personas cuyas características encajaban con la definición de autismo en documentos del siglo XVIII y XIX (Frith, 1989, 1999; Wing, 1997). Sin embargo, no es hasta los años 40 del siglo XX cuando Leo Kanner publicó el ensayo “Autistic disturbances of affective contact” (1943), en el que describía de forma lúcida y sistemática las características de 11 niños atendidos en su clínica de Baltimore.

Kanner identificó, en dicho documento, cuatro características definitorias del trastorno: incapacidad para relacionarse adecuadamente con otras personas; serias dificultades en el desarrollo comunicativo y del lenguaje, tanto a nivel expresivo como comprensivo; presencia de una persistente insistencia en la invarianza, es decir, una importante necesidad de que las cosas permanezcan estables: resistencia a cambios ambientales, rutinas, inflexibilidad, etc. Además señaló la aparición temprana del trastorno, que se hace evidente en los tres primeros años de vida.

Sólo un año después de la publicación de Kanner, Hans Asperger (1944) describía la “Psicopatía autística”, en base a cuatro casos clínicos, como una condición presente únicamente en varones, que presentaban las siguientes características: torpeza social, sus relaciones interpersonales eran pobres y no parecían mostrar sen-

timientos hacia los demás; conductas estereotipadas y torpeza motriz; uso idiosincrático del lenguaje aunque, al contrario que Kanner, Asperger no apreciaba retraso en la adquisición del mismo, sino que por lo contrario, se observaban unas buenas habilidades lingüísticas; buenas capacidades cognitivas; intereses específicos y particulares, algunos incluso mostraban habilidades especiales o sorprendentes vinculadas a sus ámbitos de interés.

Ambos autores realizaron la descripción de un trastorno que muestra un núcleo característico común: dificultades en relación social, en habilidades de comunicación, un patrón de inflexibilidad mental y comportamental, intereses restringidos y una aparición temprana.

Sin embargo, desde estas primeras descripciones de Kanner y Asperger pasan varias décadas, y no es hasta los años 70 cuando diversos investigadores rescatan los escritos de estos autores, empezando a desarrollar investigaciones dirigidas a explicar el autismo desde una perspectiva cognitiva y neurobiológica.

Un cambio importante en la concepción del autismo se produce en 1979, con la publicación de un estudio epidemiológico realizado por Lorna Wing y Judith Gould (1979). Estas investigadoras observaron, que las personas con autismo presentaban déficits en las tres áreas establecidas por Kanner y Asperger:

- Reciprocidad social
- Comunicación verbal y no verbal
- Capacidad simbólica e imaginativa

Además señalaron que la afectación ocurría en niveles diferentes, lo que permitió sustituir la idea de una serie de síntomas necesarios y suficientes por la noción de

“continuo” o “espectro” de dimensiones alteradas en mayor o menor medida (Rivière, 1991). A partir de esta visión dimensional del autismo surge la denominación de “Trastorno del Espectro de Autismo” (en adelante TEA).

Los referentes en diagnóstico y clasificación son el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1987; 2002), y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), elaborado por la Organización Mundial de la Salud (1992), han reflejado los avances en el conocimiento del TEA, pasando de definirlo como un trastorno del contacto afectivo en sus primeras ediciones, a un trastorno dimensional, en las ediciones que se están elaborando en la actualidad

En la edición vigente actualmente de estos dos manuales de referencia (DSM IV-TR –APA, 2002- y CIE-10 -1992-) el autismo aparece definido como Trastorno autista, y se encuentra incluido en la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, junto con Trastorno Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo de la Infancia y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Próximamente se publicará una nueva edición del DSM (DSM-V) y de la CIE (CIE-11). En esta versión, la comunidad científica internacional parece haber llegado al consenso de sustituir la entidad de Trastornos Generalizados del Desarrollo por la de Trastorno del Espectro del Autismo, eliminando las subcategorías diagnósticas anteriormente mencionadas, ofreciendo una visión dimensional, la cual vendrá marcada por déficits en comunicación e interacción social y por patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, cuya sintomatología debe estar presente desde la infancia temprana.

Estos criterios, evidenciados y consensuados a nivel internacional, tienen su reflejo en los datos actuales de prevalencia. Así, el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC) de EE.UU publicó un informe en marzo de 2012, en el que recogía el vertiginoso aumento de los casos detectados del 60% en los últimos 20 años, presentando actualmente algún TEA 1 de cada 88 nacidos (CDC, 2012), lo que indica que el TEA ha dejado de ser un trastorno poco frecuente para convertirse en, según algunos informes, “epidemia”. Estas estadísticas tienen su reflejo también en entornos más próximos. Así, por ejemplo, en Castilla y León las entidades de Atención Especializada en TEA han incrementado el número de personas atendidas en más de un 20% en los últimos años.

Sin embargo, la investigación apunta a que el aumento de prevalencia se debe, fundamentalmente, a la mejora

en el conocimiento y al desarrollo de instrumentos que permiten realizar una detección y diagnóstico precoz (Arnáiz y Zamora, 2012).

A pesar de los grandes avances en el conocimiento sobre el TEA, la gran diversidad de capacidades, así como la gran variabilidad en las dificultades y necesidades que experimentan estas personas nos enfrenta, a los profesionales de la educación, al reto de dar coherencia a los hallazgos encontrados, asumiendo que nos enfrentamos a un trastorno extremadamente complejo (Murillo, 2012). En estos momentos, la evidencia generada sobre la amplia heterogeneidad del trastorno, debe suponer un continuo de propuestas de intervención educativa, flexibles, inclusivas y ajustadas a las características y necesidades específicas del alumnado, dirigidas ofrecer una educación de calidad para todos y haciendo posible el pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades.

Se puede definir el autismo como un trastorno del neurodesarrollo, que se detecta generalmente antes de los 3 años de edad, afectando a lo largo de todo el ciclo vital, presentando alteraciones en las relaciones sociales, en la comunicación y lenguaje e inflexibilidad mental y comportamental, variando cualitativamente de unas personas a otras (Barthélemy y cols., 2008).

2. Señales de alerta y proceso de derivación

Aunque actualmente no contemos con marcadores biológicos que nos indiquen la presencia de TEA, gracias a la investigación desarrollada se han establecido indicadores conductuales que permiten identificar la presencia del trastorno desde edades muy tempranas (Barthélemy y cols., 2008).

Es primordial que los profesionales educativos, especialmente aquellos que trabajan en la etapa de Educación Infantil, conozcan los marcadores precoces de TEA, ya que una detección e intervención temprana, adaptada a las características y necesidades de estas personas, van a incidir directamente en un desarrollo positivo de las competencias de la persona.

Principales señales de alerta en el desarrollo

DE 18 A 36 MESES

- No tiene interés por otros niños/as
- No usa juego simbólico
- Juega de forma poco imaginativa, repetitiva o ritualista
- No utiliza el dedo índice para señalar, para indicar interés por algo
- No trae objetos con la intención de mostrarlos
- Parece que no quiere compartir actividades
- Tiende a no mirar a los ojos, cuando mira, su mirada tiende a ser corta y “de reojo”
- En ocasiones parece sordo, otras veces sensible a ciertos sonidos
- Presenta movimientos raros, como balanceos.

DE 3 A 5 AÑOS

- Apenas responde a las llamadas de los padres o adultos
- Tiene dificultades para entender mensajes a través del habla
- Empieza a hablar con retraso y no muestra interés por comunicarse de otro modo alternativo.
- Presenta dificultades para resolver los problemas propios de esas edades.
- No establece o mantiene relaciones que se exijan atención o acción conjunta.
- Presta escasa atención a lo que hacen otras personas.
- Hay determinados estímulos que les resultan intolerables.
- Utiliza los objetos de manera funcional, sin desarrollar juego simbólico.
- Tiene dificultades para centrar la atención y presenta una gran inquietud que se traduce en correteos y deambulaciones “sin sentido”.
- Presenta dificultades para entender y soportar cambios en la vida diaria
- En algunas ocasiones, manifiesta comportamientos extraños, como correteos, conductas estereotipadas del tipo balanceos o aleteos. A veces, tiene rabiets de intensidad variable.

A PARTIR DE 5 AÑOS

- Tiene dificultades para compartir intereses o juegos con otros niños/as.
- En recreos o situaciones sociales similares suele estar solo o abandonar rápidamente los juegos con otros niños/as por falta de habilidad para la comprensión de “su papel” dentro del juego.
- Presenta una persistencia inusual a realizar determinados juegos o actividades que, aun siendo propias de su edad, llaman la atención, llegando a ser incluso obsesivas.

Tabla 1. Indicadores de alerta de autismo en las diferentes edades (Elaboración propia a partir de Hervás y Sánchez, 2004).

Para sistematizar la observación y realizar una detección precoz existen varias herramientas que ayudan a evaluar la presencia o no de estas señales de alerta. A

continuación presentamos algunas de las más utilizadas, así como las principales características y cuestiones a tener en cuenta para su aplicación:

HERRAMIENTAS	NIVEL	EDAD DE APLICACIÓN	FINALIDAD	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
CSBS-BP (Communication and Symbolic Behavior Scales-Developmental Profile)	Vigilancia del desarrollo	6-24 meses	Valoración aspectos sociales, comunicativos y simbólicos	Cuestionario de 24 preguntas con diferentes grados de respuesta. Incluye un apartado de preocupaciones.	Wetherby & Barry M.Prizant, 1993
M-CHAT (Modified Checklist for Autism In Tolder)	Detección específica de TEA	18-24 meses	Valoración del desarrollo comunicativo y social	Cuestionario de 23 preguntas de respuesta si/no. Autocumplimentado por los propios padres.	Robins y cols, 2001
CAST (Childhead Asperger Syndrome Test)	Detección específica de TEA	4-11 años	Evaluación de áreas de socialización, comunicación, juego, intereses y patrones de conducta repetitiva	Cuestionario de 39 preguntas de respuesta si/no, para aplicar a padres o profesores.	Scott y cols, 2001
ASAS The Australian Scale for Asperger´s Syndrome.	Detección específica de TEA	A partir de 6 años	Evaluación de habilidades sociales y emocionales, comunicación, habilidades cognitivas, intereses específicos y habilidades motoras	Cuestionario de 24 preguntas. Se puntúa de 0 a 6. Incluye un cuestionario adicional de 10 preguntas sobre características conductuales.	M.S. Garnett y A.J. Attwood, 1998
Escala Autónoma para la detección del Síndrome de Asperger y el Autismo de alto funcionamiento	Detección específica de TEA	A partir de 6 años	Evaluación de habilidades sociales, lenguaje y comunicación, coherencia central, función ejecutiva, ficción e imaginación y habilidades mentales	Cuestionario de 18 preguntas con diferentes grados de respuesta	Belinchón, M; Hernández, J.M; Martos, J; Sotillo, M; Oliva Márquez, M y Olea, J (2008)

Tabla 2. Principales instrumentos de detección de TEA.

Si se tiene la sospecha de que un niño/a presenta síntomas de TEA, ya sea desde el ámbito educativo o familiar, se debe iniciar un proceso de detección y derivación lo antes posible.

Los Equipos de Orientación Educativa (EOE) son los encargados de realizar este proceso de valoración psico-

pedagógica, recogiendo la información de los profesionales del Centro Educativo en el que está escolarizado el alumno, de la familia y del propio alumno. En el caso de niños no escolarizados, son los Centros Base de la Gerencia de Servicios Sociales, los encargados de derivar los casos al Equipo de Atención Temprana, para que éste realice la valoración.

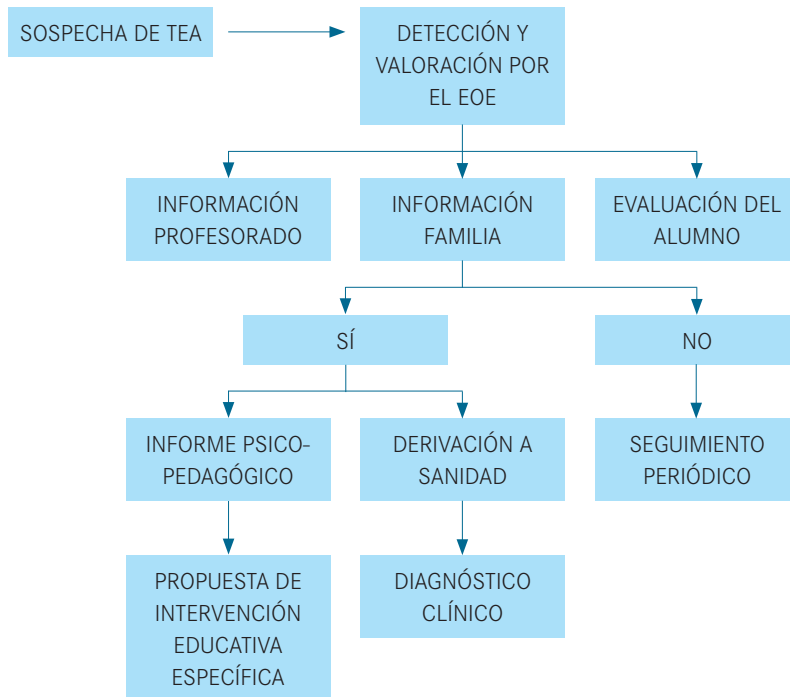


Figura 1. Algoritmo para de actuación para la detección precoz de TEA.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación del alumno, se realiza el Dictamen de Escolarización, recogiendo la propuesta sobre modalidad de escolarización más beneficiosa para el mismo, teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales.

Las diferentes modalidades de escolarización que puede recoger el Dictamen de Escolarización son: apoyos dentro del aula, apoyos fuera del aula y escolarización en Centros o Aulas de Educación Especial, generales o específicas. Esta escolarización en Centros o Aulas de Educación Especial se puede hacer efectiva a través

de diferentes fórmulas como son la escolarización combinada (alternando horarios de intervención educativa, entre un centro ordinario y el centro de educación especial) y escolarización en Aulas Estables ubicadas en Centros Ordinarios.

La decisión sobre la modalidad de escolarización más indicada para el alumno TEA se tomará en base a la intervención más intensiva y/o individualizada necesaria para atender a las necesidades educativas especiales que presente el alumno y los recursos educativos existentes en la zona.

3. Manifestaciones del TEA en el entorno educativo

Las características y dificultades asociadas al TEA tienen una repercusión significativa en el entorno escolar. A continuación, se recogen algunas de estas características y su manifestación más habitual en el entorno educativo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que

para que exista un TEA no es necesario que se cumplan todas las características que se citan a continuación, la presencia de varias de ellas tiene que hacernos sospechar y solicitar información o valoración de los servicios especializados cuando existan dudas.

Comunicación y lenguaje

CARACTERÍSTICAS

MANIFESTACIONES EN EL AULA

Ausencia o retraso del lenguaje expresivo

- Emisiones vocálicas sin ninguna función comunicativa.
- Uso de palabras aisladas.
- El vocabulario no aumenta al mismo ritmo que en el resto del alumnado.
- Empleo de palabras con un único e invariable significado.

Anomalías en el habla

- Ecolalias: repetición de palabras o frases de manera estereotipada y de forma inmediata o demorada y/o realización de preguntas de las cuáles ya conocen la respuesta.
- Uso de neologismos.
- Inversión pronominal. Confusión entre “tú/yo” o “él-ella con yo”.
- Omisión o disfunción en el uso de palabras.

Lenguaje pedante

- Vocabulario rico y sofisticado.
- Frases largas y formales.
- Escaso o ausente uso del lenguaje sencillo y coloquial.

Lenguaje literal

- Dificultades para entender el sentido de las frases, metáforas, chistes, ironías,...
- Dificultad para comprender conceptos abstractos.
- Dificultad para detectar engaños y dobles sentidos.
- Expresiones inadecuadas para el contexto.

Dificultades en las habilidades pragmáticas del lenguaje

- Dificultades para mantener una conversación recíproca:
- Limitado repertorio de temas de conversación, normalmente sobre temas de su interés.
- Dificultades para respetar los turnos de palabra.
- Puede variar entre la escasa participación (silencio) o la verborrea.
- Dificultad en atender y tener en cuenta los comentarios de los demás.
- Ofrecen muchos datos irrelevantes.

Dificultades en lenguaje no verbal

- Dificultades para mantener el contacto ocular y/o contacto ocular inapropiado
- Dificultades para expresar y reconocer emociones.
- Poca o inadecuada expresividad facial.
- Respuesta inadecuada a gestos y/o expresiones faciales de los demás (guiño, sonrisa...).

Alteración prosodia

- Presencia de una entonación particular.
- Dificultades para regular el volumen de la voz y controlar el ritmo del habla.
- Inadecuada fluidez verbal.



Interacción social

CARACTERÍSTICAS

Dificultad para comprender reglas y normas sociales

Falta de reciprocidad socioemocional

Escaso interés hacia los demás

MANIFESTACIONES EN EL AULA

- Escaso interés por los juegos y/o actividades propias de la edad.
- Intento de imponer normas y reglas de juego.
- Conductas inapropiadas de aproximación al grupo.
- Distancia interpersonal no acorde al contexto y a la intimidad con la persona.

- Escasa comprensión de emociones elaboradas.
- Reacciones emocionales desproporcionadas.
- Capacidad limitada de empatía.

- Dificultad para comprender el concepto de amistad.
- Dificultad para iniciar y mantener relaciones de amistad.

Flexibilidad mental y comportamental

CARACTERÍSTICAS

Desarrollo de actividades repetitivas sin meta aparente

Manierismos motores y estereotipias

Resistencia a cambios en el entorno o rutinas

Preocupación excesiva por ciertos objetos o temas de interés

Alteraciones en la imaginación

MANIFESTACIONES EN EL AULA

- Número restringido de actividades y/o dedicación excesiva.
- Insistencia por alinear objetos y resistencia a variar sus posiciones.
- Fascinación por contar y repetir.
- Acumular gran cantidad de información.

- Aleteo de manos. Giros sobre sí mismo.
- Balanceo. Deambulación sin funcionalidad.
- Anomalías posturales como andar de puntillas o adoptar posturas extravagantes.

• Demanda o búsqueda de patrones estereotipados o repetitivos que le den seguridad. Insistencia en realizar las cosas de la misma manera y/o que no haya cambios en el ambiente.

• Fascinación por partes de objetos, piezas giratorias, letras o logotipos, colecciones, listados. Recopilación de datos sobre temas específicos.

- Problemas para planificar, anticipar o programar su propio comportamiento.
- Dificultad para diferenciar entre ficción y realidad.
- Ausencia y/o retraso en la aparición del juego funcional o simbólico

Otras manifestaciones

CARACTERÍSTICAS

Alteraciones sensoriales

Dificultades a nivel motor

MANIFESTACIONES EN EL AULA

• Hipo e hipersensibilidad a estímulos auditivos, gustativos, olfativos, táctiles y visuales.

• Hipo e hipersensibilidad al dolor, a la temperatura, etc.

• Dificultades en motricidad fina: problemas en escritura y en el desarrollo de tareas sencillas que impliquen coordinación motriz.

• Frecuente fatiga física.

• Dificultades en motricidad gruesa: correr de manera descoordinada y problemas de equilibrio.

Tabla 3. Características de TEA y manifestación en el aula.

4. Estilo cognitivo

Para conocer al alumnado con TEA, es necesario comprender su estilo de aprendizaje, de esta manera se podrán adoptar las medidas necesarias y así, poder llevar

a cabo una intervención específica en base sus necesidades educativas.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Y COGNITIVAS	ESTILO DE APRENDIZAJE	EN EL AULA
PERCEPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción literal. • Dificultad para distinguir entre información de primer plano y de fondo (Gestalt). • Hipersensibilidad y/o hiposensibilidad. • Percepción fragmentada (por partes, exceso de selectividad hacia un estímulo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Taparse los oídos ante determinados ruidos: arrastrar sillas, bullicio... • Selectividad alimentaria. • Dificultad para reconocer caras y/o interpretar los rasgos faciales y sus expresiones.
PENSAMIENTO	<p>Pensamiento Visual (Grandin, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión, síntesis y aprendizaje mediante claves visuales. <p>Déficit Coherencia Central (Frith y Happé, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento centrado en detalles, captan los detalles a costa de una configuración global y de un significado contextualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para obtener las ideas principales de un texto o de una situación. • Comprensión del texto literal y superficial. • Comportamientos y comentarios idiosincrásicos. • Interpretación descontextualizada de las situaciones. • Dificultad para interpretar el lenguaje figurado. • Habilidades espaciales (savants) en materias específicas.
ATENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Focalización en estímulos poco relevantes. • Gustos hiperselectivos. • Dificultad para filtrar o atender selectivamente los estímulos, son percibidos simultáneamente produciendo una sobresaturación sensorial. • "Atención en túnel": no prestar atención a los estímulos que quedan fuera del área seleccionada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en el desarrollo de tareas escolares que sean rápidas y complejas. • Dificultad para seguir las instrucciones del profesor. • Dificultad para cambiar el foco atencional. • Buenos niveles de atención sostenida en tareas que les gustan.
MEMORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Buena memoria mecánica para los datos. • Dificultades en las estrategias de recuperación de la información. • Dificultades para retener información mientras están realizando una tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerdan datos sin relación y sin contexto (fechas, clasificaciones...). • Memoria selectiva, buena para la acumulación de datos.
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<p>Déficit Función Ejecutiva (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para organizar, planificar y anticipar. • Dificultades para inhibir respuestas automáticas o preponderantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias aprendidas en una situación, no podrán ser usadas si el mismo problema se plantea en una situación nueva (generalización). • Dificultades para terminar las tareas a tiempo.



RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para autorregular y controlar la conducta. • Déficit para afrontar y generalizar los aprendizajes a situaciones nuevas. • Dificultades para seleccionar la estrategia de actuación adecuada para una nueva situación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de previsión del material adecuado para cada actividad. • Dificultades para trabajar de manera independiente. • Toma de decisiones.
MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en contenidos de sus intereses. • Escaso contenido social en sus motivaciones. • Dificultades para atribuir sentido y significado a la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para establecer metas a corto y a largo plazo. • Motivados en actividades relacionadas con sus temas de interés.
COGNICIÓN SOCIAL	<p>Déficit en la Cognición Social (Fiske y Taylor, 2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para comprender y reaccionar ante las situaciones sociales con los demás. <p>Déficit de Teoría de la Mente (Baron Cohen, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imprevisibilidad de la conducta ajena. • No comprensión de las señales sociales. • Falta de empatía y comentarios inadecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Déficits pragmáticos en el lenguaje: participar activamente en una conversación (iniciar, mantener y terminar conversaciones, turnos de palabra, lenguaje figurado...).

Tabla 4. Estilo cognitivo del alumnado con TEA.

Bloque II

Atención educativa

1. Introducción

En este apartado, recogemos las claves más importantes para el desarrollo de una intervención educativa eficaz y dirigida a favorecer el éxito escolar y el pleno desarrollo del alumnado con TEA en contextos lo más normalizados posible. Para ello, proponemos estrategias que han demostrado eficacia en la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales que se pueden derivar de este tipo de trastorno.¹

Hemos considerado oportuno organizar la información partiendo del modelo de competencias que, aunque surgido inicialmente en un contexto vinculado a la formación y al empleo, se ha ido extendiendo a otros ámbitos, ampliándose y utilizándose con frecuencia creciente en relación con la enseñanza. Así, la normativa educativa establece el modelo de competencias como referencia para la promoción de ciclo en la Educación Obligatoria. También en Educación Infantil se puede trabajar a través de este modelo, ya que aunque en esta etapa aún no se establece como criterio de evaluación, sí que se inicia el aprendizaje de habilidades dirigidas al desarrollo de las competencias.

En Educación Especial, el modelo resulta muy apropiado para la adquisición de habilidades y competencias funcionales para la vida diaria.

Podemos definir el término “competencias”, como la forma en la que una persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos, emociones y experiencias) para actuar (responder) de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal como social (OCDE, 2005).

En este sentido, la incorporación de las competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquéllos

aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y funcional, para:

- Lograr la realización personal
- Ejercer una ciudadanía activa
- Incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria
- Desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida

Las competencias básicas establecidas en el currículo actual hacen referencia a algunas de las capacidades en las que las personas con TEA presentan mayores dificultades y que se relacionan con las características definitorias de este tipo de trastorno, por ejemplo, la capacidad para integrar diferentes aprendizajes o para generalizarlos de una forma efectiva y eficaz en diferentes contextos.

Por ello, es imprescindible realizar adaptaciones que permitan a este alumnado adquirir esas habilidades. Sin embargo, las adaptaciones que se proponen no están dirigidas únicamente a la adquisición de competencias en el alumno con TEA, sino que pueden resultar beneficiosas para el resto del alumnado del grupo, que va a poder desarrollar sus propias competencias aprovechando el apoyo de estas adaptaciones.

2. Educación infantil

La incorporación del alumnado con TEA a las primeras etapas educativas y a un centro escolar puede resultar compleja. En muchos casos, son los profesionales de Educación Infantil los que detectan las primeras señales de alerta en el desarrollo. Por ello, es fundamental que cuenten con la debida información y formación, que

¹ Capítulo elaborado a partir de Mesivob, G. y Howley, M. (2010) y De Clercq, H. (2012).

permita proporcionar a los alumnos el apoyo educativo que requieran y que va a ser clave para la adquisición de futuros aprendizajes y competencias a lo largo de la educación obligatoria.

Las mejores experiencias provienen del conocimiento del alumno, de sus necesidades y de una programación basada en sus intereses y puntos fuertes, mediante actividades con estructura y con tareas sencillas y secuenciadas, que proporcionen un refuerzo continuo a los comportamientos y aprendizajes adecuados.

Los apoyos deben facilitarse dentro del aula, propiciando el trabajo colaborativo y cooperativo de los profesio-

nales de apoyo y el resto de profesorado que interviene en el aula, induciendo intervenciones educativas dirigidas a la atención a la diversidad, desde una perspectiva lo más inclusiva posible.

En cuanto a la organización de las estrategias de trabajo, basándonos en el modelo de competencias es necesario señalar que si bien será en las etapas posteriores cuando, tal y como señala la norma, las actividades que se lleven a cabo en el aula irán dirigidas a la adquisición de las competencias básicas, debe ser en Educación Infantil cuando se comiencen a dar los primeros pasos que sirvan para originar determinadas pautas de trabajo y organización (Vieites Salvado, 2009).

Comunicación lingüística

Es necesario tener en cuenta que el 90% de las alteraciones en la autorregulación de la conducta son atribuibles a dificultades en la comunicación, por lo que la adquisición de habilidades lingüísticas y de comunicación va a ser clave en la inclusión educativa del alumno con TEA (Carr, 1996).

Para el desarrollo de la competencia pre-lingüística en Educación Infantil es necesario trabajar especialmente las siguientes cuestiones:

- La atención y acción conjunta: Objeto-adulto.
- Rutinas de trabajo, como permanecer sentado y concentrarse por periodos breves.
- Jugar de forma funcional con los juguetes.
- Imitar: comenzando con actividades de contraimitación.
- Utilizar gestos y sonidos.

Para ello es importante seguir las siguientes pautas de actuación:

- Lograr la atención del alumno antes de comenzar a interactuar con él o ella.
- Utilizar un lenguaje sencillo con frases cortas: sólo dar información relevante y necesaria.
- Relacionar explícitamente las acciones de los niños con la denominación de las mismas (“poner palabras” en las acciones de los niños).
- Apoyar el lenguaje con gestos
- Utilizar material real, concreto: IMÁGENES (ANEXO III).
- Estimular al niño a prestar atención a los sonidos, las voces y los objetos.
- Aprovechar los contextos y situaciones reales y llenar de funcionalidad la comunicación: los colores de las mochilas, los números subiendo o bajando escaleras...
- Utilizar diferentes refuerzos: Objetos de interés para alumno, acompañado siempre de refuerzo social: sonrisas, cosquillas, o chocar la mano.

Matemática

En Educación Infantil la competencia matemática se va a trabajar fundamentalmente a partir de la realización de serienaciones, clasificación y resolución de problemas sencillos.

Tenemos que tener en cuenta las siguientes estrategias para el trabajo de esta competencia con el alumnado con TEA:

- Enseñar la respuesta correcta, no dar lugar a ensayo error (Aprendizaje sin error).
- Utilizar la técnica de “encadenamiento hacia atrás” para la adquisición de nuevas habilidades.
- Proponer secuencias de actividades cortas e ir incrementando la duración progresivamente a medida que aumenta la capacidad de atención del niño/a.

- Dar instrucciones claras y sencillas, ir trabajando los conceptos de 1 a 1.
- Organizar el trabajo a realizar en paneles, utilizando claves visuales (ANEXO III).
- Proponer actividades gratificantes, la propia actividad puede servir de refuerzo.

- Establecer un principio y un fin claro, delimitado por la propia actividad: un puzzle se hace una sola vez, una ficha se colorea y ya está terminada, si hay que pegar gomets se entregan los que vayamos a poner.

Conocimiento e interacción con el mundo físico

Las personas con TEA pueden presentar hipo y/o hipersensibilidad a diferentes estímulos, lo que dificulta su capacidad atencional y genera situaciones de estrés y angustia ante determinadas sensaciones.

Algunas de estas manifestaciones (por ejemplo, reacciones ante ruidos, olores, sabores, texturas, y espacios), y sus dificultades en la regulación se pueden presentar durante los años de Educación Infantil.

Para poder anticipar y/o prevenir la aparición de problemas conductuales derivados de la presencia de un determinado estímulo, es recomendable seguir las siguientes acciones:

- Pedir información a la familia sobre el Perfil Sensorial² del alumno.
- Establecer un lugar seguro y libre de estimulación sensorial, que le pueda servir de refugio.
- Realizar acercamientos progresivos a lugares en los exista el estímulo al que es especialmente sensible (Por ejemplo, a lugares con mucho eco si es muy sensible a los ruidos,)
- No obligar a utilizar determinados materiales que rechaza, por ejemplo, tiza, temperas, plastilina, luces muy fuertes, ir realizando acercamientos progresivos (que lo tolere en la mesa, que puedas manipularlo tú al lado) y ofrecerle una alternativa de actividad.
- Vigilar el posible alto umbral al dolor ya que podría tener caídas, golpes y/o enfermedades de las que no se quejase.

Tratamiento de la información y competencia digital

Las personas con TEA no acceden a la información de la misma forma que el resto de alumnos, su perfil cognitivo y estilo de aprendizaje hacen necesaria la adaptación de la manera en que se presenta la información para que puedan acceder a ella y comprenderla.

Algunas estrategias claves para ello son las siguientes:

- Presentar la secuencia de actividades del día con objetos, fotografías o imágenes (horario diario) (ANEXO III).
- Situar el horario diario en un lugar claro, estable y de acceso para el alumno. El alumno tiene que aprender a dirigirse al horario para obtener la información de lo que pasa.

Para trabajar con los horarios diarios, es necesario hacerlo de forma progresiva:

- Comenzar introduciendo los pictogramas de las rutinas más significativos en secuencias cortas, por lo que el horario a lo largo de mañana se montará una, dos ó tres veces.
- El presente se marca con una flecha roja, y para indicar el pasado se le da la vuelta al pictograma
- Las transiciones deben hacerse de forma inmediata a la indicación en el horario, sobre todo cuando empezamos a utilizar este sistema, para ayudar al alumno a asociar la ayuda visual del horario a la actividad (dirigir guiando al alumno hacia su horario, modelarle para que señale la actividad que va a

²Perfil sensorial: formas de percepción sensorial de diferentes estímulos, que en las personas con TEA pueden estar alteradas.

Existen determinados instrumentos estandarizados y validados para la población con TEA, que permiten la elaboración del perfil sensorial. Uno de los más utilizados es la Lista de Control Revisada de Perfil Sensorial. (Bogdashina, 2007). Esta herramienta incluye 20 categorías de siete sistemas sensoriales, abarcando las diferentes experiencias sensoriales. La información sobre las diferentes experiencias sensoriales se recopila a partir de las respuestas de las familias y de la observación realizada por el profesional en contextos naturales.

realizar y guiarle directamente hacia dicha actividad).

- Una estrategia útil para trabajar con los horarios es asociar objetos de transición a cada actividad. Cuando acabamos de trabajar, recogemos los materiales (concepto de terminado) y aparece la ma-

rioneta para la asamblea- o el tren de la fila. Es importante recordar que cada actividad tiene asociado un objeto determinado, de modo que se asocien de forma concreta y siempre igual.

Social y ciudadana

Es muy importante enseñar a los pequeños a jugar y relacionarse entre sí. Los niños y niñas con TEA tienen dificultades para comprender las pautas de juego y para iniciar y mantener interacciones con otros niños.

En muchos casos, tienden a realizar su propio juego, y llenan de rutinas poco funcionales los momentos libres o no estructurados.

Debido a estas dificultades, para iniciar la adquisición de habilidades de competencia social, es fundamental contar, en estos primeros años de escolarización, con la figura del **adulto mediador** que apoye con las reglas implícitas, explique y modele los pasos del juego.

La relación positiva con el adulto ayuda a que el niño identifique la persona a la que puede recurrir en momentos de inestabilidad, por ello es necesario que se cree un vínculo entre profesor-alumno que proporcione seguridad y comprensión.

Para el establecimiento de este vínculo positivo, los

pasos a seguir son los siguientes:

- Elaborar un listado de los objetos de interés del alumno en el aula, o pedirle a la familia que traiga alguno de los objetos favoritos,
- Establecer un momento de interacción con el alumno para compartir esos juguetes: el alumno debe asociar los juguetes a la persona, establecerá contacto ocular, se aproximará o reirá. En este primer momento no se le exige que haga una petición, sólo se comparten los objetos.
- Una vez que ha comprendido lo que obtiene con la persona, pasaremos a enseñarle que el acercamiento a la persona genera interacción, esperando a que sea él quien inicie los acercamientos para entregar los juguetes y posteriormente enseñaremos la petición del objeto.

Cultural y artística

Debido a las dificultades en motricidad fina que puede presentar el alumnado con TEA, algunas tareas de expresión artística pueden ser difíciles de realizar. También la comprensión del contexto cultural al que pertenecen puede resultar complicada para este alumnado.

Por ello, en la Etapa de Educación Infantil es necesario trabajar la adquisición de habilidades artísticas y culturales teniendo en cuenta lo siguiente:

- Utilizar ayudas visuales y el modelado entre iguales, para el aprendizaje de algún juego popular.
- Posibilitar la experimentación de un conjunto amplio de técnicas y materiales artísticos, trabajando con acercamientos progresivos a aquellas técnicas y/o materiales que le causen una experiencia sensorial estresante. Realizar una tabla de qué elementos son de su interés y cuales le causan rechazo

para ir introduciéndolos poco a poco, sin forzar al alumno.

- Utilizar sonidos del entorno y de la vida diaria, conocidos por el alumno, para la enseñanza en discriminación auditiva: Por ejemplo, usar bingos de sonidos y asociarlos a la imagen; elaborar un panel de los sonidos de la casa. Recomendar a las familias libros de cuentos con sonidos.
- Enseñar el uso del cuerpo para generar ritmos sencillos. Comenzar y terminar las sesiones de expresión artística con una canción específica que incluya el uso de las manos, golpeando las piernas o las palmas. Ayudar físicamente al alumno moviendo el cuerpo hasta que vaya adquiriendo el ritmo.
- Enseñar al alumno el uso del cuerpo y los gestos para transmitir emociones, utilizando un espejo,

dramatizaciones del resto de compañeros, fotografías trabajo de emociones.

Respecto a los acontecimientos o actividades culturales que se programen (por ejemplo, celebración del Día de la paz, excursiones y salidas fuera del centro,...), es importante anticipar al alumno, utilizando apoyos visuales, en qué va a consistir la actividad y cuándo se va a realizar.

En la Etapa Infantil, suele ser habitual que se organice una representación teatral para los alumnos a la que asisten las familias y otros miembros de la comunidad Educativa. El alumno con TEA puede participar con el resto del grupo en la actividad contando con las ayudas oportunas. Algunas de los apoyos que van a posibilitar esta participación pueden ser: explicar paso

a paso, mediante la utilización de secuencias visuales las acciones, movimientos y/o canciones que debe representar y utilizar la figura del mediador como apoyo para la adquisición de los aprendizajes necesarios para su participación.

Al principio el alumno necesitará de un mayor número de ayudas, pero según vaya adquiriendo los aprendizajes necesarios, las ayudas irán desapareciendo.

Es necesario que el alumno asocie el momento de la actuación con algo positivo y se sienta seguro. Algo que puede ayudar es permitirle tener en el escenario algún objeto y/o muñeco que sea de su interés y que le tranquilice.

Aprender a aprender

Algunos alumnos con TEA presentan una baja tolerancia a la frustración y ansiedad, ligada a la falta de comprensión del entorno y de los contenidos de aprendizaje. Por ello, es imprescindible la realización de una estructuración espacial del aula ordenada e identificada mediante claves visuales (por ejemplo, diferenciando las zonas de trabajo, de juego, de actividad grupal, de cambio, etc.) (ANEXO III).

La organización del aula de infantil por rincones, marcando los diferentes espacios con paneles, es muy útil.

Los objetivos y tareas que se propongan en cada uno de los rincones tienen que estar ligadas a materiales concretos, de tipo manipulativo y deben ser representativos de la actividad que se les solicita.

Los materiales deben estar ordenados y etiquetados dentro del aula y se tienen que utilizar de manera organizada, no todos al mismo tiempo, cada material es para una actividad, se usa y se aparta.

Es importante utilizar objetos cercanos: balones, cubos, pintura, plastilina, títeres, burbujas, instrumentos musicales, cuentos.

A la hora de organizar los diferentes rincones es importante tener en cuenta lo siguiente:

- La zona que destinemos al trabajo esté lo más libre de estimulación sensorial: paneles, murales materiales a la vista, para que pueda concentrar su

atención en las actividades que le presentemos.

- Hasta que el niño identifique, de forma autónoma, el uso de cada área hay que ser muy sistemático, insistiendo al alumno a permanecer en la zona del aula que corresponda a la actividad: ayudarse de objetos de interés para que permanezca en dicho espacio, posteriormente iremos trabajando el que aprenda las actividades.
- Es necesario establecer pautas secuenciadas para la ejecución de las actividades, por ejemplo: las actividades se organizan de izquierda a derecha (material a completar aparece a la izquierda lo realiza y lo paso a derecha), deben incluir tareas de tipo manipulativo (puzzles, encajables), que incluyan guías en sombra para que alumno sepa lo que tiene que realizar.

La adquisición de los aprendizajes debe programarse de manera secuencial, de lo más concreto a lo más abstracto. Una secuenciación de aprendizajes en Educación Infantil puede ser la siguiente:

- **Aprender a atender y sentarse:** En un primer momento utilizar objetos y actividades de su interés para captar su atención en la zona que queremos trabajar. Una vez que el alumno identifica la zona, usar el objeto de interés para que se siente por un periodo corto de tiempo e ir incrementando el tiempo que permanece en dichas zonas.
- **Aprender a imitar:** Programar momentos cortos de imitación (5-10 minutos). Comenzar contrainmitando los movimientos del alumno hasta que per-



ciba que se le esta imitando, podemos ayudarnos teniendo un conjunto de objetos iguales para el alumno y para nosotros: 2 coches, 2 pelotas, 2 plumas, 2 bloques, 2 tazas, todas ellas iguales. Situar el primer set de los objetos frente al alumno y nosotros frente a él con nuestro set para proceder a imitar sus acciones con los objetos como si fuéramos un espejo. Cuando el alumno comience a percibir y prestar atención a la imitación podemos iniciar pequeñas variaciones en los movimientos y ayudarle para que los imite.

Es más fácil imitar acciones que sonidos, por lo que su estimulación puede comenzar imitando los propios sonidos del alumno y aquellos que ya conoce. Trabajar familiarizando al alumno con sonidos de instrumentos y con objetos de la rutina diaria (bingos de sonidos de la casa, de la ciudad).

• **Aprender la permanencia de los objetos.** Jugar con los objetos que están a la vista e irlos moviendo hacia fuera del campo visual del alumno para que tenga que girarse (ir colocando detrás de él) hasta jugar a esconder objetos para que los encuentre. En un primer momento esconderemos con él los juguetes por lo que

solo tiene que recordarlo, después lo esconderemos solo dejando parcialmente los objetos a la vista. Es recomendable desarrollar esta función a través de objetos que le guste, muñecos favoritos y dejar un momento para que juegue con ellos después de encontrarlos.

• **Aprender a jugar.** Antes de que el niño comprenda el nombre de un objeto, debe tener oportunidad de explorar y aprender que los distintos objetos tienen propósitos diferentes, por ejemplo: se toca un instrumento, no se tira o arroja; o se juega con la pelota. Trabajar la exploración y manipulación para que logre jugar adecuadamente con cada objeto. (Elegir una cantidad de 2 a 3 objetos)

La comunicación (tanto a nivel expresivo como comprensivo) juega un papel imprescindible en la adquisición de los aprendizajes, por ello, es imprescindible comenzar a trabajar la adquisición de habilidades comunicativas desde la Educación Infantil, complementando todas las acciones de aprendizaje con el uso de un programa de comunicación aumentativo y/o alternativo³.

Autonomía e iniciativa personal

La desorientación, incompreensión de los espacios y actividades, puede provocar al alumno con TEA un gran estrés.

Muchas veces no sigue las rutinas al no comprenderlas ni percibir las visualmente, por lo que presenta resistencia al cambio.

Por ello, es preciso organizar las actividades en forma de rutinas. Si realizamos las actividades con la misma secuencia y apoyamos las acciones con información

visual garantizamos que el alumno comprenda y aprenda significativamente las mismas.

Ejemplos de rutinas que se dan en el aula de Educación Infantil:

- Rutina de salir/entrar en clase en fila.
- Rutina de cambio: vestirse/desvestirse.
- Rutina del baño, de lavarse las manos.
- Rutina del almuerzo: poner la mesa.
- Rutina de la asamblea.

³ Sistemas de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa (SAAC).

Es importante iniciar con un SAAC lo más tempranamente posible debido a que son sistemas que dan un recurso comunicativo y que ayudan a la aparición y/o estructuración del lenguaje oral (Romski y Sevcik, 2005):

- Pueden ser iniciados a cualquier edad, los estudios demuestran que los bebés se benefician de un SAC
- Son fundamentales en desarrollo de la comunicación. Es crítico introducirlos antes de un fracaso comunicativo que derive en la aparición de conductas problemáticas.
- Potencian el desarrollo de lenguaje oral, No hay datos empíricos que sustenten el freno del habla.
- El desarrollo de habilidades de comunicación es crítico en el funcionamiento cognitivo general.

- No hay prerrequisitos cognitivos para su uso.
- No se enseñan por imitación.

Los SAAC más utilizados por las personas con TEA son:

- **Sistema de Comunicación Total** (Schaeffer y cols., 2005): Programa habla signada, diseñado para fomentar el uso de signos y del lenguaje hablado.
- **Programa de Comunicación por Intercambio de imágenes: PECS** (Bondy y Frost, 2002): este sistema se basa en la entrega de la imagen de un objeto deseado a otra persona, como intercambio para conseguir tal objeto.

El manual de Rita Jordan sobre autismo y discapacidad intelectual grave (Jordan, 2012) es una buena referencia para la utilización de SAAC con personas con TEA con mayores necesidades de apoyo.

Hay algunos conceptos que son especialmente difíciles de adquirir para el alumnado con TEA, como el concepto de “cambio” o de “terminado”. Es importante que estos conceptos se introduzcan de forma progresiva y planificada, utilizando apoyos visuales para su comprensión. El profesorado de apoyo (PT/AL), pueden trabajar estos conceptos de manera individualizada, dentro del aula, para que el alumno poco a poco los vaya adquiriendo y generalizando a todas las actividades de forma autónoma.

Para trabajar el concepto de CAMBIO podemos utilizar los horarios como apoyo visual. Además, puede ser útil seguir la siguiente secuencia de trabajo para la adquisición del concepto:

- Partir de una actividad de poco interés a una actividad de interés, para asociar el cambio a situaciones atractivas y no crear el rechazo a la estrategia.
- Posteriormente, pasar de una actividad de interés neutro a una actividad de interés.
- De una actividad de interés a otra actividad de interés.

- De una actividad de interés a una actividad de interés neutro.
- De una actividad de interés a una actividad de poco interés.

Durante el proceso de aprendizaje, es necesario introducir explicaciones de por qué ocurre un cambio.

Una vez que se ha adquirido el concepto de cambio, se introduce el concepto de terminado, que sirve como organizador y clarificador para los alumnos con TEA. (Un puzzle se hace una sólo vez, no una y otra vez).

Al proponer una actividad procuraremos que la realicen una sola vez. Intentaremos favorecer el aprendizaje sin errores, evitando, por ejemplo, borrar una tarea para que la vuelvan a hacer en ese momento, puesto que puede generar confusión.

El objetivo es que el niño adquiera autonomía en las tareas del aula, sin necesidad de un adulto por lo que las actividades de este trabajo han sido diseñadas para el alumno y han sido previamente enseñadas.

Tabla 5. Desarrollo de competencias básicas en Educación Infantil.

3. Educación primaria

La etapa de Educación Primaria es la más amplia de toda la educación obligatoria y, por tanto, los apoyos y estrategias que se establezcan para adecuar la intervención a las necesidades educativas específicas del alumnado con TEA, tienen que ir evolucionando y adaptándose a la edad, a los objetivos propios de cada ciclo y al desarrollo de los propios alumnos, lo que requerirá continuidad y flexibilidad en las intervenciones que disfruten.

El objetivo fundamental de esta nueva etapa debe ser la optimización de los aprendizajes escolares y la inclusión del alumno en el centro y en el aula. Para ello será necesario que reciba apoyos en diversos espacios y momentos de la jornada escolar, dentro y fuera del aula (en los recreos, comedor, etc.), favoreciendo la coordinación y la cooperación constante de todo el equipo docente.

La estructuración del aula, facilitando información anticipada de los horarios, actividades, etc., así como la adaptación de los materiales, de las tareas y de los sistemas de evaluación, son estrategias que promueven la adquisición de las competencias y los aprendizajes propios de esta etapa educativa por parte de los alumnos y alumnas con TEA.

Comunicación lingüística

El alumnado con TEA puede presentar dificultades en la adquisición del lenguaje o desarrollar un lenguaje formalmente correcto pero con dificultades, especial-

mente en los aspectos pragmáticos del mismo (uso social del lenguaje), así como en la prosodia o la entonación. Es necesario trabajar especialmente esta área,



concretamente en aspectos relacionados con el uso literal del lenguaje, en la regulación de las conversaciones, de los silencios y los turnos de palabra, el uso de la comunicación no verbal para complementar y/o comprender la información, comprensión de la idea general de la conversación o de un texto, y regulación de los temas de conversación,, ya que frecuentemente se centran únicamente en los intereses del alumno o alumna.

Para fomentar la adquisición de habilidades y competencias de comunicación desde el aula, es recomendable tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Reforzar los mensajes dirigidos al grupo utilizando los nombres propios, entre ellos el del alumno con TEA, de manera que se capte directamente su atención.
- Facilitar secuenciadamente las instrucciones de las tareas (de una en una), preguntando a los alumnos si han entendido las instrucciones, y haciendo preguntas a la clase para asegurar que se ha comprendido la actividad a realizar, por ejemplo ¿Qué tenemos que hacer el lengua, Juan?, ¿Para cuando, Pablo?, ¿Cómo dividimos la tarea Paula?...
- Establecer normas claras y fomentar las conductas deseadas con apoyo visual dentro de clase, por ejemplo, “si quiero preguntar al profesor, primero levanto la mano y hablo cuando él me de permiso” (ANEXO V).

- Comunicar los mensajes utilizando frases cortas y enunciados directos sin dobles sentidos. No exigir que el establecimiento de contacto ocular mientras estamos comunicando un mensaje, puesto que puede distraer la atención del contenido de la información.

- Proporcionar más tiempo para que el alumno responda o inicie una tarea.
- Usar lenguaje positivo, por ejemplo, decir “Puedes hablar de los planetas al final de la clase durante 5 minutos” en lugar de “no puedes hablar de los planetas salvo los últimos 5 minutos de clase”.
- Apoyar al alumno con “cuadernos de ida y vuelta” y otras ayudas para que cuente lo que ha realizado en clase y/o casa. Los fines de semana la familia puede introducir en la agenda una fotografía para que el alumno pueda contar en clase lo que ha hecho (ANEXO III).
- Trabajar la inversión pronominal, hablando en primera persona y dando el modelo correcto de la frase que queremos que diga. (“Yo quiero ir al recreo”, en lugar de “Miguel quiere ir al recreo”).
- Utilizar ayudas visuales para indicar al alumno como puede regular su tono de voz.
- Introducir dinámicas de lectura teatralizada y relajación.

Matemática

Algunos alumnos con TEA pueden ser muy competentes en la realización de las operaciones matemáticas, pero pueden encontrar dificultades en la resolución de problemas (aunque aparentemente sean sencillos), ya que éstos requieren el análisis previo del enunciado para comprender qué se debe hacer y formular las operaciones adecuadas.

Para favorecer la adquisición de habilidades matemáticas en Educación Primaria, es necesario trabajar los siguientes aspectos:

- Utilizar claves visuales, que ayuden a organizar los pasos a seguir para la ejecución de las operaciones, empleando agendas de trabajo, post it o esquemas (ANEXO III).
- Proponer secuencias de actividades cortas e ir incrementando progresivamente la complejidad o la duración, según se desarrollan las capacidades atencionales del niño/a.

- Dar instrucciones claras y sencillas para la resolución de la tarea, se pueden ir combinando conceptos.

- Proponer actividades gratificantes, la propia actividad puede servir de refuerzo si se introducen los intereses del alumno/a (podemos contar Bob Esponja, Pitufos, Spiderman...).
- Usar soportes visuales para que la información abstracta se presente de un modo más concreto (ábaco, aplicaciones matemáticas a través de nuevas tecnologías...)
- Las tareas deben tener un principio y un fin claro, delimitado por la propia actividad: un puzzle se hace una sola vez, una ficha se colorea y ya está terminada, si hay que pegar gomets se entregan sólo los que vayamos a poner.

Conocimiento e interacción con el mundo físico

Los alumnos con TEA, a menudo presentan hiper/hiposensibilidad a determinados estímulos sensoriales. Es necesario trabajar con historias sociales, comics,

información visual, acercamientos progresivos a esos estímulos que pueden presentarse en determinadas situaciones dentro del Centro Educativo (ANEXO VI).

Tratamiento de la información y competencia digital

El alumnado con TEA precisa de una estructuración espacial ordenada e identificada mediante claves visuales para poder acceder a la información en igualdad de condiciones que el resto de alumnado.

Las palabras también pueden representarse a través de imágenes visuales (ANEXO III).

Es necesario tomar una serie de medidas en el aula que se dirijan a garantizar que los alumnos con TEA acceden y comprenden la información que se les facilita. Entre ellas destacan las siguientes:

- Reservar un panel de clase para la información a los alumnos (por ejemplo, los deberes del fin de semana, las normas o los trabajos de clase, etc.) y enseñar al alumno la rutina de acudir al panel para consultarla.
- Situar al alumno cerca del profesor, y retirar en la medida de lo posible el exceso de información o estimulación visual, de manera que le resulte más sencillo centrar la atención en las explicaciones.
- Evitar decorar en exceso la zona de pizarra, de manera que se eviten distracciones.
- Incluir un calendario trimestral para la comprensión del tiempo, que refleje los periodos lectivos y de vacaciones, marcar los exámenes y/o pruebas importantes, las fiestas del colegio, las excursiones, y cambios que nos parezca necesario resaltar.

Por otra parte, en la Etapa de Primaria hay que iniciar la enseñanza de habilidades dirigidas a desarrollar la competencia digital. En este sentido, es necesario destacar que existen numerosos estudios que demuestran cómo los sistemas informáticos pueden ayudar a las personas con TEA a acceder a la información de una manera más clara y concreta, ya que:

- Facilitan el aprendizaje de la secuencia o tarea que queremos enseñar.
- Posibilitan el feedback inmediato mediante colores y/o frases explicativas.
- Son altamente motivadores, sirviendo además de refuerzo.
- Permitan trabajar determinados aprendizajes de forma programada.
- Presentan distintas fuentes de estimulación al mismo tiempo (sonidos, imágenes, texto).
- Existen numerosos programas adaptados a las características de este alumnado.
- Posibilitan trabajar de forma indirecta otras capacidades como la atención, la espera, la motricidad fina y la memoria, entre otros.
- Facilitan el aprendizaje de la comunicación y potencian el uso del lenguaje oral.
- Estimulan la imaginación, ofreciendo la posibilidad de trabajar con diferentes materiales y formatos.
- Son adaptables al nivel del alumno, a su ritmo de aprendizaje y a sus intereses.

Competencia social y ciudadana

La dificultad para interaccionar socialmente implica dificultades significativas para iniciar y mantener relaciones de amistad, así como para relacionarse de forma efectiva en el aula.

Por ello, es fundamental la enseñanza formal de habilidades sociales, aprovechando y programando situaciones naturales para que la persona emplee y ponga en práctica dichas competencias.

Algunas estrategias que se pueden desarrollar en el aula para promover la competencia social, son las siguientes:

- Definir momentos claros para hablar de su tema de interés (en el recreo, al final de la clase de lengua, en casa después de hacer los deberes...).
- Definir las normas para hablar con adultos: “Hablaré de los planetas con mi familia y con mis compañeros después de preguntar primero. No hablo

con desconocidos” (ANEXO V).

- Enseñar de forma explícita y secuenciada, las estrategias de resolución de problemas sociales.
- Apoyar la enseñanza de normas sociales a través de Historias Sociales y/o cómics, que describan situaciones en las que exista un conflicto de naturaleza social y proporcionen diversas soluciones (ANEXO VI).
- Trabajar el aprendizaje de emociones y de expresiones faciales, aprovechando las situaciones naturales que se plantean en clase con los compañeros: “Antes de ir al recreo vamos a jugar a adivinar que le pasa a...” (ir eligiendo a un alumno cada día). Guiar el aprendizaje de las señales observables que indican estamos emocionales: ¿Cómo tiene los, ojos, la boca, el cuerpo? “Muy bien”. “Está triste. ¿Por qué puede estar triste?” Es importante que los alumnos proporcionen sus repuestas y los adultos vayan facilitando la interpretación de las señales que detectan.
- Promover valores de convivencia con el grupo/clase a través de tutorías.
- Incentivar el desarrollo de trabajo en equipo; seleccionando con cuidado los compañeros que forman el grupo con el alumno/a con TEA, y estructurando previamente las tareas que debe realizar cada uno de ellos para completar la actividad,
- Ser claros y precisos con las instrucciones para la realización y la entrega de trabajos, utilizando calendarios en el aula.

La participación e inclusión social en los diferentes entornos debe ser facilitada por una figura que actúe como mediador entre el alumno con TEA y el resto de los compañeros. Es importante que aunque el mediador esté pendiente del alumno con TEA, sirva de apoyo a todos los alumnos. Este aspecto contribuye a generar independencia en el alumno con TEA y a minimizar las posibles conductas de rechazo que pudieran apare-

cer por asociarse a los alumnos con la figura del adulto siempre al lado.

En este sentido, el mediador debe tener en cuenta que (ANEXO VII):

- A veces, la persona con TEA pueden inventarse juegos e historias en voz alta, pudiendo pasar largos ratos jugando a solas. Esto puede generar situaciones de burla o rechazo por parte de los compañeros, por lo que es importante que se establezcan momentos y espacios en los que se pueden producir estas conductas, y otros en los que no es posible. Para fomentar el aprendizaje se pueden utilizar programas de economía de fichas.
- El alumnado con TEA tiene dificultades para expresar y comprender emociones, por lo que es necesario enseñarle a identificar estados emocionales (propios y del resto de compañeros). Para ello, se puede comenzar por el aprendizaje de sus propias emociones, pasando después a la identificación de las emociones en aquellos compañeros con los que tenga mayor afinidad, y posteriormente relacionando el estado emocional con las causas que lo han originado, tomando conciencia de las emociones de los demás y de las causas de las mismas.
- Es necesario que se trabaje específicamente con el resto del alumnado la tolerancia a las diferencias, y el hecho de que las personas tenemos diferentes gustos, sentimientos y pensamientos, y el respeto a todos los compañeros.
- El mediador también debe ser la referencia en situaciones que provoquen angustia y estrés al alumno con TEA, promoviendo la comprensión de las situaciones sociales y el desarrollo de habilidades de autorregulación, de manera que se minimicen los posibles problemas de conducta. Para ello puede ser recomendable el uso de contratos y economía de fichas.

Competencia cultural y artística

El enfoque de trabajo por tareas del centro dentro de la Educación Artística puede ayudar a desarrollar un conjunto amplio de habilidades de comprensión, cooperación y compañerismo entre el alumnado. Para el desarrollo de esta competencia se pueden plantear diferentes actividades que además de trabajar la la expresión artística, posibilitan la adquisición de otras habilidades. Algunas de ellas pueden ser:

- Habilidades sociales. Creación de un mural con las normas para la convivencia y respeto en clase.
- Comprensión del mundo del compañero con TEA y elaboración de materiales de apoyo y estructuración del aula. Diseño y construcción un calendario con los días, los meses y las estaciones del año; Elaboración de un diccionario o glosario con imágenes.

Es importante proponer al alumno con TEA la realización de actividades en las que sea competente y sean de su interés pero que le implique colaboración con los otros, como por ejemplo, hacer fotos, pintar con pintura de dedos, leer un texto para un anuncio de radio, diseñar preguntas para una entrevista, buscar información sobre un tema en Internet.

Es deseable que en esta etapa educativa, la figura de mediador y apoyo para la participación del alumno con TEA en actividades culturales programadas (visitas, celebración de días conmemorativos, participación en el festival escolar, etc.) pueda ir retirándose progresivamente, fomentándose que sean los propios compañeros de la clase los que actúen como apoyos naturales.

Aprender a aprender

El proceso de enseñanza aprendizaje, debe dirigirse a la adquisición de habilidades que permitan al alumnado ser protagonista de su propio aprendizaje. En el caso del alumnado con TEA el profesor va a actuar de facilitador para la adquisición de esta competencia a través de la puesta en práctica de las siguientes estrategias:

- Partir de los intereses del alumno/a con TEA.
- Ofrecer refuerzos que motiven al alumno/a.
- Utilizar la técnica de aprendizaje sin error.
- Estructurar el ambiente y las explicaciones, mediante elementos visuales.
- Modelar la conducta por parte del profesor o algún alumno, siempre que sea posible.
- Dar instrucciones visuales de las tareas y desglosarlas en secuencias de pasos.
- Utilizar un lenguaje claro, evitando el uso de giros lingüísticos, bromas, ejemplos; o si se utilizan, explicarlos con claridad.
- Asegurar la comprensión de las consignas o instrucciones que se proporcionan de manera grupal.
- Ayudar a estructurar los apuntes, resaltar la información relevante, hacer esquemas.
- Homogeneizar y coordinar las pautas entre todos los profesores, de manera que se asegure la coherencia.
- Anticipar claramente las tareas para casa.
- Anticipar cambios, y facilitar posibles soluciones y alternativas a situaciones complicadas.
- Prevenir situaciones de agotamiento atencional y sensorial, y programar pequeñas salidas de clase para realizar tareas, traer las fotocopias, avisar al maestro de otra asignatura, preguntar a la otra clase cómo van...

- Facilitar la posibilidad de fotocopiar el material y apuntes, debido a las dificultades de motricidad fina.
- Recordarle qué tiene que hacer en situaciones difíciles, de manera que se fomente el afrontamiento positivo de las mismas.

Una cuestión especialmente importante es la necesidad de adaptación de la evaluación a las características y necesidades del alumno con TEA. Para realizar una evaluación acorde a estas cuestiones es necesario:

- Procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación continuada en lugar de únicamente en función de exámenes puntuales.
- Pedir respuestas no verbales como: señalar, enunciar, construir...
- Favorecer una evaluación basada en datos o hechos, minimizando el establecimiento de juicios, ya que estas tareas les resultan muy complejas. En el caso de emplear alguna evaluación de este tipo, debe clarificarse y explicarse con detalle en qué consiste y el tipo de información que se solicita.
- Anticipar el tipo de formato que se utiliza para evaluar al alumno: Cada ficha, tarea o actividad debe tener un solo objetivo, pocos estímulos e instrucciones de tarea. Si el alumno no domina el formato, se perderá en la forma y no se centrará en el contenido. Para ayudarlo, se le puede proporcionar un ejemplo inicial de la tarea o ítem a evaluar (individual) (ANEXO II).

Autonomía e iniciativa personal

Es necesario que el alumno vaya adquiriendo e incrementando de manera gradual su autonomía durante la Etapa de Primaria. En este sentido, se podrán realizar una serie de actuaciones dirigidas a potenciar el máximo desarrollo de de estas competencias y habilidades

- En esta etapa se empezará a introducir la agenda personal como herramienta para consultar el horario (que dejará de estar) u otras informaciones relevantes.
- Se facilitarán distintos tipos de horarios, en función de las necesidades individuales de cada alumno, que procurando pasar de pictogramas con dibujo, al uso de palabras escritas, que él mismo irá completando.

- Si las actividades del alumno requieren de muchos desplazamientos en el centro, o cambios de edificio, se podrá incluir un código para reconocer las diferentes aulas: Clase de informática, (cuadrado azul), el gimnasio (circulo naranja) en el horario.
- Se procurará flexibilizar las rutinas y dotar de mayor explicación a las actividades, para que el alumno adquiera mayores niveles de comprensión e independencia.
- Se iniciará al alumno en la responsabilidad del trabajo individual propuesto por el profesor para realizar en clase, facilitando una supervisión estrecha inicialmente, que se irá disminuyendo a medida que incremente la autonomía en estas tareas (ANEXO IV).

Tabla 6. Desarrollo de competencias básicas en Educación Primaria.

4. Educación secundaria

La Educación Secundaria es especialmente delicada debido a los propios cambios evolutivos asociados a esta etapa (adolescencia), así como a los requerimientos (académicos, sociales, personales, etc.) y características organizativas de la misma.

Estos cambios afectan a todo el alumnado, pero en el caso de las personas con TEA pueden ser especialmente complejos de afrontar. Por ello puede que sea necesario intensificar los apoyos que pueda requerir el alumno/a, con el fin de favorecer el éxito en este período escolar.

Sin embargo, en muchos centros de Educación Secundaria la programación de los apoyos se establece aten-

diendo exclusivamente a los contenidos curriculares y olvidando la importancia que tiene para el alumnado con TEA el desarrollo de habilidades que le permitan desenvolverse con éxito a nivel social.

Para desarrollar una intervención educativa inclusiva y dirigida al desarrollo de las competencias propias de este período educativo, es necesario tener en cuenta cuestiones como la organización de apoyos indirectos y del apoyo entre iguales, así como la planificación y ejecución de actividades de aprendizaje cooperativo.

Cobra especial importancia en esta etapa el papel de la sensibilización, dirigida a toda la comunidad educativa, sobre las características y necesidades de las personas con TEA. Éste es un aspecto fundamental para propiciar el conocimiento y respeto de las diferencias, y prevenir la aparición de problemas como la exclusión social o el acoso escolar, aspectos que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

Comunicación lingüística

Para la adquisición de las habilidades propias de la competencia lingüística en la Etapa de Educación Secundaria es necesario que el alumno/a cuente con diversos, apoyos, ofrecidos por el propio entorno. Entre los más utilizados y que eficaces destacan los siguientes:

- Utilizar listas explícitas de las secuencias de acciones e instrucciones necesarias para llevar a cabo una tarea (“paso a paso”).
- Utilizar agendas, calendarios y apoyos visuales o tecnológicos, colores que les permitan organizarse y planificar las actividades a realizar (ANEXO III).
- Ofrecer modelos de resúmenes explicados y elaborarlos conjuntamente con la clase, ofreciendo una corrección pormenorizada y detallada de los aspectos claves para su realización.
- Propiciar la realización de análisis y síntesis de

texto, facilitando por escrito preguntas que sirvan de guía y pautas concretas para analizar textos (ANEXO I). Ej. ¿Dónde localizar la idea principal?, ¿Cómo comenzar el análisis?. Proporcionar información visual sobre el espacio a utilizar (por ejemplo, líneas que ocupa cada párrafo).

- Fomentar la representación visoespacial de los aprendizajes, con el objetivo de favorecer la comprensión de los conceptos y la realización de las tareas aprovechando sus puntos fuertes (por ejemplo: informática y la memoria).
- Fomentar el desarrollo de opiniones personales a través de la explicación explícita de los aspectos que se van a valorar en las tareas, y favorecer las habilidades para debatir, y argumentar ideas, opiniones, etc. .

Matemática

Para el desarrollo de la competencia matemática en el alumnado con TEA, es necesario tener en cuenta sus características cognitivas y las dificultades en tareas que requieren abstracción y el manejo de conceptos intangibles.

Para favorecer estos aprendizajes, pueden resultar de utilidad las siguientes estrategias y su aplicación en el aula:

- Prestar especial atención a cuáles son los errores que se cometen de manera reiterada en la resolución de los problemas, y planificar los apoyos a partir de ellos.
- Ofrecer la posibilidad de manipular la realidad abstracta, empleando objetos concretos, y el empleo del juego para favorecer la conversión de la

realidad en fórmulas, por ejemplo a través de la realización de experimentos con objetos reales para explicar los principios de la física.

- Utilizar programas informáticos diseñados para el aprendizaje de las matemáticas.
- Apoyar la resolución de problemas mediante la elaboración de solucionarios y de guías con explicaciones en las que se especifiquen los pasos a seguir en su resolución (seleccionar la información relevante e irrelevante).
- Diseñar modelos de examen que el alumno conozca de manera previa a su realización, en los que se proporcione la resolución de los ejercicios o problemas, y cuyos contenidos se valoren por partes y de manera diferenciada (ANEXO II).

Conocimiento e interacción con el mundo físico

Como se ha señalado anteriormente, el mundo perceptivo de las personas con TEA puede ser notablemente diferente al del resto de personas. La información se percibe de manera fragmentada, de forma literal o con mayor intensidad de unos estímulos sobre otros. Estos aspectos producen que sus comportamientos, reacciones y conocimientos sobre el mundo difieran no-

tablemente de la experiencia perceptiva comúnmente compartida por el resto de la población. Por ello, las personas con TEA precisan de una serie de apoyos que fomenten el desarrollo de competencias en este área:

- Utilizar indicadores eficaces, que faciliten la identificación de lo que es relevante e importante para completar o resolver una tarea.



- Presentar la información, tareas o actividades de manera secuenciada y claramente diferenciada.
- Priorizar la consecución de un solo objetivo por tarea, minimizando las opciones de confusión o error.

Asimismo, en ocasiones se pueden presentar reacciones desproporcionadas o impredecibles ante determinados estímulos sensoriales, como ruidos o con-

tacto físico, debido a las alteraciones sensitivas que presentan. Por ello, es puede ser necesario trabajar el acercamiento progresivo a esos estímulos, que se presentan con frecuencia en determinadas situaciones o espacios dentro del Centro Educativo (por ejemplo, en los patios y recreos) facilitando su comprensión y aprendizaje a través de apoyos visuales (ANEXO III).

Tratamiento de la información y competencia digital

La existencia alteraciones en las funciones ejecutivas, asociadas habitualmente al TEA, implican dificultades significativas en relación a la flexibilidad mental, a las habilidades para planificar las tareas o para organizar la propia actividad.

Esto se traduce, entre otros aspectos, en la existencia de dificultades para establecer metas, jerarquías o prioridades y encaminarse hacia su consecución.

En la educación secundaria, el alumnado con TEA precisa de adaptaciones y apoyos para acceder a la información en condiciones de igualdad al resto de compañeros, entre los que destacan por su efectividad, los siguientes:

- Elaborar un esquema común para todas las asignaturas y profesores, en el que se estructuren las clases y la presentación de la información de una manera similar y homogénea.
- Apoyar el uso de agendas, mediante la implantación de un sistema de refuerzos y supervisión, implicando a los profesores y al resto de compañeros en estas tareas. Por ejemplo, concretar dos alumnos responsables de anotar en una agenda semanal (colocada en un lugar visible del aula), las fechas importantes (exámenes, trabajos, etc.) y otras dos personas encargadas de pasar estas fechas importantes a la agenda de google docs, evernote u otras aplicaciones utilizadas en el Centro (ANEXO IV). Asegurarse de que el alumno/a con TEA consulta y emplea habitualmente estos sistemas.
- Emplear técnicas de estructuración del trabajo a realizar, mediante la entrega por escrito de un modelo de resolución de tareas básicas de cada materia, explicadas paso a paso.
- Utilizar apoyos visuales, como vídeos e imágenes reforzadores de la programación, especialmente en aquellas materias con mayor nivel de abstracción.
- Utilizar alarmas, relojes o explicitar los tiempos que quedan para finalizar una tarea mediante el uso

de ayudas visuales o auditivas como temporizadores digitales o códigos de colores.

- Ofrecer pautas específicas para comprender y seleccionar la información relevante, y diferenciarla de aquella que no lo es.

Por otro lado, y en relación con la competencia digital, es necesario destacar que un número importante de personas con TEA se sienten atraídas fuertemente por la tecnología, ya que aún por un lado, la necesaria estructuración y secuencia de pasos, y por otro el atractivo visual al presentar la información. No obstante, también hay que tener en cuenta que las dificultades en comunicación que tienen estos alumnos implican la necesidad de realizar adaptaciones que les permitan acceder a la información en condiciones de igualdad al resto del alumnado.

Las TIC se han convertido en una herramienta privilegiada para el apoyo a las personas con TEA, en varios aspectos:

- La utilización de calendarios, alarmas, cronómetros que ayuden a estructurar el tiempo a estos alumnos les ofrece una oportunidad de reforzar estas áreas.
- Puede ser el método preferente de recogida de información, realización de pruebas de evaluación, etc. La toma de datos a través de medios digitales facilita enormemente la tarea a las personas con TEA que suelen presentar dificultades en la coordinación y en la psicomotricidad fina, aspectos implicados en una correcta escritura manuscrita.
- La realización de las tareas escolares en formatos digitales, dando una mayor preferencia a la información visual frente a la escrita. Por ejemplo se puede facilitar la realización de una tarea a través de un video o de una presentación con imágenes. Estos elementos pueden contribuir a facilitar el procesamiento y devolución de la información en formatos con los que estos alumnos pueden sentirse espe-

cialmente cómodos.

- Las TIC permiten desarrollar las habilidades de autoaprendizaje, ya que muchos soportes informáticos dan los apoyos visuales y de estructuración espacio-temporal que requiere este alumnado.
- Las redes sociales digitales (cada vez más utilizadas en la educación), pueden ser una oportunidad única de establecer relaciones e interacciones

sociales con otras personas, ya que permiten una comunicación mediada, exenta de algunos de los elementos que resultan más complejos en la comunicación directa como la interpretación de emociones por observación, y permiten hacer explícitas éstas a través de símbolos gráficos como iconos o anotaciones escritas.

Social y ciudadana

En Educación Secundaria, las relaciones sociales que se establecen son especialmente importantes para el grupo de iguales. Debido a las características propias del TEA, el alumnado que presenta este tipo de trastorno tienen especiales dificultades a la hora de:

- Compartir con otros compañeros los momentos de ocio o de actividades escolares grupales.
- Entender convenciones sociales, como por ejemplo las relativas al respeto a la autoridad en el contexto escolar (un alumno no se dirige del mismo modo a un compañero que a un docente o a un directivo).
- Compartir el material escolar o participar en actividades que implican una reciprocidad en la interacción.

En ocasiones, la escasa iniciativa para la comunicación y la interacción con sus iguales, los intentos inadecuados y/o fallidos de establecer vínculos (por ejemplo, si le interesa un compañero/a pueden seguirlo a todas partes para acercarse a él), pueden hacer que el resto del grupo los perciba como extraños, chivatos, chulos, acaparadores, pesados o excesivamente “pardillos” o “ingenuos”, que sólo se interesa por sus cosas o por temas muy específicos sobre los cuales puede que plantee preguntas de manera obsesiva o realizar comentarios siempre sobre ese mismo tópico.

Estas percepciones pueden desembocar en situaciones de exclusión y rechazo por parte del resto de compañeros o incluso, en la aparición de conductas de acoso escolar. Para prevenir la aparición de estas situaciones es necesario trabajar con el alumno con TEA y con el resto de la clase, enfatizando la importancia que tiene el respeto y la tolerancia.

Para ello, se pueden emprender dentro del aula las siguientes acciones (ANEXO VII):

- Facilitar la integración gradual del alumno con TEA en el grupo, planteando trabajos en grupos pequeños, en los que se le defina concretamente el qué y el cómo de su participación, así como los plazos para hacerlo, fomentando que desarrolle sus puntos fuertes en la actividad compartida.
- Practicar con el alumno con TEA las habilidades sociales y emocionales, como el uso de la conversación recíproca, facilitándole por escrito guiones de las preguntas o temas que puede compartir con sus compañeros.
- Hacer especial hincapié en la adquisición de habilidades de competencia social del resto de compañeros, priorizando la responsabilidad, anticipando consecuencias y fomentando el respeto a la diversidad y el fomento de la inclusión desde el ejemplo mismo de los profesionales de la educación.
- Ser coherentes y actuar con autoridad y sentido de la justicia en el aula.

Cultural y artística

A pesar de que a veces puede parecer que las personas con TEA tienen un universo propio, idiosincrásico y en una enorme fantasía, presentan dificultades significativas en las habilidades de imaginación, planificación y anticipación de sucesos. Por ello, necesitan apoyos para organizar tanto el material como el proceso creativo, ofreciéndoles modelos para propiciar el desarrollo de nuevos intereses, temas o técnicas artísticas:

- Permitir el desarrollo de técnicas y competencias artísticas de una manera flexible, favoreciendo la elección entre varias actividades.
- Tener en cuenta sus alteraciones sensoriales a la

hora de proponer actividades artísticas (por ejemplo, pueden presentar hipersensibilidad a determinadas texturas o sonidos, como el de los rotuladores o las tizas).

- Anticipar la realización de actividades y salidas culturales, así como los posibles cambios o anulaciones que puedan producirse.
- Contar con apoyos de los Servicios de Atención especializada, para la realización de visitas culturales que se realicen fuera del Centro Educativo.

Aprender a aprender

Las personas con TEA necesitan apoyos para desarrollar sus habilidades de estudio, y ser competentes en el aprendizaje de los contenidos escolares.

Sus dificultades para pedir ayuda o expresar sus dudas, para planificarse (por ejemplo, para apuntar en la agenda las fechas de exámenes o de entrega de trabajos y establecer los plazos que necesitan para elaborarlos eficazmente), para seleccionar la información relevante y desechar los datos que no son fundamentales, pueden producir una falta de motivación frente a las tareas escolares en general, si no cuentan con estos apoyos específicos que precisan.

Desde el aula se pueden establecer una serie de estrategias dirigidas a promocionar la adquisición de las habilidades necesarias para el desarrollo de aprendizajes exitosos:

- Elaborar un esquema común para todas las asignaturas y profesores, en el que se estructuren las clases y la presentación de la información de una manera similar y homogénea.
- Emplear técnicas de estructuración del trabajo a realizar, mediante la entrega por escrito de un modelo de resolución de tareas básicas de cada materia, explicadas paso a paso.
- Utilizar apoyos visuales, como vídeos e imágenes reforzadores de la programación, especialmente en aquellas materias con mayor nivel de abstracción.
- Ofrecer modelos de resúmenes explicados y elaborarlos conjuntamente con la clase, ofreciendo una corrección pormenorizada y explicada de los aspectos claves para su realización.
- Definir conceptos abstractos en términos concre-

tos, ofreciendo multitud de ejemplos y apoyos visuales para fomentar la comprensión, potenciando su participación y la manipulación de realidades para que pueda comprenderlos de forma tangible y pueda expresar sus dudas.

- Facilitar la adquisición de categorías conceptuales y técnicas de estudio eficaces, proporcionando o elaborando apuntes y esquemas de forma conjunta, y estructurados en bloques de contenidos (Ej. Un contenido de vocabulario, un contenido de gramática, etc.)
- Elaborar los exámenes con preguntas y ejercicios concretos.

Los procesos de evaluación que se desarrollen en esta etapa educativa son especialmente significativos para contribuir o interferir en el éxito escolar y formativo del alumnado con TEA. Al igual que en el resto de aspectos curriculares, es necesario realizar pequeñas adaptaciones en las pruebas de evaluación dirigidas a compensar sus puntos débiles y a que los alumnos puedan superarlas y poner de manifiesto sus conocimientos reales.

Es necesario tener en cuenta que en muchas ocasiones estos alumnos suspenden las pruebas de evaluación, no porque no hayan adquirido los conocimientos propios de la materia, sino debido a las siguientes razones:

- Les cuesta comenzar por las preguntas que conocen y dejan en blanco las que desconocen.
- Pueden “bloquearse” ante una pregunta que no saben contestar y no pasar a la siguiente.
- Tienen a responder de forma literal y excesiva-

mente lacónica.

- No escriben los procesos sino la respuesta exacta que se les pide.
- Reproducen memorísticamente los datos sin comprenderlos.

Por ello, es necesario aplicar una serie de estrategias que permitan la adaptación de las pruebas de evaluación a las características de este alumnado, y fomenten su éxito:

- Emplear el modelado, resolviendo cuestiones como las que posteriormente se van a plantear en el examen, paso a paso, de manera previa a la prueba de evaluación.
- Fomentar el desarrollo de estrategias de organización, incorporando al examen del alumno con TEA pautas explícitas de apoyo en la contestación de los diferentes apartados del examen (ANEXO II).

Autonomía e iniciativa personal

Las personas con TEA precisan de apoyos para adaptar sus ritmos y organización del trabajo escolar a las del resto del grupo-clase. Esto es especialmente necesario cuando el alumno/a presenta características como un excesivo y rígido perfeccionismo que les lleva a centrarse en detalles de la tarea y no completarla, o a una realización minuciosa y lenta de la actividad.

En muchos casos, presentan inflexibilidad frente a cambios imprevistos (de consignas, de horarios de trabajo, de lugares de trabajo, etc.), lo que unido a sus dificultades para pedir ayuda o expresar sus dificultades y emociones, puede generar al alumno/a un intenso malestar o angustia, y desencadenar situaciones complejas dentro del aula.

Por ello, precisan un sistema flexible que incorpore sus capacidades y que tome como medida de valoración el propio progreso individual, en lugar de centrar los logros y las capacidades en la media estadística o el desarrollo “normal”.

Para conseguir esto es necesario ofrecer al alumno con TEA los apoyos necesarios para que transforme las ideas en acciones; es decir, hay que fomentar que se proponga objetivos, planifique y lleve a cabo sus propios proyectos de manera autónoma, comprendiendo las normas establecidas en el aula y siendo consecuente con ellas (ANEXO V).

Algunas de las estrategias dirigidas a la consecución de esta meta son las siguientes:

- Utilizar alarmas, relojes o explicitar los tiempos necesarios para completar una tarea, mediante el uso de ayudas visuales o auditivas como temporizadores digitales o códigos de colores (ANEXO III).
- Observar las dificultades que presenta y buscar momentos privados para que nos pida ayuda o utilizar un cuaderno de comunicación o un buzón de sugerencias, para que pueda expresarlas.
- Fomentar el respeto por las normas básicas dentro del aula mediante la explicación explícita de las mismas, y la negociación sobre los tiempos y modos de realizar las actividades o relacionarse con los demás.
- Establecer pautas y ayudas para anotar los deberes o tareas que debe realizar en casa (ANEXO IV).

Tabla 7. Desarrollo de competencias básicas en Educación Secundaria.

Bloque III

Inclusión educativa

1. Introducción

La escuela de hoy atiende a una gran diversidad de personas, recibe alumnado con discapacidad, altas capacidades, dificultades de conducta y aprendizaje, niños hospitalizados, víctimas de maltrato, de abuso sexual, de la explotación, de las guerras, de diferentes orígenes culturales que no conocen el idioma, etc. Este reto que supone la atención a la diversidad, hace necesario construir una escuela comprensiva, una escuela flexible que incluya a todos, aunque sea a través de modalidades educativas diferentes.

Para dar una respuesta adecuada y de calidad se hace necesario el establecimiento de redes de colaboración con las familias, las instituciones, las diferentes entidades sociales especializadas de la comunidad, puesto que se precisa trascender de los aprendizajes curriculares, para atender a otros aprendizajes no formales e informales, que también influyen en la formación y el desarrollo integral de la persona. El trabajo conjunto y la coordinación y cooperación de todos los agentes que intervienen en la vida de la persona con TEA, es clave para la consecución de esta finalidad última de la educación.

Es importante abrir la escuela a la comunidad, la incorporación del modelo de competencias en la escuela se dirige a la funcionalidad de los aprendizajes para la inclusión social de todo el alumnado, pero la inclusión es algo más que una línea de investigación que se abre, algo más que una simple adaptación curricular e incluso de una filosofía. La inclusión es más bien un juicio de valor, un derecho y una forma de mejorar la calidad de vida, en la que la educación puede jugar un papel primordial al ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado, ideando fórmulas flexibles de atención

educativa, dirigidas a trabajar desde la especificidad de necesidades que presenta el alumnado.

Cada día existen más estudios que ponen de manifiesto la especial vulnerabilidad del alumnado con TEA a sufrir situaciones de exclusión y acoso escolar. Desde el modelo de escuela inclusiva, el compromiso es acoger a todos, y trabajar conjuntamente para promocionar en cada estudiante su derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a la no exclusión. Para ello, se hace necesario conocer y prestar especial atención a las relaciones que se establecen en el aula, trabajando con todo el alumnado, y desde edades tempranas, la adquisición de valores de comprensión, respeto a las diferencias y solidaridad como forma de prevenir la aparición de este tipo de situaciones.

Los profesionales que han participado con éxito en la educación de estudiantes con TEA en sistemas inclusivos, y que han contando con los apoyos especializados necesarios para el desarrollo de una intervención educativa ajustada a las características y necesidades de este alumnado, ponen de manifiesto la experiencia positiva que ha supuesto en su carrera docente el contar con alumnado con TEA en sus aulas.

Por tanto, en este bloque recogemos una serie de conocimientos, estrategias y buenas prácticas desarrolladas en entornos inclusivos, que han resultado eficaces para asegurar que el alumnado con TEA tenga los mismos derechos que el resto de sus compañeros escolarizados en una escuela ordinaria.

2. El acoso escolar, una manifestación de exclusión social

El acoso escolar se puede definir como aquellas “*acciones intencionales repetidas de agresión o abuso, por un igual o grupo de iguales, que operan desde una posición de fuerza o poder, y dirigidas a una víctima que es vista como relativamente débil*” (Brock y cols., 2006; Farrington, 1993; Smith y Sharp, 1994; Rigby, 2002).

La evidencia anecdótica y las experiencias personales que nos proporcionan los propios personas con TEA parece indicar que estos chicos y chicas son elegidos como objeto de maltrato por otros alumnos con frecuencia (Hernández, J y cols., 2006).

En el desarrollo de las situaciones de acoso entran en juego diferentes roles entre participantes y espectadores. Es necesario tener en cuenta una serie de cuestiones sobre el rol que tienen cada uno de los mismos en el desarrollo de estas conductas:

- El agresor: Disfruta realizando la acción y tiene como meta herir o dañar el estatus y/o las relaciones sociales de la víctima mediante una actuación perjudicial en la que existe un desequilibrio.
- La víctima: Es consciente de la situación de abuso que está viviendo, tiene una sensación de opresión y sufre una disminución significativa de su bienestar. Puede tener o no un papel en la provocación de la agresión.
- El espectador: existen diversos grados de participación, a través de la colaboración con el agresor, como simple espectador pasivo que no actúa, o como espectador activo que informa a los adultos y trata de intervenir para ayudar a la persona que está sufriendo el acoso.

Señales de alerta de acoso en el entorno educativo

- Con frecuencia las posibles víctimas del acoso están solos y apartados de su grupo durante los recreos.
- En los juegos de equipo son los últimos en ser elegidos.
 - Les gastan bromas desagradables, les llaman por apodos, les insultan, ridiculizan, les denigran, amenazan, les dan órdenes, les dominan, les subyugan.
 - Son objeto de burlas y risas desdeñosas y hostiles.
 - Les molestan, acobardan, empujan, pinchan, les golpean y dan patadas.
 - Se ven envueltos en discusiones y peleas en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir.
- Les quitan los libros, dinero y otras pertenencias o se las rompen y se las tiran.
- Tienen contusiones, heridas, cortes, arañazos que no se explican de forma natural.
- Durante el recreo intentan quedarse cerca del profesor o de otros adultos.
- En clase tienen dificultad en hablar delante de los demás y dan una impresión de inseguridad y ansiedad.
- Tienen un aspecto contrariado, triste, deprimido y afligido.
- Se observa un deterioro gradual de su trabajo escolar.

Tabla 8. Señales de alerta indicativas de acoso escolar, que pueden producirse en el Entorno Educativo.

Desde hace varios años se vienen realizando investigaciones que ponen de manifiesto la especial vulnerabilidad que tiene el alumnado con necesidades educativas específica de sufrir situaciones de acoso dentro del entorno escolar.

Aunque todavía escasos, muchos de los estudios desarrollados hasta el momento apuntan al alumnado con TEA como las “víctimas perfectas” (Humphrey, 2012; Jones y Frederickson, 2010; Symes y Humphrey, 2010; Wainscot y cols., 2008), ya que las características propias de esta discapacidad, como son las dificultades

para comprender el entorno social, para iniciar conversaciones, ser flexibles en sus gustos, conductas y asimilar las normas de los juegos a través de la imitación y la práctica, hacen que, en algunas ocasiones, pueden sean objeto de burla por parte del resto del grupo.

Las personas con TEA se encuentran indefensas ante la enorme complejidad de las relaciones que se establecen en el entorno escolar. Para la persona resulta especialmente difícil identificar las situaciones de acoso que se están produciendo, porque no las comprende y, en ocasiones, no las reconoce o participa de ellas pen-

sando que es una vía útil para ser aceptado. Las dificultades para entender comportamientos contradictorios, engaños, o mentiras, le hacen especialmente susceptible a este tipo de situaciones.

En general, no es sencillo detectar el acoso escolar y es muy posible que la identificación por parte del profesorado se retrase ya que, entre otras cuestiones, las víctimas tienen miedo y no lo cuentan.

En el caso de las personas con TEA la identificación se hace especialmente difícil debido a:

- Las dificultades para identificar las situaciones de acoso como tal.
- Los problemas de comunicación repercuten negativamente en que la persona sepa cómo expresar lo que le está sucediendo.
- Las dificultades para atribuir estados mentales y “ponerse en el lugar del otro” previendo intenciones o motivaciones específicas a los acosadores (por ejemplo, imaginar qué es lo que piensan, o anticipar cómo actuarán) hacen que no inicien mecanismos de autodefensa.

La otra cara de la moneda

En muchas ocasiones, los conflictos en los que se encuentra la persona con TEA pueden parecer situaciones que ha provocado ella por manifestar conductas aparentemente inadecuadas dentro del entorno escolar (por ejemplo, seguir de manera continuada a alguna persona o manifestar una reacción excesiva ante situaciones ordinarias que se producen en el centro educativo).

No es raro que puedan manifestar (o incluso adoptar en un momento dado) actitudes en las que molesten reiteradamente a los compañeros.

Sin embargo, estas actitudes no implican el deseo de herir, ni existe una relación asimétrica en la que la persona con TEA tenga o ejerza más poder (Rigby, 2002), sino que se deben a los déficits en empatía y habilidades sociales propios del TEA, que desencadenan graves dificultades en la comprensión de las expectativas y sentimientos de los otros.

Quejas o percepciones más comunes manifestadas por el resto del grupo respecto de la persona con TEA

- Quiere imponer sus juegos y no respeta las normas.
- Siempre nos sigue, “se nos pega” y no nos deja en paz.
- A veces tiene comportamientos agresivos por nada.
- Reacciona de forma violenta ante las normas.
- Insiste en colocar su silla y su mesa ocupando mi espacio, aunque me golpee o me pise con las patas.
- Me sigue a todas partes, incluso cuando voy al baño.
- Siempre se chiva a los profesores.
- Los profesores nos castigan “por su culpa”.

Tabla 9. Quejas más habituales, manifestadas por compañeros de personas con TEA, recogidas por los Coordinadores de las Campañas de Sensibilización en el Entorno Educativo, realizadas desde Federación Autismo Castilla y León.

¿Qué hacer en el centro educativo? Medidas que favorecen la comprensión y la inclusión

El entorno escolar, la familia y los apoyos para la promoción de habilidades sociales son imprescindibles para favorecer el clima en el aula y evitar la aparición de situaciones de acoso escolar.

La educación en valores, el desarrollo moral y el respeto son pilares fundamentales del aprendizaje y se deben potenciar desde una postura de compromiso, comprensión e implicación social.

Es necesario que la Comunidad Educativa al completo se implique en la prevención de estas situaciones. En

la normativa educativa actual, se recoge la obligación de elaborar un Plan de Convivencia que forme parte del Proyecto Educativo de todos los Centros. Es en este Plan donde deben reflejarse los protocolos y medidas que se van a adoptar para la prevención de este tipo de conductas, y las formas de actuación en caso de que se produzcan.

En muchas ocasiones las quejas, malas interpretaciones y el desconocimiento provocan resentimiento y una actitud negativa en la aceptación del alumno con TEA por parte del grupo y de los profesores.

Un aspecto fundamental es conocer las características del alumno con TEA, comprender sus necesidades

específicas e individuales, y desde este entendimiento promover vías de comunicación adecuadas, que permitan realizar un seguimiento cercano y adecuado de su situación personal.

Así podemos desarrollar acciones concretas en el aula dirigidas a favorecer la integración del alumno con TEA. A continuación presentamos un listado de posibles alternativas o soluciones que se pueden tener en cuenta para “atajar” las posibles dificultades y promover un clima positivo en el grupo.

Planificar las situaciones de trabajo en grupo	Tomar la iniciativa para agregarse o formar un grupo es verdaderamente complejo para las personas con TEA. Sin embargo es posible conocer sus preferencias y afinidad con sus compañeros, por lo que el profesor puede preestablecer los grupos e incluir al alumno con TEA en el que se pueda a sentir más cómodo y trabajar con mayor eficacia.
Estructurar los contextos y situaciones menos sistematizadas	<p>En los recreos: Se puede favorecer la participación de todos los miembros del grupo planteando alternativas a los tiempos compartidos o comunes como juegos guiados (partidas de ajedrez, etc.) o facilitando la permanencia en la biblioteca o en el aula de informática.</p> <p>En los cambios de clase: Se puede encargar al alumno con TEA una función específica que planifique su actuación en ese momento.</p>
Promover la comprensión y sensibilizar sobre la diversidad	Realizar acciones de conocimiento, comprensión y respeto sobre las características del TEA utilizando diversas herramientas adaptadas a la etapa educativa.
Establecer un sistema de normas	<p>Elaborar un sistema de normas en el aula de manera consensuada entre todo el grupo (ANEXO V).</p> <p>En el caso de incumplimiento de las normas establecidas, escuchar a todas las partes implicadas por separado y explicar a cada una de ellas las motivaciones y sentimientos de las otras.</p> <p>Explicitar a la persona con TEA, a nivel individual, la interpretación de los compañeros sobre su conducta y ofrecerle el modelo de comportamiento adecuado para solucionar los conflictos (por ejemplo pedir disculpas y delimitar de forma estricta cómo debe acercarse sin molestar o cómo debe reaccionar ante determinadas situaciones).</p>
Prevenir y detectar situaciones de acoso	<p>Realizar observaciones de las interacciones que se producen, las relaciones que se establecen y las situaciones de conflicto que se originen, sobre todo en aquellos contextos menos estructurados como los recreos, los trabajos en grupo, o las clases de educación física.</p> <p>Elaborar sociogramas periódicamente.</p>
Favorecer espacios de expresión en el aula	<p>Establecer un buzón de sugerencias en el aula, permitiendo que todos los alumnos se expresen de forma anónima y sin ser juzgados.</p> <p>Proponer la elaboración de diarios para plasmar las quejas del alumno/a con TEA sobre ruidos u otros comportamientos que le resulten molestos de los compañeros.</p>

Tabla 10. Medidas dirigidas favorecer el buen clima escolar en el aula.

3. Coordinación entre servicios de intervención

El desconocimiento sobre el TEA y sobre las fórmulas eficaces de intervención que favorecen a estos alumnos el acceso a entornos educativos inclusivos de manera exitosa, hacen que exista una creciente demanda de formación, de orientación para la intervención educativa, y de asesoramiento en la planificación de los apoyos (incluyendo aspectos organizativos, curriculares, etc.) realizada desde los Centros Educativos (bien sean el propio profesorado, el Equipo Directivo o los EOEP o los Departamentos de Orientación correspondientes) a las Entidades que prestan Servicios Especializados a personas con TEA.

Debido a esta demanda, desde los Servicios de Atención Especializada se desarrollan **Programas de Apoyo a alumnado con TEA escolarizado en centros educativos** desde hace varios años. La experiencia pone de manifiesto la necesidad de estructurar y plantear un trabajo conjunto y altamente organizado entre el propio sistema educativo y los profesionales especializados en la intervención dirigida a los alumnos con TEA, ya que la coordinación entre los diferentes agentes implicados (familia, profesionales especializados, profesionales del centro educativo) conlleva la planificación y desarrollo de intervenciones exitosas, que redundan en el beneficio del grupo-clase y en especial del alumnado con TEA. Los apoyos se realizan tras petición de los centros educativos, con el consentimiento del Equipo Directivo y en estrecha colaboración con sus profesionales. Concretamente, se desarrollan a través de las siguientes acciones:

- Apoyo educativo (enseñanza de normas, estrategias de planificación, regulación de comportamiento, etc.) dentro del aula.
- Exploración de las posibles dificultades en los procesos psicológicos básicos del alumno con TEA, que

afecten a su comportamiento en el aula y a su planificación y comprensión de contenidos, preguntas, conceptos abstractos, etc.

- Asesoramiento en la organización, planificación del aula y de los sistemas de ayudas visuales necesarios para el alumnado con TEA.
- Asesoramiento para la realización de adaptaciones curriculares.
- Elaboración de líneas de intervención en habilidades sociales, comunicativas y de organización del trabajo escolar.
- Formación específica al profesorado sobre las necesidades de intervención educativa en alumnado con TEA en las diferentes etapas.
- Establecimiento de líneas de actuación y programas de sensibilización y de convivencia escolar, orientados a los compañeros de alumnos con TEA.
- Mediación en la relación con los compañeros, tanto de la clase como de la etapa educativa, cuando se producen situaciones de exclusión.
- Coordinación con el tutor y con los profesores del aula para la organización y planificación de la agenda escolar, así como para fomentar el entrenamiento en técnicas de estudio o en estrategias de autorregulación.

El profesional del Servicio de Apoyo especializado actúa como figura de coordinación (gestor de casos) entre el alumno, el sistema educativo, los apoyos sociales y la familia. Para ello, mantiene reuniones periódicas con los EOEP, con los Departamentos de Orientación y con el profesorado que interviene con el alumno (especialmente con los tutores y con los especialistas en Pedagogía Terapéutica y en audición y lenguaje del Centro).

Esta coordinación y apoyo a los Centros Educativos posibilitan al alumnado con TEA el acceso a entornos escolares normalizados, contando con los apoyos especializados que requieren y propiciando el apoyo natural de sus compañeros. Este modelo puede considerarse una forma de “escolarización combinada inclusiva”, imprescindible y fundamental para lograr cambios que redunden en la calidad de vida del alumnado con TEA.

Implicaciones de la coordinación

Para el alumno con TEA

- Los aprendizajes resultan más significativos y se consolidan mejor, ya que se asocian a situaciones reales y se muestran funcionales.
- Las dificultades en la generalización se ven aminoradas al trabajar en contextos naturales.
- El apoyo trasciende del contenido curricular, estando especialmente presente en aquellas situaciones más desestructuradas y que le generan mayores índices de ansiedad, como las actividades extraescolares, las excursiones, intercambios, convivencias, etc.

Para el alumnado

- Mejora su comprensión y su capacidad de compartir y convivir con personas que presentan características diversas.
- Mejora progresiva del conocimiento, comprensión y aceptación de las diferencias, a través de la promoción de valores como el respeto, la solidaridad y la cooperación, lo que conlleva a una mejora de la inclusión social de las personas con TEA.

Para el profesorado y personal del centro educativo

- Mejora el conocimiento, la formación, el acceso a materiales específicos para facilitar el aprendizaje del alumnado con TEA.
- Ayuda a conocer y establecer pautas de intervención eficaces.
- Resuelve las dificultades de estructuración en espacios y momentos de cambio de clase, recreos...

Para el personal del centro educativo que presta los apoyos

- Ve reforzadas sus actuaciones al disponer de una formación específica más completa.
- El apoyo propuesto desde los servicios de atención especializada focaliza la intervención en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en el contexto natural, así como en el aprendizaje de normas, en la organización y planificación de técnicas de estudio y en la comprensión de normas sociales, de juego, etc.

Para los servicios de atención especializada

- Favorece el trabajo al existir un protocolo de actuación y coordinación, y la posibilidad de aumentar la colaboración con los centros educativos para valorar la eficacia de las medidas adoptadas.

Tabla 11. Implicaciones del desarrollo de Programas de Coordinación entre los Centros Educativos y los Servicios de Atención Especializada en TEA, para los diferentes agentes implicados.

4. Sensibilización con el grupo de iguales

Las situaciones de exclusión y acoso en el entorno educativo, en muchas ocasiones, aparecen debido al desconocimiento sobre las características del compañero con TEA. Por ello la sensibilización supone uno de los pilares fundamentales para prevención de este tipo de situaciones, a través de la promoción del conocimiento, de la comprensión y de la aceptación social de las personas con esta discapacidad.

Además, implica una vía de contacto y comunicación entre las Entidades Sociales de Atención Especializada y el entorno educativo, poniendo de manifiesto el

notable interés que desde los EOEP y Departamentos de Orientación se tiene en seguir profundizando y comprendiendo a un alumnado que hasta hace relativamente poco tiempo era “invisible” y mal comprendido, debido a su comportamiento aparentemente extraño y a las notables dificultades que manifestaban en la relación con los profesores y sus compañeros.

Las acciones de sensibilización se organizan en el grupo clase, en el grupo nivel y en los centros educativos para que comprendan y sean sensibles a las implicaciones de la discapacidad social que presentan los alumnos con TEA. Las actuaciones se plantean desde una perspectiva de aceptación y de comprensión, utilizando diversas herramientas adaptadas a la etapa educativa: (por ejemplo, juegos o cuentos en infantil y primaria, películas y cómics en secundaria).

Las acciones de sensibilización han de ser llevadas a cabo por un profesional especializado, con un profundo

conocimiento del TEA y con experiencia en el desarrollo de este tipo de actuaciones. Asimismo, y en base al principio ético que debe guiar este tipo de intervención, es necesario garantizar el respeto absoluto a las decisiones, emociones y demandas de la persona con TEA. Por ello, es el alumno quién debe designar al profesional que desee para que le ayude en este proceso de sensibilización sobre su diagnóstico y sus necesidades, considerando también la opinión de la familia.

No obstante, es necesario tener en cuenta que la sensibilización para el fomento del respeto a las diferencias

y la promoción de un buen clima de convivencia en el aula se ha de realizar de un modo continuo, a través de su inclusión transversal en todas las áreas curriculares.

La realización de acciones sensibilización con iguales revierte en beneficio de todos los estudiantes, y en ocasiones ha propiciado el establecimiento clima adecuado para la expresión y conocimiento de otras situaciones de victimización escolar que permanecían ocultas, permitiendo vías de intervención eficaces con todo el grupo.

Pasos a seguir para el desarrollo de acciones de sensibilización

1. Petición desde el centro educativo.
2. Consentimiento de la familia.
3. Consentimiento del alumno 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. Petición, si se estima apropiado por parte del centro, de consentimiento informado firmado por las familias para grabar la sesión.
7. El centro educativo decide un máximo de dos docentes para que permanezcan en el aula con el grupo.
8. Se distribuye un sociograma entre todos los alumnos asistentes.
9. Se inicia una reflexión sobre la convivencia escolar: se utilizan cuentos o material audio-visual específicamente desarrollado y adaptado a la edad del grupo al que se dirige la sensibilización.
10. 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.
11. Se promueven medios de expresión de quejas, dudas o situaciones puntuales de conflicto o incompreensión del compañero con TEA.
12. Se explican las conductas que generan mayor desconcierto o malestar entre los compañeros.
13. Se explicitan las necesidades de apoyo natural y la manera de responder a ellas.
14. Creación de un círculo de amigos (apoyo para diferentes actividades y contextos) (ANEXO VII).
15. Fin de la sesión.
16. Reflexión y puesta en marcha de un plan de actuación, si procede, para seguir las medidas adoptadas (círculo de apoyo, buzón de quejas...)

Tabla 12. Esquema de acciones seguido para el desarrollo de Acciones de Sensibilización sobre TEA dirigidas al grupo de iguales por los Servicios de Atención Especializada de Castilla y León, en el marco de la Campaña de Sensibilización Educativa promovida por Federación Autismo Castilla y León.

5. Intervención durante los recreos

El contexto del recreo, así como los cambios de clase, son situaciones especialmente desestructuradas y susceptibles de generar conflictos. Por lo tanto son espacios en los que puede requerirse la mediación para este alumnado, ya que sus alteraciones sensoriales, sus dificultades para el juego o la socialización, y el cúmulo de estímulos y desorganización presentes en estas situaciones hacen que puedan sentirse perdidos en las mismas. Son momentos en los que también pueden aumentar las conductas repetitivas, ritualistas y estereotipadas con las que tratan de controlar el ambiente y reducir el estrés asociado a la sobre estimulación y demandas ambientales.

Por otro lado, en los momentos en los que no hay una estructuración temporal de actividades ni una organización clara, los alumnos/as con TEA pueden tener dificultades para identificar intenciones y responder con mayor sensibilidad al contacto o a los sonidos. Por

ejemplo, pueden interpretar un roce no intencionado como un empujón y generar un conflicto por ello. Asimismo al tratar de relacionarse sin saber cómo hacerlo, son muy vulnerables a sufrir situaciones de burla, abuso o acoso. Por ejemplo pueden manifestar conductas inadecuadas que provoquen la risa o mofa de los compañeros, como bajarse los pantalones o seguir a un grupo de chicas imitando un dibujo animado o un animal, así como conducir y hablar en voz alta (soliloquios).

Otro de los aspectos que influye en las dificultades de relación en este contexto es la dificultad de participación en un buen número de las actividades compartidas por la mayor parte de los alumnos en los recreos, y que implican juegos competitivos o que requieren de una amplia destreza en aspectos físicos, psicomotores o sociales. En muchas ocasiones las personas con TEA tienen una escasa motivación hacia estas actividades, o sienten pánico ante estímulos inesperados como balones, bolas de nieve, globos de agua, etc. por lo que requieren grupos alternativos de juego para poder participar y sentirse integrados.

Por todo ello, es necesario desarrollar estrategias que favorezcan a todo el alumnado disfrutar del espacio de descanso y diversión que implica el tiempo del recreo.

Educación infantil

Educación infantil

- Trabajar la comprensión y anticipación de la salida y entrada al patio mediante el uso sistemático del horario, asociando una rutina clara y estable de salida y entrada: canción de la fila, el tren que va al recreo...
- Programar el aprendizaje en el aula de juegos, canciones y dinámicas para poner en marcha en el patio, evitando situaciones de "tiempos muertos" y sustituyendo

- conductas estereotipadas por otras más normalizadas.
- Planificar la sesión de patio utilizando diferentes espacios y materiales, para evitar la insistencia en la invarianza o el establecimiento de rutinas poco funcionales.
- Enseñar las normas básicas del uso de los columpios, triciclos, pelotas, así como de interacción con iguales.

Educación primaria

- Enseñar a estructurar el tiempo dotando al alumno de una secuencia de actividades dentro del patio: almuerzo, juego y biblioteca. Si el alumno comprende y usa la noción de tiempo, se puede variar y flexibilizar el mismo (por ejemplo, añadiendo 10 minutos almuerzo).

- Establecer previamente un lugar donde alumno se sienta seguro y al que pueda acudir en caso de necesitar ayuda, enseñarle y explicarle paso a paso cómo acudir a este sitio y solicitarla:



“Si alguien te dice algo que te molesta, o te sientes nervioso o triste, vas a ir a secretaria y vas a pedir que avisen a _____, podrás esperar a _____ en la sala de _____. Si _____ no estuviese entonces llamaríamos a _____.”

• Enseñarle a anticipar el principio y el final del recreo, asociado a claves naturales y a rutinas:

Salir al recreo:

- Asociar la música de un juguete musical a los más pequeños, después lo transformaremos en el timbre.
- Crear una rutina de la dinámica de salida.
- Crear dinámicas diferentes de transición del aula al patio para procurar que el alumno TEA no permanezca solo:

“Tres/cuatro alumnos que comiencen su nombre por... (misma inicial que el alumno con TEA), jugamos a las palabras encadenadas hasta la llegada al patio”. “Cuando llegue al patio tenéis que decirme que dibujos le gusta a estos tres compañeros de clase...” “Hoy vamos a sacar al patio el paracaídas y vamos a realizar un juego: Pablo, Juan y Antonio (alumno con TEA), sois los encargados de llevar y después recoger el material”

Durante el recreo:

• Enseñar explícitamente y paso a paso las normas de los juegos del patio tanto grupalmente (por ejemplo, se pueden utilizar algunos momentos en las clases de educación física) como de manera individual.

• Comunicar a la familia los diferentes juegos que veremos que se aprendan en el patio para que practiquen tanto de forma individual como con otros niños y niñas (hermanos, familiares, vecinos, en el parque, etc.).

• Organizar interacciones significativas permitiendo que el alumno tenga acceso a la sala de informática o la biblioteca durante una parte del recreo, de manera que pueda compartir juegos de mesa, puzzles, o juegos de ordenador con uno o dos amigos. El alumno estará más tranquilo y preparado para regresar a clase al final del recreo.

• Utilizar diferentes historias sociales para explicar las situaciones que ocurren en el patio, así como las diferencias de quién es un amigo y quién no lo es, para evitar situaciones de abuso (ANEXO VI).

• Enseñar a responder ante las bromas y comportamientos sociales no deseados. “Cuando alguien me dice algo que no me gusta o no entiendo se lo cuento a mi maestro —X_____.”

Entrar al aula:

• Asociar un juguete musical/timbre al momento de finalización del recreo.

• Utilizar listas con imágenes asociadas a un sistema de puntos para reforzar la adquisición de hábitos adecuados en la fila.

• Asignar a un compañero para que le acompañe en la fila

Educación secundaria

• Desarrollar dinámicas de sensibilización sobre las diferencias y las necesidades específicas que cada una de ellas implica para el trato personal, utilizando cuentos, juegos, teatralizaciones, vídeos, etc.

• Establecer mediadores del juego entre el grupo de compañeros (ir alternando) y la persona con TEA, que actúen como apoyos para gestionar y desarrollar las actividades de juego, haciéndolas accesibles y comprensibles para ella.

• Establecer rutinas para anticipar la salida al recreo:

Por ejemplo, antes de salir al recreo se les pedirá una actividad de conversación por parejas, la instrucción será: *“tienes que preguntar al compañero con el que bajas al patio sobre sus gustos (si se considera necesario se les dará una tarjeta con la/s pregunta/s para que rellene la respuesta de sus compañero): ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Qué comida no te gusta nada? ¿Cuál es tu libro favorito? ¿Cuál es tu serie de televisión favorita? ¿Qué has hecho*

el fin de semana?; ¿qué tal te ha salido el examen?; ¿Has visto el partido Madrid-Barça?; ¿Qué tal llevas el examen?; ¿A qué juego de la PS3 te gusta jugar?...”

• Organizar los juegos y repasar las reglas para desarrollarlos entre todo el alumnado, retirando progresivamente el apoyo del mediador para lograr que los compañeros actúen como apoyos naturales.

• Organizar interacciones significativas permitiendo que el alumno tenga acceso a la sala de informática o la biblioteca durante una parte del recreo para compartir juegos de mesa u ordenador, puzzles, etc. con uno o dos amigos.

• Utilizar diferentes historias sociales para explicar las situaciones o conflictos que suelen producirse en el patio, así como las diferencias sobre quién es un amigo y quién no lo es, para evitar situaciones de abuso (ANEXO VI).

• Enseñar a responder ante las bromas y comportamientos sociales no deseados.

Tabla 13. Estrategias para favorecer la inclusión del alumnado con TEA en el grupo de iguales, durante el recreo.

Anexo I

Ejemplo de guión para la realización de comentarios de texto

- Un comentario de texto pretende que elabores, **CON TUS PROPIAS PALABRAS**, la información que has leído.
- Un comentario de texto tiene una extensión aproximada de tres párrafos. Cada uno de los párrafos se compone de cuatro o cinco líneas.
- En el primer párrafo se expone la idea principal del texto. Tenemos que extraer la idea principal del texto al comienzo del comentario. Los siguientes comienzos te pueden ser útiles a la hora de hacer un comentario de texto:
 - En mi opinión el texto trata de...
 - La idea principal del texto es...
- El segundo párrafo indica las anotaciones o ideas de las que se extrae la idea principal que hemos sintetizado en el primer párrafo. Algunos comienzos para desarrollar el segundo párrafo son:
 - Existen varias (causas, situaciones, razones, antecedentes) que explican...
 - Otras razones fundamentales son...
- El tercer párrafo debe contener una conclusión a modo de resumen en la que expreses tus propias ideas. Algunos comienzos para desarrollarlo son:
 - En mi opinión...
 - Lo que yo considero más importante...

Asimismo, se pueden emplear algunas ayudas visuales que clarifiquen la información (por ejemplo, señalando en diferentes colores las ideas principales y secundarias, subrayando palabras clave, etc.) y que ayuden al alumnado con TEA a realizar un comentario de texto.

Anexo II

Ejemplo de guión para un examen

Los exámenes constarán de cinco preguntas:

- Dos de ellas son preguntas a desarrollar (mínimo 4 líneas – máximo 10 líneas).
 - El tiempo aproximado para responder a cada una de esas preguntas será de 15 minutos.
 - La puntuación máxima por pregunta es de 3 puntos sobre 10.
- Otras dos preguntas serán definiciones.
 - Las definiciones se responderán en dos y tres líneas. Se esperará que se acompañen de, al menos, un ejemplo en el que se muestre su correcta utilización.
 - Cada una de las definiciones se valorará en 1 punto sobre 10.
 - El tiempo aproximado para completar cada definición será de 4 minutos.
- La última pregunta consistirá en un análisis sintáctico de una oración.
 - El orden correcto para la realización del análisis implica:
 1. Determinar el tipo de oración.
 2. Analizar en primer lugar el sintagma nominal y después el sintagma verbal, sintagma adjetivo, sintagma adverbial, sintagma preposicional.
 3. Analizar los complementos que aparecen en la oración.
 4. Funciones sintácticas de cada una de las palabras que forman la oración.
 - El tiempo para analizar la oración es aproximadamente de 10 minutos.
 - El valor de esta pregunta es de un máximo de 2 puntos.

Si te ha sobrado tiempo útilízalo para repasar, comprobar que has escrito correctamente todo el examen y que has realizado bien los ejercicios.

Anexo III

Elaboración de claves visuales⁵

“Pienso en imágenes. Las palabras son como un segundo idioma para mí. Traduzco palabras, tanto las habladas como las escritas, a películas de cine a todo color, acompañadas de sonidos, que pasan por mi mente como una cinta de video”
(Grandin, 2006)

Habitualmente, todas las personas hacemos uso de claves pasajeras, complejas y sutiles, para comunicarnos, interaccionar con otros y aprender.

Para las personas con TEA las claves visuales son fundamentales para mejorar su calidad de vida:

- Dotan de mayor autonomía en el entorno y de mayor independencia en la actividad.
- Favorecen la contextualización y generalización de aprendizajes.
- Cumplen el Principio de Normalización educativa, posibilitando el acceso a la información de todo el alumnado.
- Anticipan y sitúan en el espacio y en el tiempo.
- Fomentan la seguridad reduciendo el nivel de ansiedad y el estrés, y disminuyen las posibles conductas disruptivas.
- Aumentan la comprensión del mundo y del entorno.
- Ayudan en la planificación y en el control de actividades, guiando la realización de tareas y las metas a conseguir.
- Ayudan en la toma de decisiones.
- Sirven de facilitadores en la comunicación y en la relación social.

Sin embargo, y a diferencia de las que utilizamos el resto de personas, las claves visuales de apoyo a las personas con TEA deben ser:

- **SIMPLES:** Un solo concepto a la vez, con una comunicación coherente y estable.
- **PERMANENTES:** No se desvanecen, es necesario que permanezcan el tiempo necesario para la comprensión de la información.
- **RELEVANTES:** Claras, sin opción a equívocos.

Existen muchos modelos y tipos de ayudas y claves visuales, que favorecen la adquisición de determinadas habilidades y/o facilitan el acceso del alumnado con TEA a determinados espacios o informaciones. Entre ellos destacamos los siguientes:

- **Paneles de Peticiones:** Favorecen la ampliación de gustos e intereses, y el trabajo de las habilidades para realizar elecciones. Pueden ayudar a elegir el orden de sus juegos, o a ampliar la oferta de gustos u opciones que tienen a su alrededor. Si un alumno tiende a elegir siempre la misma música, juguete, etc. se mantiene la rutina del panel y se cambia el contenido de las elecciones (no está presente la actividad predilecta) incluyendo otros objetos/juegos que conoce y que le gustan, junto a otros que le interesen menos o no conozca, iniciándole en el conocimiento de nuevas actividades.
- **Paneles Planificadores de la Acción:** Indican los pasos a seguir para completar una actividad concreta. Por ejemplo, una secuencia de trabajo, los pasos para el lavado de dientes/manos.
- **Paneles Reguladores de Turnos:** Utilizados en juegos cooperativos, o para el entrenamiento de la espera estructurada en los tiempos muertos entre actividades o durante las propias actividades.
- **Paneles de Menú Escolar:** La comida suele ser una información interesante, por lo que trabajarla a nivel abstracto, utilizando únicamente palabras, no proporciona la información necesaria para la comprensión de la persona TEA. Panel de fondo verde (comer) establecemos los tres platos que el alumno va a comer, que puede partir de las fotos de la comida, de fotos que el alumno puede haber ayudado a buscar en Internet. Le ayuda en el aprendizaje de la lectura global, le proporciona autonomía en la secuencia de la comida, se puede usar para ayudarle en la elección de algún plato, y para que la persona con TEA lo refleje en el cuaderno de comunicación con la familia.
- **Cuadernos de Ida y Vuelta con la Familia:** El uso de claves visuales es fundamental en todos los ambientes para la generalización y comprensión de los aprendizajes. Los cuadernos de ida y vuelta con la familia tienen el mismo formato que los paneles que se usan en el colegio, (fotos, pictogramas, objetos), y gracias a ellos los niños con TEA cuentan en casa lo que han hecho a lo largo del día. También facilita que puedan comentar en el colegio lo que ha hecho en el fin de semana o en las vacaciones.

⁵ Elaborado a partir de Hernández, y cols. (2007); Peeters, T. (2008); Mesivob, G. y Howley, M. (2010)

TIPO	FUNCIÓN
Paneles informativos del día/horarios	Anticipación de las actividades a realizar. Generalización de aprendizajes en diferentes contextos. Aprendizaje del pasado, presente y futuro.
Paneles de peticiones	Ampliación gustos/intereses.
Paneles planificadores de acción	Aprendizaje de secuencias de una actividad.
Paneles reguladores de turnos	Entrenamiento de espera estructurada y tolerancia en los tiempos.
Paneles de menú escolar	Autonomía y elección.
Cuadernos de ida y vuelta con la familia	Generalización de aprendizajes y potenciación de la comunicación.

Para la elaboración de las claves se pueden usar diferentes soportes ya editados, o utilizar fotos, logotipos, dibujos inventados, siempre teniendo en cuenta que deben:

- Ser sencillos, concretos y esquemáticos
- Ser fáciles de manejar (adaptar el tamaño a las capacidades motrices y visuales).
- Ir acompañados de un lenguaje claro y sencillo.
- Cumplir el criterio de permanencia y no desvirtuar la imagen original, evitando que los mismos dibujos transmitan diferentes conceptos.

La elección del tipo de clave adecuada va a depender de la edad y del nivel de abstracción de cada niño. Generalmente, los objetos reales en miniatura se utilizan con niños pequeños que muestran una limitada capacidad representacional y de simbolización.

A medida que van creciendo y que su pensamiento adquiere mayor capacidad de abstracción, estos apoyos se cambian por fotografías y, en los casos en los que sea adecuado, por pictogramas, dibujos o lenguaje escrito.

PASOS A SEGUIR PARA REALIZAR UN HORARIO

1. Colocar las claves en fila, de izquierda a derecha (si estamos trabajando la lecto-escritura), o en posición horizontal (si ya tenemos asimilada esta etapa).
2. Asegurarse de que están accesibles al alumno (proporcionarle un espacio en la clase o un cuaderno) para facilitar la visualización, la atención y la posibilidad de trabajar individualmente o en grupo. Si las necesidades del niño son más intensas usaremos claves de color asociadas a los dibujos.
3. Escribir siempre lo que representa el dibujo, preferiblemente en la parte inferior, ya que podremos usarlo para otros aprendizajes, como la lectura globalizada. Si optamos por el criterio de la integración usaremos la letra ligada, que es más en común en fichas, libros, apuntes...
4. Realizar el panel en presencia y con la colaboración del alumno, nombrando cada actividad al mismo tiempo que se coloca y/o dibuja. Cuando la capacidad del alumno lo permita se podrá añadir una pequeña explicación escrita de cada actividad junto a su representación.

5. Asegurarnos de que el alumno comprende lo que se le ha representado, no limitarnos a que simplemente lo "lea".

Al finalizar cada actividad debemos acudir al panel de información, verbalizar/comentar lo que hemos realizado y señalar lo que vamos a hacer a continuación. En el caso de agendas personales, se podrá consultar en los momentos de cambio de actividades para ver cual es la siguiente. Conviene repasar la agenda al final del día.

6. Para explicar cambios o interrupciones de las rutinas, se podrá realizar en el momento en el que ocurra el cambio, explicando inmediatamente la nueva alternativa. Es conveniente repasar al final de la clase y/o del día lo que ha pasado y ha sido "diferente" en la mañana, en la tarde o en todo el día y permitir que el niño consulte el dibujo.

Debemos recordar que al trabajar con alumnos con TEA será necesario renovar periódicamente los materiales, ya que la mayoría no van a servir indefinidamente y será necesario variarlos a medida que los intereses, las necesidades y las capacidades de los alumnos vayan cambiando. También deberán modificarse los objetivos para adecuarse a los alumnos. Ningún programa debe ser estático, ayudemos al alumno en el camino de la comprensión del entorno.

Anexo IV

Poniendo deberes

- A veces, para los alumnos con TEA, recopilar los deberes se puede convertir en una tarea complicada.
- El profesor puede escribir los deberes o dejar una hoja con las indicaciones siempre en el mismo sitio de la clase (en un lateral del panel, señalado con un cartel: DEBERES) y a la misma hora cada día (por ejemplo, al final de la clase).
- En caso de necesitar materiales para realizar las tareas, el profesor incluirá el listado necesario para completar el trabajo (listado de libros, temas de apuntes necesarios).
- Se recomienda establecer un momento al día para que el estudiante rellene su hoja de deberes.
- El registro de deberes se prepara en el colegio o en casa y se establece en forma de agenda, por trimestres, con un espacio para las fechas.
- El profesor organiza el procedimiento para entregar o devolver los trabajos e informa de ello a los alumnos. Puede recogerlos en persona o establecer que se depositen en algún espacio concreto de la clase (ej: una caja en una mesa auxiliar).
- En el caso de establecer la segunda opción (establecer un lugar de entrega/devolución de deberes), será fundamental que se supervisen los momentos de entrega y acceso a los trabajos, de manera que no haya posibilidades de que el resto de los alumnos puedan acceder, coger y/o cambiar las tareas del alumno como forma de acoso.

EJEMPLO DE PLANTILLA DE DEBERES

Materia	Tarea	Material necesario	Fecha de entrega	Rellena fecha de devolución
Matemáticas	Capítulo 2 Problemas 1 al 5	Libro de trabajo matemáticas	15/11/11	
Literatura	Leer libro de trabajo en casa, págs. 30-50	Libro	8/11/11	

Anexo V

Ayudando a comprender las normas

La siguiente plantilla pretende establecer una herramienta para que el alumnado con TEA pueda comprender las normas sociales implícitas.

INFORMACIÓN SOCIAL SOBRE MI PROFESOR

1. ¿Cuáles son los nombres de mis profesores y qué asignaturas enseñan cada uno de ellos?

Profesor

Asignatura

2. ¿Qué tengo que hacer cuando el profesor entra en clase? ¿Por qué es importante?

3. ¿Dónde entrego mis deberes cada día?; ¿Cuándo entrego mis deberes?

4. Si el lugar o el momento para entregar los deberes cambia, ¿cómo me lo dirá el profesor?
Si tengo que entregar mi trabajo más tarde de la fecha establecida porque ese día no he ido al instituto, ¿cómo debo hacerlo?

5. ¿Qué debo hacer antes de que mi profesor deje la clase?; ¿Por qué es importante?

6. ¿Qué debo hacer cuando tengo una pregunta o un comentario?; ¿Por qué es importante?

7. ¿Qué comportamientos hacen sentir bien a mi profesor?; ¿Por qué son importantes? ¿Por qué yo debo hacerlos?

8. ¿Qué comportamientos hacen que mi profesor se sienta frustrado?; ¿Por qué?

9. ¿Qué debo hacer cuando estoy trabajando en un grupo con otros estudiantes?

Anexo VI

Pasos para construir Historias sociales de Carol Gray (1994)

CREANDO HISTORIAS SOCIALES

PASOS

- Determinar el tema central de la historia.
- Reunir información individualizada teniendo en cuenta al estudiante y su situación.
- Considerar las directrices aplicadas a la escritura para personas con autismo sin discapacidad intelectual.
- Respetar la proporción necesaria de los diferentes tipos de oración para historias sociales.
- Incorporar los intereses particulares del estudiante a las historias.
- Poner en práctica, revisar, y supervisar la historia.

ESTRUCTURA

- Escritas en primera persona y en tiempo presente o futuro.
- Formato adecuado a las capacidades y preferencias del alumno.
- Acompañadas de claves visuales.
- Compuestas por cuatro tipos de oraciones: Descriptivas, De Perspectiva, Directivas (que componen una historia social básica) y De Control, (no incluidas en todas las oraciones).
- **Relación entre las oraciones:**
 - 0-1 Directivas o de Control.
 - 2-5 Descriptivas o de Perspectiva.

ORACIONES

- **Descriptivas:** Definen dónde ocurre la situación, quién está involucrado, qué está haciendo y por qué.
“En el recreo muchos niños juegan con el balón”
“En la hora de la comida, cada niño espera su turno para coger su comida”.
- **De Perspectiva:** Describen las reacciones, pensamientos, sentimientos, creencias de las personas involucradas en la historia.
Estado físico, deseos: *“Los niños están cansados”, “Quieren escuchar música percepciones o sentimientos: “Los niños ven la señal de tráfico”, “A la mayoría de los niños les gusta jugar al balón” “Si cojo el balón sin preguntar, los niños se enfadarán”.*

- **Directivas:** Describen qué se espera de la persona en una situación concreta, orientan a la persona con TEA a qué hacer.

No deben escribirse en forma de obligación (debo, debería) si no como alternativas a nuevas respuestas (*Yo voy a intentar, Yo intentaré, Algo que puedo intentar es, Yo voy a trabajar sobre*): *“Cuando quiera jugar con el balón, yo puedo preguntar a los otros niños antes de coger la pelota” .“Voy a intentar estar en silencio en el rato de asamblea”.*

- **Control:** Después de leer la historia, el estudiante escribe frases que le ayuden a recordar la información importante, controlando su propia respuesta.

“A veces los niños se enfadan si les quito la pelota” .“Puedo jugar a las carreras con otros niños”.

PRESENTACIÓN

- Presentarla en un entorno relajado, con pocas distracciones.
- No usarla cuando el alumno esté triste o muestre un mal comportamiento. Mantener una actitud positiva.
- Explicar brevemente la importancia de la historia.
- Leer la historia.
- Usar de manera previa a la situación de dificultad.
- Favorecer que la historia se comparta con otros niños o adultos.
- Establecer una constante revisión y seguimiento de la historia.
- Evaluar el impacto de la historia.
- Llevar las historias a la vida real y ser creativos:
 - Pide al alumno que identifique situaciones reales donde se producen esas situaciones.
 - Haz una selección de los objetos que correspondan a la historia.
 - Haz una representación con los objetos mientras leemos las historias.
 - Crea actividades o rutinas, especialmente aquellas que ayudan a estructurar el rol del niño en una situación determinada.

EJEMPLOS DE HISTORIAS SOCIALES

En el recreo

Los niños se ponen en fila para salir al recreo [descriptiva]. Muchos niños tienen hambre [de perspectiva]. Cada niño tendrá un bocadillo [descriptiva]. Las colas en la fila para entrar a clase después del recreo son lentas como las tortugas, a veces avanzan y a veces se detienen [de control]. Voy a intentar _____ en la hora del recreo [directiva parcial].

Tener maestra suplente

Mi nombre es _____
Voy al colegio Público _____
Estoy en 4º de Primaria. Mi maestra es Irene.

A veces la Irene no puede venir al colegio y tenemos otra profesora. Eso está bien. Irene deja preparadas las actividades para la otra profesora. La otra profesora lee las actividades que ha preparado Irene y luego sabe lo que tiene que hacer.

La otra profesora ayuda a Irene y a los niños. Si tengo preguntas sobre lo que vamos a hacer se las puedo hacer a ella. También puedo hacerle otras preguntas. Ella está allí para ayudarme y también para ayudar al resto de compañeros. Muchas cosas son iguales cuando está la otra profesora. Tenemos clases de matemáticas, lectura, conocimiento del medio y trabajamos en la pizarra. También salimos al recreo. Tenemos dictado y a veces dibujo. Luego almorzamos, si hay tiempo tenemos lenguaje y ciencia. También hacemos otras cosas. Está bien.

La otra profesora nos dice cuándo es hora de ir a casa y todos los niños nos vamos a casa como siempre. Ella también se va a su casa.

Anexo VII

Creando un círculo de amigos

CÓMO SE PONE EN MARCHA EL CÍRCULO DE AMIGOS

Primeros pasos

- Ganarnos la confianza y el consentimiento de la persona diana.
- Informar a padres y voluntarios: consentimiento y participación.
- Reunir a toda la clase, cuando el alumno/a objetivo no está, para animarles a participar como voluntarios. 30-40 min.
- Grupo (6-8 voluntarios), alumno y adulto-facilitador. Incluir tanto a alumnos con buenas habilidades sociales y de comunicación, como a aquellos que tienen menos habilidades sociales.
- Establecer un calendario de reuniones semanales del Círculo de 20-30 min.

Primera reunión

- Introducción.
- Establecer las Reglas básicas:
 - Escuchar a cada persona.
 - Tratar a la otra persona como a ti te gustaría ser tratado.
- Recordar el objetivo del Círculo:
 - Trabajar con “R” para ayudarle a hacer amigos. Ayudarle a identificar algunas dificultades.
 - Enseñar a otros en cómo ayudar a “R”.
- Preguntar a cada uno sus razones por querer estar en el grupo.

- Pedir al grupo que genere una lista de cosas positivas de “R”. Pedir a “R” que añada algo a la lista.
- Pedir al grupo una lista de cosas en las que “R” tiene que trabajar:
 - Preguntar por descripciones de comportamientos.
 - Convertir cada conducta problemática en una meta positiva.
 - Pedirle a “R” que añada algo a las listas anteriores.
 - Hablar de lo que supondría si “R” consigue las metas fijadas, tanto para él/ella como para los demás.
- Introducir Resolución de Problemas:
 - Explicar que es necesario trabajar en 1 ó 2 metas al mismo tiempo.
 - Preguntar al grupo-incluido “R”- que decidan cuales van a ser los objetivos prioritarios.
 - Facilitar una lluvia de ideas sobre las diferentes maneras de conseguir las metas.
 - Seleccionar conjuntamente, y ayudar al grupo, a perfilar los pasos a seguir.
 - Acordar responsabilidades y límites de las mismas.
 - Marcar con realismo la velocidad del cambio y/o posibles retrocesos.
- Acordar un nombre para el grupo.
- Fijar la siguiente reunión.

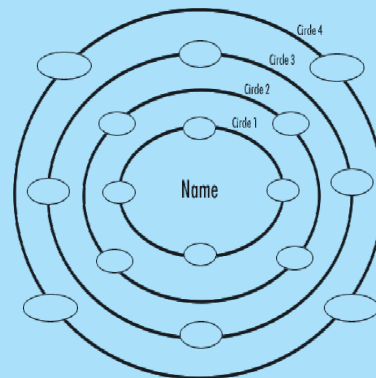


Siguientes reuniones

- Ejercicio de “calentamiento”: juegos de interacción.
- Buenas noticias:
 - Preguntar por situaciones en las que “R” haya actuado bien:
 - Obtener los detalles de lo que hizo o dijo y fue positivo.
 - Explorar cómo se sintieron los participantes.
 - Preguntar por los éxitos en el trabajo hacia la meta.
- Malas noticias:
 - Discutir cualquier bloqueo en los pasos de consecución de la meta.
 - Promover una lluvia de ideas con posibles soluciones.
 - Identificar algún otro problema.
- Establecer la meta:
 - Puede ser la misma, con diferentes pasos, o una nueva.
 - Facilitar una lluvia de ideas con soluciones, si no se han hecho anteriormente.
 - Planear los detalles y acordar responsabilidades y acciones.

Charla de voluntarios: diagrama del círculo

- Discusión sobre la Amistad:
 - Distribuir el Diagrama (figura1).
 - Explicar los Círculos:
 0. Yo - Tú.
 1. Gente a la que tú quieres y que te quieren.
 2. Amigos/Conocidos.
 3. Gente pagada por estar en tu vida.
 - Pedir a un voluntario que rellene el círculo en la pizarra. Puede pedir ideas a sus compañeros de clase.
- Qué pasaría si...
 - Círculos 1 y 2 no tuvieran gente o tuvieran una o dos personas.
 - Cómo te sentirías, hacer una lista.
 - Cómo te comportarías, hacer una lista.
 - Compara con la lista de dificultades.



Bibliografía

- APA (1987). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (D.S.M. III-R)*. Barcelona: Masson.
- APA (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (D.S.M. IV-TR)*. Barcelona: Masson.
- Arnáiz, J. y Zamora, M. (2012). *Detección y evaluación diagnóstica en TEA*. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Dir.). *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia (23-63)*. Tarragona: Alteria.
- Asperger, H. (1944). *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*. *Archiv für Psychiatrie und Nevenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Barthélemy, C.; Fuentes, J.; Howlin, P.; Van der Gaag, R. (2008). *Persons with Autism Spectrum Disorders- Identification, Understanding, Intervention*. Bruselas: Autisme Europe.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6 (6), 248-254.
- Bogdashina, O. (2007). *Percepción Sensorial en el Autismo y Síndrome de Asperger- Experiencias sensoriales diferentes, mundos perceptivos diferentes*. Ávila: Autismo Ávila
- Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2006). *Identifying, Assessing, and Treating Autism at School*. New York: Springer.
- Carr, E.G. y cols. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza Psicología.
- CDC (2012). *Comunicado de prensa en* http://www.cdc.gov/spanish/CDC_servicio/2012/p0330_autista.html. Última consulta, septiembre, 2012.
- De Clercq, H. (2012). *El autismo desde dentro. Una guía*. Ávila: Autismo Ávila.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.). *Crime and Justice Chicago: University of Chicago, Vol. 17*, 381-458.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (2008). *Social cognition: From brains to culture*. London: McGraw-Hill.
- Frith, U. (1989). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Frith, U. (1999). *Autismo*. Madrid: Alianza.
- Frost, L.A. y Bondy, A.S. (2002). *El manual de Picture Exchange Communication System*. PECS (2ª Edición). EE.UU: Pyramid educational products.
- Gandin, T. (2006). *Pensar en imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba editorial.
- Gray, C. (1994) *Comic Strip Conversations*. Arlington: Future Horizons.
- Gortázar, P. y Tamarit, J. (1989). Lenguaje y comunicación, en (varios autores). *Intervención educativa en autismo infantil*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Happé, F. y Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25.
- Hernández, J.M.; Van der Meulen, K. y del Barrio, C. (2006). *Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales*. Comunicación presentada al XIII Congreso de AETAPI. Sevilla: AETAPI. Disponible en: http://www.aetapi.org/congresos/sevilla_06/index_archivos/07.pdf (Última consulta: diciembre 2012).
- Hernández, J.Mª y cols. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno Ediciones.
- Hervás, A. y Sánchez, L (2004). *Autismo. Espectro Autista*. Curso de psiquiatría infantil. Disponible en: http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Imagen/_USER_/Ps_inf_autismo_espectro_autista.pdf (última consulta, diciembre 2012).
- Humphrey, N. (2012). *El acoso escolar a niños y jóvenes con trastornos del espectro del autismo (TEA): ¿qué sabemos y cómo podemos ayudar?*. Ponencia presentada en el XVI Congreso de AETAPI. Valencia: AETAPI.
- Humphrey, N. y Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs Vol. 10, Issue 2*, 82-90.

Jones, A. P., y Frederickson, N. (2010). Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 40, 1094-1103.

Jordan, R. (2012). *Autismo y Discapacidad Intelectual Grave. Guía para padres y profesionales*. Ávila: Autismo Ávila.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.

Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo: Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.

Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Dir.). *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (23-63). Tarragona: Alteria.

OCDE (2005). *Proyecto DeSeCo: La definición y selección de competencias clave*. París: Autor. Disponible en: <http://ccbb.educarex.es/mod/resource/view.php?id=56>. (Última consulta, diciembre 2012).

Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.

Ozonoff, S., Pennington, B. F., y Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.

Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. Jessica Kingsley Publishers: London.

Rivière, A. (1991). El desarrollo y educación del niño autista. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (313- 333). Madrid: Alianza.

Schaeffer, B.; Raphael, A. y Kollinzas, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza.

Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.). *School bullying: Insights and perspectives* (2-19). Londres: Routledge.

Vieites Salvado, M.C. (2009). *Programación por competencias en educación infantil. Del proyecto educativo al desarrollo integral del alumno*. Vigo: Ideaspropias.

Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D. & Williams, J. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (High-functioning autism): a case control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 25-38.

Wing, L. (1997). The history of ideas on autism: legends, myths and reality. *Autism* 1, 13-23.

OTROS MANUALES Y GUÍAS DE REFERENCIA SOBRE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y TEA

González, A. (2010). *El Síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar, dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE.

Equipo Deletrea. (2008) *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Editorial CEPE.

Hall, K. (2003). *Soy un niño con síndrome de Asperger*. Madrid: Paidós.

Mackay, G., Anderson, C. (2002). *Enseñando a niños con dificultades pragmáticas de comunicación*. Madrid, Entha Ediciones.

Rivière, A. y Martos, J. (comp). (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA-Imsero.

Rivière, A. y Martos, J. (comp). (1997). *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA-Imsero.

George, T. y cols. (2002). *El síndrome de Asperger, estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Ponce, A. y Gallardo, M. (2005). *¿Qué le pasa a este niño? Una guía para conocer a los niños con discapacidad*. Ediciones Serres.



Federación Autismo Castilla y León



POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



Federación Autismo Castilla y León
Paseo de los Comendadores, s/n
Edificio Socio-Sanitario Graciliano Urbaneja
09001 BURGOS
Tel. 947 26 89 93
federación@autismocastillayleon.com
www.autismocastillayleon.com