



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

INTERVENCIÓN
CONDUCTUAL EN NIÑOS CON
AUTISMO A TRAVÉS DEL APOYO
CONDUCTUAL POSITIVO

Presentado por:

D^a MARIA TERESA RUIPÉREZ SÁNCHEZ

Dirigido por:

D. DIEGO NAVARRO MATEU

Valencia, a 26 de mayo de 2022

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria

Índice

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| 2. OBJETIVOS..... | 10 |
| 3. MARCO TEÓRICO..... | 11 |
| 3.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA | 11 |
| 3.1.1 <i>Historia Educación Inclusiva</i> | 11 |
| 3.1.2 <i>El centro ordinario aparece como escuela inclusiva</i> | 12 |
| 3.1.3 <i>Legislación en materia de Educación Inclusiva</i> | 14 |
| 3.2 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA..... | 16 |
| 3.2.1 <i>Historia y evolución del concepto</i> | 16 |
| 3.2.2 <i>Características del trastorno y clasificación</i> | 19 |
| 3.2.3 <i>Diagnóstico</i> | 23 |
| 3.2.4 <i>Respuesta Educativa al Alumno con TEA. Modalidades de Escolarización</i> | 24 |
| 3.2.5 <i>Intervención Educativa</i> | 26 |
| 3.3 CONDUCTA | 29 |
| 3.3.1 <i>Conductas problemáticas TEA</i> | 30 |
| 3.3.2 <i>Herramientas de manejo conductual</i> | 32 |
| 3.3.3 <i>Apoyo Conductual Positivo</i> | 33 |
| 4. METODOLOGÍA | 36 |
| 5. DESARROLLO | 37 |
| 5.1 METODOLOGÍA..... | 39 |
| 5.2 INTERVENCIÓN CON EL ALUMNO CON TEA | 40 |
| 5.2.1 <i>Hiperestimulación sensorial</i> | 41 |
| 5.2.2 <i>Frustración</i> | 44 |
| 5.2.3 <i>Dificultades en la comunicación</i> | 46 |
| 5.2.4 <i>Acontecimientos inesperados</i> | 47 |
| 5.2.5 <i>Desorden y desregulación emocional</i> | 49 |
| 5.2.6 <i>Poca comprensión de la situación o normas</i> | 53 |
| 5.3 INTERVENCIÓN CON LA FAMILIA | 56 |
| 5.4 INTERVENCIÓN CON EL GRUPO-CLASE | 60 |
| 5.5 EVALUACIÓN | 63 |
| 5.5.1 <i>Evaluación intervención al alumno con TEA</i> | 63 |
| 5.5.2 <i>Evaluación intervención con la familia</i> | 64 |
| 5.5.3 <i>Evaluación intervención con el grupo-clase</i> | 66 |
| 6. CONCLUSIONES | 68 |
| 7. REFERENCIAS | 71 |
| 8. ANEXOS..... | 80 |

Índice de tablas

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Dimensiones de afectación del Inventario de Espectro Autista (IDEA). | 20 |
| 2. Niveles de gravedad en el Trastorno del espectro del autismo según DSM-V | 23 |
| 3. Escolarización alumnos con TEA. Elaboración propia a partir del Informe de la Confederación de Autismo de España..... | 24 |
| 4. Intervenciones al niño con TEA. | 28 |
| 5. Tabla de registro de conductas. | 40 |
| 6. Propuesta de estimulación sensorial. | 41 |
| 7. Pasos que seguir en la aplicación de la técnica de moldeamiento..... | 44 |
| 8. Cuadro registro de las tareas a realizar por el alumno TEA..... | 45 |
| 9. Propuesta de horario con pictogramas..... | 48 |
| 10. Actividades de regulación emocional..... | 49 |
| 11. Sesiones propuestas para trabajar con la familia. | 56 |
| 12. Actividades para trabajar con el grupo-clase..... | 60 |

Índice de figuras

| | |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Niveles de afectación del TEA | 22 |
| 2. Principios metodológicos de enseñanza a los alumnos con TEA..... | 27 |
| 3. Clasificación de las conductas problemáticas. | 31 |
| 4. Grupos de conductas problemáticas. | 32 |
| 5. Ejemplo de tarjeta de situación..... | 54 |
| 6. Ejemplo de tarjeta de situación..... | 54 |
| 7. Normas de la clase con pictogramas para el alumno TEA. | 55 |

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se expone un breve repaso de la historia de la educación inclusiva. Se profundiza sobre el Trastorno del Espectro Autista y sobre la conducta, centrándose en las conductas problemáticas. Las pocas habilidades sociales, de autocontrol, de comunicación y de procesamiento de los estímulos provocan en los niños con Trastorno del Espectro Autista que aparezcan conductas desadaptativas. Se propone una intervención a tres niveles: con el niño, con la familia y con el grupo-clase. Esta intervención se realiza a través del Apoyo Conductual Positivo, un sistema proactivo que persigue enseñar al sujeto formas de comunicación, educación sensorial y autorregulación con el fin de modificar las conductas problemáticas hacia conductas que le permitan desarrollarse con normalidad en la sociedad.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, conductas problemáticas, intervención conductual y Apoyo Conductual Positivo.

RESUM

En el present Treball de Fi de Grau s'exposa un breu repàs de la història de l'educació inclusiva. S'aprofundeix sobre el Trastorn de l'Espectre Autista i sobre la conducta, centrant-se en les conductes problemàtiques. Les poques habilitats socials, d'autocontrol, de comunicació i de processament dels estímuls provoquen en els xiquets amb Trastorn de l'Espectre Autista que apareguen conductes desadaptatives. Es proposa una intervenció a tres nivells: amb el xiquet, amb la família i amb el grup-classe. Aquesta intervenció es realitza a través del Suport Conductual Positiu, un sistema proactiu que persegueix ensenyar al subjecte formes de comunicació, educació sensorial i autoregulació amb la finalitat de modificar les conductes problemàtiques cap a conductes que li permeten desenvolupar-se amb normalitat en la societat.

ABSTRACT

This Final Degree Project provides a brief overview of the history of inclusive education. It goes in depth into Autism Spectrum Disorder and behaviour, focusing on problem behaviours. Poor social, self-control, communication and stimulus processing skills lead to maladaptive behaviour in children with ASD. Intervention is proposed at three levels: with the child, with the family and with the class-group. This intervention is carried out through Positive Behavioural Support, a proactive system that aims to teach the subject forms of communication, sensory education and self-regulation in order to modify problematic behaviours towards behaviours that allow him/her to develop normally in society.

1. Introducción

Está a la orden del día en las aulas y centros escolares la palabra “inclusión”. Suena algunas veces algo contradictorio, que el mismo sistema que nos invita día tras día a ser “inclusivos” nos esté exigiendo competir con nuestro compañero de al lado para alcanzar la misma meta. Una escuela inclusiva requiere dejar de lado la creencia de que una misma metodología tiene que ser válida para todos los alumnos del aula. Es necesario construir un lugar donde todos quepamos, con nuestras diferencias, nuestras habilidades, nuestras ignorancias, pero todos con el tesoro de ser auténticos.

Tal y como dice Fromm (1956) en su obra *El arte de amar*, “educación significa ayudar al niño a realizar sus potenciales” (p. 119). El maestro debe ser quien cree el lugar donde se desarrolle el alumno, quien cree ambientes, estrategias y recursos, pero que sea capaz de sacar lo mejor de cada uno de los alumnos. A lo largo de la historia, las personas con algún tipo de trastorno han tenido que estar demostrando día a día su valía o que son capaces de encontrarse entre los que denominamos “normales”.

El problema que se encuentra en las aulas no radica en la presencia de alumnos distintos, pues todas las personas lo somos. El problema que encontramos en las aulas es la disposición que se tiene frente a estos alumnos. Es posible conseguir un aula inclusiva, donde todos los alumnos, con sus diferencias y singularidades tengan su lugar. Sin embargo, es un reto que cuesta mucho esfuerzo, pues supone conocer, preocuparse y dar con la respuesta más adecuada para cada uno de ellos. En el proceso se puede fracasar, equivocarse o incluso triunfar, pero lo que seguro que requiere es un esfuerzo por parte de todos (Echeita, 1994).

La presencia de niños con TEA en las aulas es cada vez mayor, por lo que la formación de los docentes acerca de este trastorno debe serlo también. Las personas con TEA presentan conductas problemáticas que dificultan su vida en sociedad o su relación con los demás. A través de la educación y la implicación de todos los agentes que tienen contacto con el niño es posible modificar o eliminar estas conductas con el propósito de mejorar su vida y sus relaciones sociales.

2. Objetivos

Objetivo general: Crear una intervención conductual en un alumno con TEA que elimine las conductas problemáticas que presenta este para mejorar su calidad de vida, su relación con los demás y su desarrollo en la sociedad.

Objetivos específicos:

- Conocer el origen de las conductas problemáticas que presenta el niño con TEA y el objetivo que pretende conseguir con ellas.
- Elaborar un listado de recursos o herramientas de modificación de conducta que sean efectivas.
- Ofrecer al alumno recursos que mejoren su competencia comunicativa.
- Crear aulas seguras donde se garantice el desarrollo integral del alumno con TEA.
- Crear un canal de comunicación y colaboración directa entre la escuela y la familia con el fin de elaborar una intervención conjunta.

3. Marco Teórico

3.1 Educación Inclusiva

Entendemos por educación inclusiva el modelo que persigue prestar atención a las necesidades educativas de todos los alumnos. Supone superar los obstáculos que excluyen de la educación a aquellas personas que presentan algún tipo de deficiencia o dificultad. A continuación, se expone la historia sobre la educación inclusiva, el centro ordinario como escuela inclusiva y la legislación en materia de inclusión.

3.1.1 Historia Educación Inclusiva

A lo largo de la historia se observa una evolución en el trato a personas que presentan alguna alteración o retraso. Desde los primeros años de la humanidad estas personas han sido rechazadas, excluidas y marginadas por gran parte de la sociedad. En todas las sociedades, desde las más primitivas hasta la actualidad, encontramos diferentes capacidades, habilidades y niveles intelectuales que marcan, en gran parte, la aceptación o no al grupo (Arnaiz, 2019).

Los modelos demonológicos presentes durante la antigüedad dificultaron la explicación científica de las conductas fuera de lo normal. Las explicaciones que se daban a estas eran misteriosas, religiosas o asociadas a castigos divinos. Durante la Edad Media, comienza a surgir una comprensión más extensa del retraso mental. Sin embargo, seguía ocurriendo que aquellas personas con algún déficit se les atribuía a una posesión demoniaca (Arnaiz, 2019).

En el periodo comprendido entre XVI y XVIII se habla del naturalismo psiquiátrico. Se empieza a entender la naturaleza como algo propio y que se explica por sí sola. Desde este momento, la explicación de los desórdenes del comportamiento comienza a buscarse en el propio humano y no en hechos externos. Se inicia entonces una etapa de investigación entorno a las personas con una enfermedad mental. Esta época, concretamente desde la Revolución Industrial, presenta una fuerte exclusión de las personas que no resultaban útiles para el sistema de producción (Alfonzo y Castejón, 2021).

El siglo XIX está caracterizado por introducir cambios importantes. Por un lado, aparecen las primeras instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de personas

ciegas, sordomudas y con retraso mental como respuesta al inconveniente que suponía su escolarización en colegios ordinarios. Podríamos hablar de los primeros destellos de lo que sería la Educación Especial. Los avances médicos tienen un papel crucial en el desarrollo de la Educación Especial gracias a las aportaciones que se realizaron sobre las enfermedades mentales. Serán los pedagogos Pestalozzi y Fröebel quienes comiencen a hablar de una educación para niños “normales y anormales”. Se fue creando así una distinción entre dos tipos de educación: una educación especial y otra educación ordinaria. Durante este periodo y hasta mediados del siglo XX, la escuela especial surge para dar respuesta a las personas con necesidades educativas, a las que se les ofrece una atención más específica. Será desde mediados del siglo XX, años 60 y 70, cuando el movimiento de la educación integral, que posteriormente evoluciona a educación inclusiva, comience a estar presente (Jaén, 2021).

Es preciso destacar el Informe Warnock (1978) elaborado por la Comisión de Educación Británica. En este se introduce el término de necesidades educativas especiales (NEE) para calificar a los alumnos a los que antes se les había etiquetado de deficientes. Entramos así en la integración, se supera la exclusión y segregación, y se pasa a la integración (Cerezo y Espada, 2020). La integración, en lo que a la educación se refiere, supone la escolarización conjunta de todos los alumnos. La teoría supone que esto hubiera favorecido a los alumnos con alguna discapacidad, pero se demuestra que la realidad ha sido distinta. Las prácticas ligadas a la integración escolar se han reducido a atención individualizada, excluida y descontextualizada del grupo clase. Numerosos alumnos, por el hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales, se les ha supuesto una discapacidad que no tienen. Es por ello que ha surgido la necesidad de una nueva forma de trato hacia estos alumnos, así como una evolución hacia un nuevo tipo de escuela: la escuela inclusiva (Arnaiz, 2019).

3.1.2 El centro ordinario aparece como escuela inclusiva

La educación inclusiva es un movimiento de ámbito mundial (Chiner, 2018) que adquirió especial importancia a partir de 1994 en la Declaración de Salamanca. Este fue el punto de partida definitivo donde se estableció que la escuela ordinaria puede y debe dar una buena educación a todos los alumnos. Desde este momento, los niños con necesidades educativas especiales acceden a la escuela ordinaria. La inclusión educativa

nace como movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de los estudiantes (Alfonzo y Castejón, 2021).

Es preciso, llegados a este punto, identificar que entendemos por inclusión. De la misma forma, es importante no confundirlo con el término integración. En base a esta apreciación, Sisini (2010) propone la siguiente aclaración sobre la etimología y el significado de estas dos palabras:

Si analizamos la referencia etimológica de las palabras, encontramos que en el diccionario de la Real Academia Española, la palabra integrar proviene del latín “integrare” que significa constituir las partes en un todo; hacer que algo o alguien forme parte de un todo; mientras que la palabra incluir, proviene del latín “includere” y significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener una cosa o llevarla implícita. (p. 12)

Cuando hablamos de integración educativa, Quijije-González y Zambrano-Macías (2022) la definen como el proceso que busca aunar la educación originaria y especial con el propósito de brindar un conjunto de servicios a todos los niños, se fundamenta en la normalización de la vida del alumnado con NEE. En cambio, la inclusión educativa supone que las escuelas están preparadas para incluir a todos los niños, entendiendo la diversidad como una condición innata del ser humano y por ello debe existir un currículo común que implícitamente contenga las adaptaciones. Así conseguiremos que todos los alumnos aprendan lo mismo, pero de manera diferente.

La educación inclusiva no puede ser entendida de otro modo que como un proceso de formación que comprenda la evolución de todo el sistema educativo en relación con la atención y respuesta de las NEE (Santos, 2019). Según Durán y Giné (2017), tres ideas deben estar presentes para poder comprender qué es hoy la educación inclusiva. En primer lugar, la inclusión implica situar al alumno en el contexto, es decir, el centro educativo es quien acoge, valora y responde acorde a las características y necesidades que plantea el alumno. En segundo lugar, la inclusión no es solo un proyecto que se realiza sobre el alumnado con NEE, la inclusión ofrece más y mejores oportunidades para todo el grupo-clase. Por último, la inclusión debe ser entendida

como un proceso continuo de mejora con el fin de ofrecer mejores oportunidades a todo el alumnado.

Echeita (2017) señala que la educación inclusiva no debe estar enfocada únicamente a aquellas personas que presentan dificultades, es más bien una meta que pretende transformar todo el sistema educativo con el fin de ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades para desarrollarse de forma plena. Para alcanzar una educación inclusiva, Ruiz (2016) señala la necesidad de superar dos tipos de barreras: la primera son las condiciones externas al centro educativo, especialmente los padres de los alumnos con NEE; la segunda hace referencia a las barreras internas, fundamentalmente la ausencia de formación suficiente de los docentes, el elevado número de alumnos en el aula o la falta de apoyos para la atención.

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para ocuparse de la diversidad del alumnado. La educación inclusiva supone un progreso irrenunciable que lleva a ofrecer una educación de calidad de todos y para todos. Precisa de un planteamiento común que invite a todos a participar en el sistema educativo. Fundamental es el papel docente, quien se enfrenta a un bonito reto llamado diversidad. (Quijije-González y Zambrano-Macías, 2022)

3.1.3 Legislación en materia de Educación Inclusiva

La formulación más extendida del derecho universal a la educación la encontramos en la Declaración de Derechos Humanos de 1948, concretamente en el artículo 26.1:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. LA instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos (ONU, 1948)

La Constitución Española de 1978 declara y garantiza el derecho a la educación en su artículo 27: “1. Todos tienen derecho a la educación. 5. Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación.”

La legislación educativa española recoge entre sus principios la normalización y la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en los centros ordinarios. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se expone en su artículo 73 la siguiente definición de alumnado con NEE: “aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de su discapacidad o trastornos graves de conducta” (LOMCE, 2013). Y entre estos alumnos, se reconoce entre otros, a los alumnos con trastorno del espectro autista. En la última ley recientemente aprobada, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se hace una corrección en el artículo 73 que define las NEE:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (p. 108)

En esta nueva ley, LOMLOE, se introduce en la Disposición adicional cuarta en relación con la Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales un plazo de 10 años para proveer a los centros de educación ordinaria los medios y recursos suficientes para que sean ellos quienes puedan encargarse de la atención de todos los alumnos, entre los que se incluyen los alumnos con NEE.

En el ámbito autonómico, encontramos el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. En este encontramos las líneas generales de actuación, la respuesta educativa para la inclusión, acciones de las personas implicada, criterios, ayudas y toda una serie de normativa que garantiza la inclusión del alumnado con NEE.

3.2 Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante) se define como un trastorno complejo del desarrollo que trae con él limitaciones en la interacción social, el lenguaje y en las capacidades emocionales, cognitivas, motoras y sensoriales (Ortiz, 2013). A continuación, se pasa a exponer la historia y evolución del concepto, las características del trastorno, el diagnóstico, la respuesta educativa y la intervención educativa.

3.2.1 Historia y evolución del concepto

Los primeros acercamientos hacia el concepto que hoy conocemos como trastorno del espectro autista (TEA) los ubicamos en las publicaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). Sin embargo, existen evidencias de que algunos autores ya estudiaron a individuos con las características con las que hoy identificamos este trastorno.

Como bien se ha expuesto anteriormente, en los siglos pasados, las enfermedades mentales o cualquier tipo de retraso se atribuían a modelos demonológicos. La primera evidencia se encuentra en el siglo XVI protagonizada por Johannes Mathesius. Este relató la historia de un niño de 12 años que sufría un cuadro severo de autismo. Como no puede ser de otra forma por la época en la que se ubica, se pensaba que este joven no era más que un cuerpo sin alma poseído por el diablo. El final que se recomendaba o deseaba a estos individuos era la muerte, normalmente de una forma tan cruel como la asfixia (Christian, 1957).

Otro caso que fue muy sonado a la par que polémico es el del niño salvaje encontrado en los bosques de Aveyron, el niño llamado Víctor. El caso de este niño fue estudiado por el Dr. Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838). Para continuar, es necesario describir el concepto de niño salvaje. Entendemos “humano salvaje” a aquel sujeto individual o ser humano que crece al margen de la sociedad. Como consecuencia de ello, presenta graves alteraciones tanto conductuales como cognitivas resultado de no adquirir conocimientos y habilidades propias de la vida en sociedad (Castillero, 2016). La situación de Víctor fue la de un niño que creció en un entorno natural sin contacto ni relación con otros seres humanos. Una mujer, la señora Guerin, fue quien se encargó del niño acogiéndole en su casa. De esta forma, el pequeño presentaba conductas desconocidas y definidas como retraso mental en la época. Fue el Dr. Itard el encargado

de tratar y educar al niño hasta lograr que este, a través de la imitación, alcanzara un aprendizaje básico: expresar emociones, autonomía personal, hábitos y cuidado, etc. (Contreras Pulache et al., 2019).

Esta historia ha sido estudiada por numerosos psicólogos a lo largo de la historia. Algunos médicos de la época pensaron que Víctor padecía una deficiencia severa desde el momento en el que nació, reconocida como imbecilidad constitucional. Se formularon diferentes teorías sobre que esta fue la razón por la que sus padres abandonaron al pequeño en el bosque. La escritora Harlan Lane (1976) fue la primera persona que planteó la posibilidad de que Víctor fuera autista. Sin embargo, en su libro “*El Niño Salvaje de Aveyron*” rechazó esta hipótesis fundamentándose en cinco razones: el niño tenía cambios bruscos de humor, mostraba cierto afecto a los que eran amables con él, no era obsesivo, tenía facilidad para la manipulación y se hacía servir del lenguaje textual (Lane, 1999).

El término autismo se le reconoce a Eugen Bleuler (1857-1939). Este término proviene, etimológicamente, de dos palabras griegas: “Autos”, uno mismo e “ismos”, modo de estar. Se empezó a identificar con esta denominación a las personas que estaban encerradas en ellas mismas y por tanto alejado de la sociedad. Esta definición se recoge en un trabajo de investigación llamado *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrephenien* (Bleuler, 1911). No obstante, no reconocerían con este nombre el trastorno al que nos referimos hoy en día, si no que autismo lo identificaban con esquizofrenia. Se definía como autistas a los pacientes que perdían el contacto con la realidad, que estaban aislados del mundo emocional ajeno (Chara et. al, 2018).

Durante los años posteriores aparecieron trabajos considerados como aproximaciones conceptuales al autismo. Estas investigaciones contribuyeron a definir algunos otros trastornos como la esquizofrenia de inicio precoz o los cuadros regresivos en la infancia. Esto evidencia que las personas con autismo acudían a los especialistas y a estos les intrigaba este trastorno del que no se conocía cuanto apenas (Artigas-Pallarès y Paula, 2011).

El artículo considerado clave para identificar el concepto de autismo como hoy en día lo entendemos se le atribuye a Leo Kanner, *Autistic disturbances of affective contact* (Kanner, 1943). Kanner fue un psiquiatra interesado en los problemas infantiles

destacado por su capacidad de observación y el talento para apreciar los rasgos singulares de sus pacientes. Se encargó de acuñar el término “autismo infantil” (Artigas-Pallarès y Paula, 2011).

La investigación de Kanner se centró en el estudio de once niños que presentaban conductas inusuales las cuales no se identificaban con ninguna de las enfermedades existentes en su época. Lo primero que hizo fue obtener un informe detallado de las características más relevantes del entorno social y familiar de cada uno de los niños, previamente a realizar ningún diagnóstico (Quijije-González y Zambrano-Macías, 2022). Kanner fue el primero que afirmó, tras un profundo estudio psicológico del niño y su entorno, que el autismo es un desorden de carácter personal que se manifiesta desde el primer año de vida. Su sintomatología se caracteriza por la incapacidad para establecer relaciones con los demás, retraso y alteraciones en el lenguaje y esfuerzo notable por mantener el entorno sin cambios haciéndose servir de rutinas (Kanner, 1943).

Hans Asperger fue otro psiquiatra que estudió de forma exhaustiva los desórdenes mentales, especialmente en niños. Investigó sobre cuatro niños, quienes presentaban unas características comunes: ausencia de empatía, incapacidad para crear vínculos de amistad, dificultad motora, gestual y del lenguaje, conversaciones solitarias y una dedicación obsesiva hacia los temas de interés propio. Asperger utilizó para referirse a estos niños el término “psicopatía autista” (Czech, 2019). Sus estudios fueron rechazados y criticados por diferentes motivos. En primer lugar, se trataba de un estudio realizado únicamente sobre cuatro niños, por lo que se consideraba que no se podía hablar de forma generalizada. En segundo lugar, de forma simultánea Asperger realizaba sus estudios y se daba el conflicto bélico de la Segunda Guerra Mundial. Durante esta época, los nazis asesinaban a las personas que tenían discapacidad intelectual, por lo que sus estudios no fueron de interés en ese momento (Baytelman, 2016).

Como podemos observar, pese a que en el año 1952 ya se había considerado el autismo como una entidad específica, no lo contempló de la misma forma la Asociación Americana de Psiquiatría al no incluirlo así en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales I (DMS, en adelante). Habrá que esperar al año 1980, con el manual DSM III para ver el autismo como entidad diagnóstica propia bajo el nombre de

“autismo infantil”. En 1987 se modifica este término por “Trastorno autista”. Entre los años 1994 y 2000 aparecen dos nuevas ediciones, DSM IV y DSM IV TR, en las que se define el autismo bajo sus tres características principales. Sufrirá el término un nuevo cambio con la publicación de la V edición dándole el nombre con el que hoy lo conocemos: “Trastorno del espectro autista” (Herrera-Del Águila, 2021). En esta edición se incluyen dentro del término las siguientes entidades: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Bonilla y Chaskel, 2016).

Como forma de síntesis, Rivière (2001) ofrece una nueva clasificación acerca de la evolución del concepto de TEA en tres etapas:

- Primera época, 1943-1963: se considera el trastorno autista como una afección fundamentalmente emocional y de transmisión genética que necesita tratamiento terapéutico.
- Segunda época, 1963-1983: se añade la alteración afectiva. En los últimos años de esta etapa se destinan grandes esfuerzos en la educación y terapia con el fin de modificar la conducta de niños con este trastorno. Se empiezan a crear los centros educativos específicos para niños con TEA.
- El enfoque de los años 1990: La variación fundamental que encontramos en este periodo es la consideración del autismo como un trastorno evolutivo, por lo que es primordial que el desarrollo sea objeto de estudio. Como consecuencia de ello, la persona que padece este trastorno se convierte en objeto de estudio durante toda su vida. Las investigaciones se centran en conocer las posibles causas biológicas, así como integrar a estas personas en contextos naturales y normalizados de intervención.

3.2.2 Características del trastorno y clasificación

A partir de la segunda época mencionada anteriormente comenzaron a delimitarse las características con las que identificar el autismo. Hay dos aportaciones que se consideran especialmente significativas (Martos y Burgos, 2013; De La Torre, 2020).

En primer lugar, la traducción de la ignorada obra de Hans Asperger por parte de Lorna Wing en el año 1981 supuso un nuevo avance en la materia que se trata. Gracias a

Wing se denominó y difundió el concepto que ella misma acuñó como síndrome de Asperger, un subtipo del autismo (Stadler, 2020). Fue esta psicóloga británica quien ya introdujo las características comunes del trastorno, conocidas por el mundo científico como “triada de Wing” (Wing, 1997): alteración en la interacción social, alteración en la comunicación y alteración en los patrones de comportamiento con actividades e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados (Mulas et. al, 2010). En los años 90, la misma Wing y Gillberg agregaron otra característica a la triada recién mencionada: la limitada capacidad para planificar (Rivera, 2014).

La segunda gran aportación se la reconocemos a Ángel Rivièrè. Rivièrè (2002b) formuló con más detalle la concepción del autismo como continuo. El sustento de su planteamiento fue demostrar que, bajo unas características comunes, las personas que sufrían este trastorno tenían unos rasgos y niveles de funcionamiento muy heterogéneos.

La aportación de Rivièrè no fue exclusivamente de caracterización de este trastorno, sino que elaboro una propuesta de identificación. El Inventario de Espectro Autista (IDEA) fue elaborado con un objetivo claro: evaluar el grado de afectación en cada uno de los cuatro grandes grupos de trastornos que representan los síntomas del autismo. Estos cuatro grandes grupos de trastornos (relación, comunicación, flexibilidad y simbolización) agrupan doce dimensiones que permiten delimitar el nivel de severidad de los síntomas del autismo (García-Gómez, 2021). El inventario no tenía como objetivo principal ayudar al diagnóstico clínico, si no conocer la severidad y profundidad de los rasgos autistas. Según Rivièrè (2002a) esto nos permitirá formular estrategias de tratamiento más adecuadas a la vez que permite ver la evolución en los diferentes grupos a largo plazo. Por tanto, como señalan Belinchón et. al (2005), lo interesante de este documento es que responde a una perspectiva integral de los TEA, así como que implica un intento de clasificar la variedad de elementos implicados en el autismo.

Tabla 1

1. Dimensiones de afectación del Inventario de Espectro Autista (IDEA).

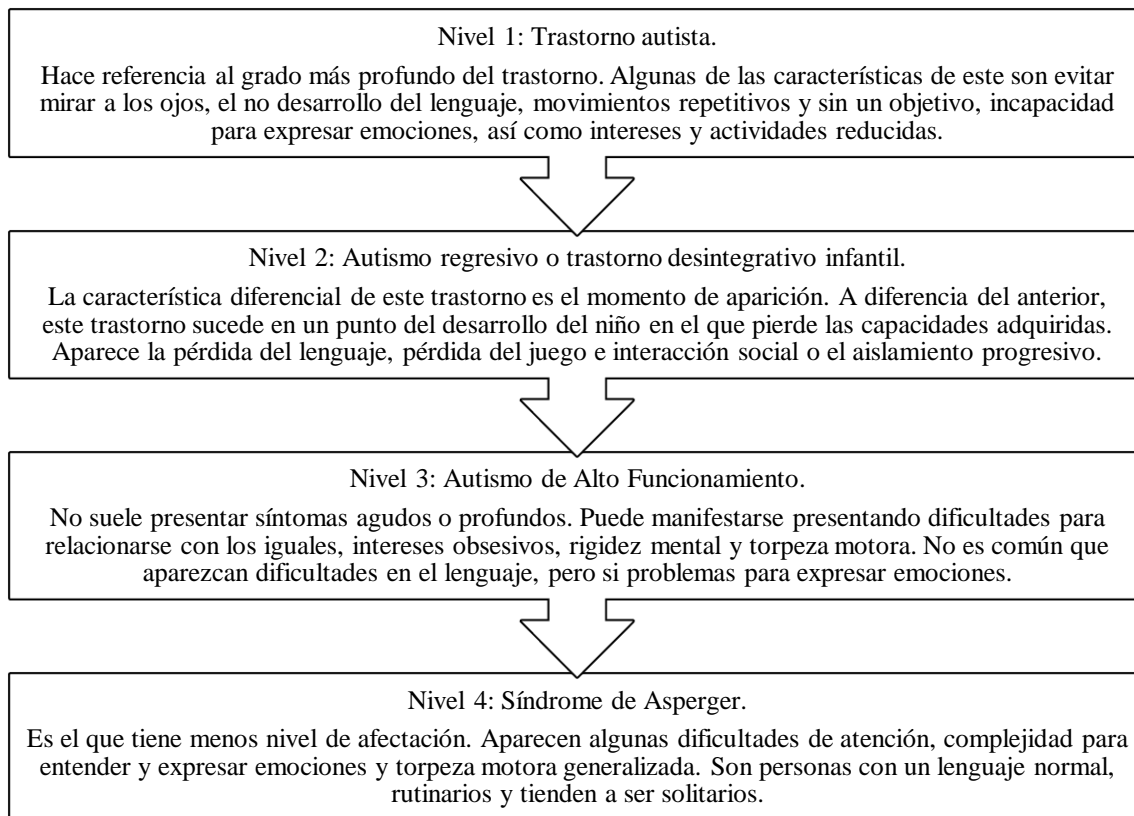
| Dimensiones |
|------------------------------------|
| Dimensión social |
| 1- Trastorno de la relación social |

| |
|---------------------------------------------------|
| 2- Trastorno de la referencia conjunta |
| 3- Trastorno intersubjetivo y mentalista |
| Dimensión de la comunicación y el lenguaje |
| 4- Trastorno de las funciones comunicativas |
| 5- Trastorno del lenguaje expresivo |
| 6- Trastorno del lenguaje receptivo |
| Dimensión de la anticipación/flexibilidad |
| 7- Trastorno de la anticipación |
| 8- Trastorno de la flexibilidad |
| 9- Trastorno del sentido de la actividad |
| Dimensión de la simbolización |
| 10- Trastorno de la ficción |
| 11- Trastorno de la imitación |
| 12- Trastorno de la suspensión |

El inventario nos ofrece una puntuación total resultante de la suma de las 12 dimensiones, las cuales se puntúan del 0 al 8, pudiendo situarse el resultado entre 0 y 96. Obtenemos así los diferentes grados de afectación, señalando dentro de los TEA los siguientes niveles (Espectroautista.info, 2016; Fernández, 2016):

Figura 1

1. Niveles de afectación del TEA



Palomo (2017) brinda una síntesis de las características que aparecen con mayor frecuencia entre las personas con TEA:

- Alteración en la interacción y comunicación social. Falta para establecer apego con personas de referencia, dificultad para mantener el contacto ocular, mala interpretación de las normas sociales y poca presencia del juego simbólico.
- Problemas en la gestión de las emociones. Inexpresión de sus propias emociones y supone un gran desafío detectar y comprender las de los demás.
- Poco dominio para construir relaciones interpersonales. Como consecuencia aparece el desinterés con los otros o un interés extremo que lleva a que se relacione de forma poco usual.
- Carencia de flexibilidad mental y conductual. Aparecen patrones de conducta y pensamiento restringidos y repetitivos. Las modificaciones en su entorno les generan malestar y desconcierto.
- Intereses que no son atractivos para el resto de los iguales debido a su temática o intensidad.

- Alteraciones sensoriales que desencadenan una reacción no acorde bien sea por hiperreactividad (reacción excesiva) o por hiporreactividad (reacción mínima). Cabe desatar que los TEA buscan alguna estimulación que les ayude a calmarse.

3.2.3 Diagnóstico

En la última versión del *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5, 2013) se exponen los criterios diagnósticos de TEA, entre los que se destacan:

- Alteraciones persistentes en la comunicación social y en la interacción social en múltiples contextos.
- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, así como movimientos o habla estereotipada. Insistencia en la monotonía, intereses fijos y restringidos e hiperreactividad o hiporreactividad a los estímulos sensoriales del entorno.
- Síntomas presentes en la primera fase del desarrollo.
- Síntomas que suponen un deterioro significativo en áreas importantes del funcionamiento habitual.
- Estas alteraciones no se consideran más cercanas a una discapacidad intelectual o al retraso global del desarrollo.

Tabla 2

2. Niveles de gravedad en el Trastorno del espectro del autismo según DSM-V.

| Nivel de gravedad | Comunicación social | Comportamientos restringidos y repetitivos |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grado 3: “Necesita ayuda muy notable” | Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que suponen una interacción social mínima. | Inflexibilidad del comportamiento, máxima dificultad para asimilar cambios. Ansiedad o dificultad intensa para cambiar el foco de interés o conducta. |
| Grado 2: “Necesita ayuda notable” | Deficiencia notable en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que hacen que las interacciones sociales sean limitadas. Respuestas reducidas a la apertura social de otros. | Las conductas repetitivas son lo suficientemente frecuentes como para ser observadas por una persona no especializada e interfieren en los distintos contextos. Supone un inconveniente cambiar el foco de interés o conducta. |

| | | |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grado 1: “Necesita ayuda” | Sin ayuda hay limitaciones importantes en la comunicación. Dificultad para iniciar interacciones sociales. | La autonomía se ve desafiada por los problemas de organización y planificación. La inflexibilidad del comportamiento interfiere de forma significativa. |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3.2.4 Respuesta Educativa al Alumno con TEA. Modalidades de Escolarización

El sistema educativo español ofrece diversas modalidades de escolarización para responder al alumnado con TEA en función del tipo de atención educativa que indique su nivel de afectación. Existen distintos centros donde los niños con TEA pueden ser escolarizados para contar con una atención adaptada a sus necesidades. Son los equipos de orientación educativa y psicopedagógica quienes, siempre en colaboración y con el consentimiento de los padres, evalúan cual puede ser la mejor opción de escolarización para el alumno (Gallego, 2012). En España la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) define las modalidades de escolarización, que son complementadas por el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano en la Comunidad Valenciana (art. 20,21,22). Es por ello por lo que podemos encontrar diferentes nombres para referirse al mismo tipo de aula. Veamos la siguiente tabla (Vidriales et. al, 2021):

Tabla 3

3. Escolarización alumnos con TEA. Elaboración propia a partir del Informe de la Confederación de Autismo de España.

| Denominación en la LOE | Denominación en C. Valenciana | Localización | Currículo |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------|-----------|
| Aula ordinaria | Aula ordinaria | Centro ordinario | Ordinario |
| Aula ordinaria + aula de apoyo específico para alumnado con TEA | Unidad específica de Comunicación y Lenguaje modalidad ordinaria | Centro ordinario | Ordinario |
| Aulas de educación especial específicas para alumnado con TEA | Unidad específica de Comunicación y Lenguaje modalidad especial | Centro ordinario | Especial |

| | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------|
| Aulas de educación especial genéricas | Unidad específica sustitutiva de un centro de Educación Especial | Centro ordinario | Especial |
| Centro de educación especial | Centro de educación especial | Centro especial | Especial |
| Escolarización combinada | Combinada | Centro ordinario + centro especial | Especial |

Unidad específica de Comunicación y lenguaje: son aulas que se encuentran en centros ordinarios y están integradas por profesionales cuya función es combinar la función de apoyo al alumno con TEA, así como asesorar al profesorado y familias. Están dirigidas al alumnado con TEA que tiene un mínimo de autonomía y competencia personal y social que hace posible que se desarrolle en un centro ordinario. El alumno que necesita una atención del aula CyL inferior al 50% del horario lectivo y sigue el currículo ordinario se escolariza en el aula ordinaria; cuando el alumno necesita más atención del 50% de la jornada lectiva lo hará en la unidad específica de CyL.

Centros de educación especial: son centros donde se escolarizan únicamente los alumnos con alguna necesidad educativa especial vinculada a discapacidad. Se opta por estos centros a decisión de las familias siempre y cuando los servicios, recursos y medidas que se toman en el centro ordinario no son suficientes.

Modalidad combinada: el escolar pasa algunas horas de la jornada lectiva en un centro de educación especial y otra parte en un centro ordinario.

Cuando hablamos de que el alumno tiene un currículo especial, nos referimos a que se realizan ajustes o modificaciones individuales para dar respuesta a las necesidades específicas que tiene del alumno. Estas modificaciones pueden recaer sobre metodología, agrupación de áreas o contenidos (adaptación no significativa) o forma de evaluación y los objetivos de etapa (adaptación significativa).

En el trabajo que ocupa se trabaja sobre el alumnado con TEA que está escolarizado en un aula ordinaria.

3.2.5 Intervención Educativa

La intervención de los alumnos con TEA, tal y como explica Rivera (2014), debe ser multidisciplinaria y estar dirigida a la adquisición de habilidades sociales que faciliten el niño desarrollarse de manera satisfactoria en su medio social.

De la misma forma, Bonilla y Chaskel (2016) lamentan las “terapias” fallidas que se han sugerido para las personas y familias con TEA. Atribuyen el poco éxito de muchas de las soluciones a estudios débiles, intervenciones puntuales o que su objetivo no es el desarrollo global del niño. Por tanto, se puede afirmar que la intervención debe ser psicoeducativa, multidisciplinar, individualizada, estructurada y predecible. No se puede olvidar que es necesario un análisis de las conductas que resultan conflictivas y las variables del contexto donde estas se desarrollan.

Los contextos educativos suponen un gran reto a los alumnos con TEA. Estos entornos plantean un alto nivel de exigencia, no únicamente de contenidos, sino también de demandas comunicativas y sociales con los iguales. En estos contextos se exige flexibilidad de pensamiento y comportamiento o se recibe alta estimulación sensorial que hace que los alumnos con este trastorno puedan sufrir en muchas ocasiones. (Vidriales et. al, 2021)

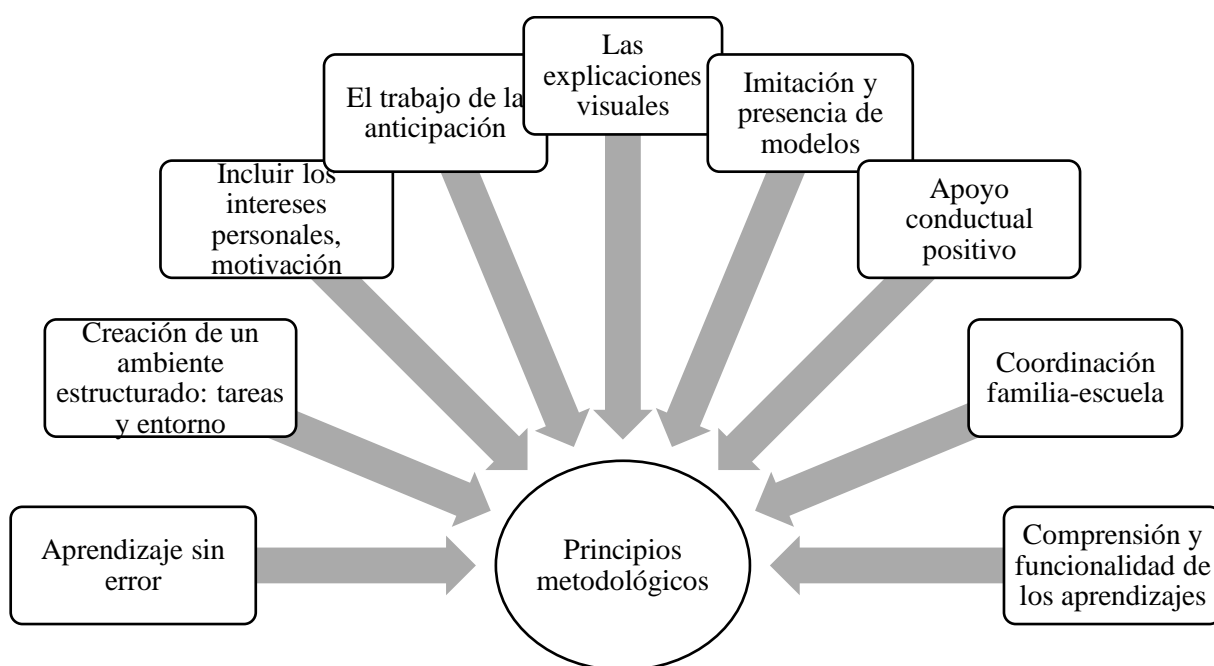
A continuación, se exponen algunos aspectos clave en la educación del alumno con TEA, centrándonos, principalmente en dónde enseñar, qué enseñar y cómo enseñar (De la Torre, 2020). En primer lugar, el aspecto referente a dónde enseñar ya se ha comentado con anterioridad al exponer los distintos tipos de escolarización posibles para el alumno con TEA.

En segundo lugar, en lo que se refiere a cuáles son los aspectos principales en la enseñanza del alumnado, debemos tener en cuenta que el grado de afectación y las diferentes formas de presentarse el trastorno variará sustancialmente sobre qué se enseñará al alumno. Hernández (2012) explica que resulta fundamental combinar el aprendizaje de contenidos académicos con el desarrollo de las habilidades que presentan mayor dificultad, creando así un currículo significativo. Peydró y Rodríguez (2007) ponen la prioridad en desarrollar un currículo para el alumno con TEA que se centre en el desarrollo de seis áreas de intervención preferentes: fomento de la comunicación espontánea, enseñanza de habilidades sociales en contextos distintos, intervención de

los problemas de conducta, generalización de aprendizajes, enseñanza de habilidades académicas que se adapten a sus necesidades y el juego como herramienta social.

En tercer lugar, hablamos de cómo enseñar. En este apartado hablamos de los principios metodológicos y las estrategias que se deben utilizar en la respuesta educativa del alumnado con TEA. A lo largo de los años se han presentado numerosos métodos o estrategias que han podido tener mejor o peor resultado. Sin embargo, muchos de ellos coinciden en los siguientes principios, considerando fundamental que el planteamiento sobre cómo enseñar se base en los siguientes (Powers, 1992; Galán, 2007; Ruiz, 2011; Frontera, 2012; Alcantud y Alonso, 2013; De la Torre, 2020):

Figura 2



2. Principios metodológicos de enseñanza a los alumnos con TEA

Desde la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), se habla del papel fundamental que tienen los apoyos en el desarrollo de la persona. Entre los perfiles que encontramos fundamentalmente en los centros educativos, destacan los especialistas en audición y lenguaje, los pedagogos terapéuticos y el apoyo social, asistencial o educativo que el estudiante con TEA pueda requerir. Se destaca, fundamentalmente, que el docente desempeña un papel principal en el aula, apoyando a los otros especialistas y utilizando el mismo algunas técnicas necesarias (Palomo, 2017; De la Torre, 2020).

Peydró y Rodríguez (2007) exponen los elementos deseables para una intervención efectiva, entre los que se destaca la familia, el apoyo al niño, la formación y la planificación:

Las intervenciones educativas que se consideran eficaces comparten características que son claves en cualquier programa de calidad. Son muy individualizadas e intensas, adaptadas al niño y a la familia, iniciados lo más temprano posible y con la alta implicación de la familia, con un currículo global, especializado, profesionales con formación específica y el uso de procedimientos de enseñanza validados empíricamente. (p. 75)

El National Autism Center (2015) delimita las distintas intervenciones al niño con TEA:

Tabla 4

4. Intervenciones al niño con TEA.

| Tipos de intervención en el Trastorno de Espectro Autista | |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Intervención conductual | Intervención cognitivo-conductual |
| Intervención conductual integral para niños pequeños | Entrenamiento verbal |
| Modelado | Estrategias en entornos naturales |
| Intervenciones basadas en la familia | Entrenamiento de respuestas pivote |
| Apoyos visuales | Guiones sociales |
| Auto-regulación | Intervenciones basadas en habilidades e historias sociales |

Fuente: National Autism (2015)

Cabe mencionar que las intervenciones no son bloques independientes, por lo que en muchas se trabajan cuestiones relacionadas con otras. No obstante, las que se centra el presente trabajo son las siguientes (National Autism Center, 2015):

- Intervención conductual: persigue disminuir las conductas problemáticas que pueda presentar el niño con autismo. Se trata siempre de intervenir de forma anticipada.
- Intervención basada en apoyos visuales: es un método muy efectivo para la adquisición de contenidos, rutinas y normas para los niños con TEA. Es el uso de pictogramas, imágenes o algunas metodologías como el método TEACCH.
- Intervención basada en la familia: la familia debe estar incluida en la intervención del alumno ya que el centro y los padres deben coordinarse para seguir un mismo camino. Las familias deben tener herramientas para educar, saber lidiar con las distintas conductas y tener una constante comunicación con la escuela.
- Intervención basada en la autorregulación y multisensorial: persigue encontrar la independencia del alumno y capacidad para interpretar los diferentes estímulos y comportamientos. Es crucial una correcta estimulación sensorial.

Por último, el papel del docente es crucial en todo este proceso de enseñanza aprendizaje. Uno de los grandes retos del maestro es no centrar la inclusión en realizar prácticas individualistas. Esto quiere decir, está muy generalizado que el alumno con NEE tenga un aprendizaje descontextualizado del grupo/clase (apoyos, horas fuera del aula...), por lo que pertenecer al grupo/clase acaba siendo un problema. Estos alumnos suelen estar en pupitres separados, junto a la mesa del profesor, demasiada atención sobre ellos u otras consideraciones que pueden tener consecuencias negativas. Es por ello por lo que el profesorado debe tener una buena formación, debe confiar en el alumno y ganarse su confianza. (Arnaiz, 2019).

3.3 CONDUCTA

La conducta se refiere al comportamiento de las personas. En el campo de la psicología se habla de que la conducta es la manifestación de las características particulares de cada individuo, es definitiva, la expresión de la personalidad. Este concepto hace alusión a los factores visibles y externos de los individuos.

Se puede establecer que existen tres factores que tienen impacto sobre la conducta: el fin, la motivación y la causalidad. En primer lugar, el fin es el objetivo del comportamiento, es decir, se realiza una conducta con un objetivo. En segundo lugar, la conducta presenta algo que la moviliza, que hace que se realice. Por último, la conducta se produce por una causa determinada. Dentro de la conducta no se puede olvidar que, además de los tres citados anteriormente, influyen elementos del ambiente y elementos biológicos. Los elementos del ambiente los ofrece el entorno donde el individuo se desarrolla, son los factores externos; los elementos biológicos se relacionan con las cuestiones genéticas, relacionando la conducta con la parte psicológica y fisiológica de las personas (Editorial Etecé, 2021).

3.3.1 Conductas problemáticas TEA

Las conductas problemáticas, en el caso del TEA, son comportamientos y hábitos aprendidos que se utilizan para compensar las dificultades y estrategias limitadas que tiene el niño para comunicarse, relacionarse o interactuar con el medio o con otras personas. Es una forma de dar a conocer sus necesidades, miedos o afinidades. Tienen un objetivo comunicativo con el fin de obtener o evitar alguna cosa (Castillo y Grau, 2016)

La expresión conducta problemática ha reemplazado a otros términos como conducta, disruptiva, conducta desadaptada u otros comúnmente utilizados. Castillo y Grau (2016), exponen, como mínimo, dos motivos fundamentales que justifican el uso de esta expresión, los cuales se basan en años de investigación. En primer lugar, justifican que las conductas problemáticas son comúnmente adaptativas, ya que tienen una función para la persona que la desempeña, por ello son frecuentes y repetitivas. En segundo lugar, estos comportamientos son problemáticos en la medida que suponen un problema que los profesionales deben tratar y resolver. Emerson (1995) define conducta problemática como “aquellas conductas que por su intensidad, duración o frecuencia afectan negativamente el desarrollo personal del individuo, así como a sus oportunidades de participación en la comunidad”.

Se considera que gran parte de estas conductas están causadas por sus dificultades: en las habilidades de comunicación, de interacción social y de control del entorno; en la percepción y capacidad de relacionar acontecimientos; en las funciones ejecutivas, oposición al cambio y la importancia de la planificación; y en la

imaginación, simbolización y afectividad (Martos y Burgos, 2013). Las conductas problemáticas las podemos clasificar en:

Figura 3

3. Clasificación de las conductas problemáticas.

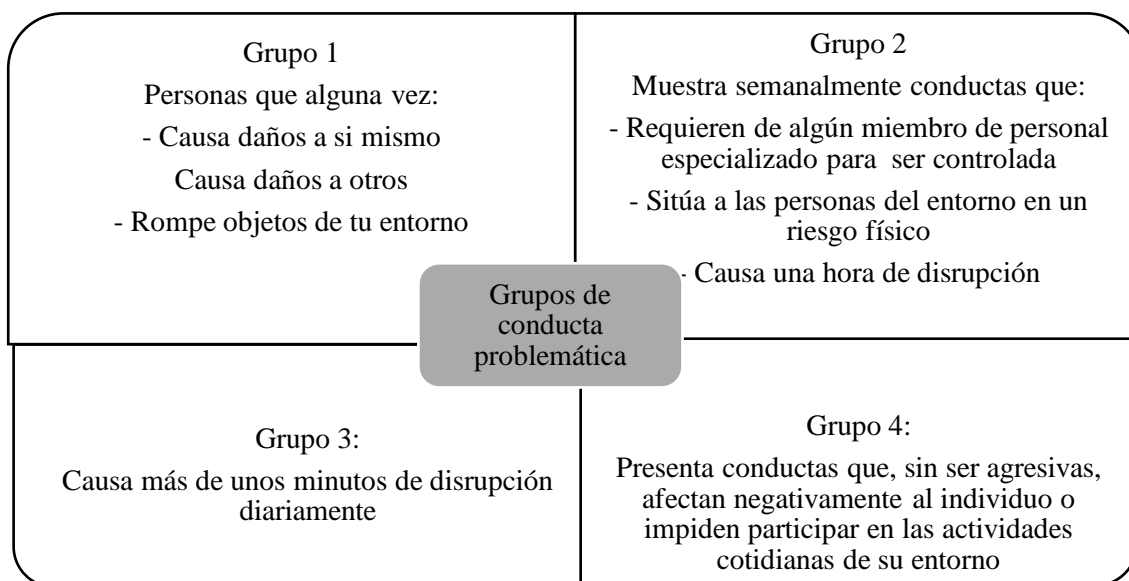
| Destructivas | Interferentes | Restrictivas |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Agresiones a otros • Autolesiones • Destrucción de propiedades | <ul style="list-style-type: none"> • Obstaculizan el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • No permiten utilizar las oportunidades normales del contexto • No permiten cumplir las normas |

Estas conductas no afectan únicamente a la persona que las realiza, sino que generan problemas para personas y especialmente los familiares que los acompañan. Por ello, se debe realizar un trabajo exhaustivo para conocer el origen de estas, así como cuál es su finalidad, qué quieren conseguir con ellas. Cabe añadir que la parte fundamental de conocer estos datos supone realizar una intervención conductual para favorecer la inclusión social y facilitar el aprendizaje del niño. Para ello, es indispensable una evaluación detallada que permita elegir la mejor intervención (Tamarit, 2005).

Podemos, a su vez, hacer una nueva clasificación en los siguientes grupos de conductas problemáticas, clasificación que hace referencia a la atención o intervención que precisen (Apoyo Conductual positivo). Según la clasificación expuesta en la siguiente ilustración, se considera que las conductas que pertenecen a los grupos 1 y 2 precisarán de herramientas para controlar el comportamiento violento, así como programas de apoyo conductual que enseñen conductas alternativas. En cambio, las conductas que pertenecen a los grupos 3 y 4 requieren programas que permitan al individuo adquirir habilidades de interacción y participación en los grupos más próximos a éste.

Figura 4

4. Grupos de conductas problemáticas.



3.3.2 Herramientas de manejo conductual

Los programas y métodos de modificación de conducta se han manifestado como metodologías altamente eficaces, no únicamente para eliminar y modificar conductas, sino también para mantener aquellas que son favorables para la interacción social (Mulas et al. 2010; Castillo y Grau, 2016). Para ello es fundamental: seleccionar los objetivos y la conducta que se desea suprimir o modificar; medir la conducta y establecer las pautas ambientales que favorecen o evitan la aparición de la conducta; concretar la metodología que se va a utilizar, registrar los resultados y valorar su efectividad (Castillo y Grau, 2016).

La existencia de conductas problemáticas requiere soluciones, alternativas y transformaciones. No es el comportamiento únicamente lo que debe ser modificado, también deben hacerlo las características del entorno pues son estas las que en muchas ocasiones son las responsables de la conducta (AAIDD, 2011). Existen numerosos programas que utilizar en el contexto educativo para dar respuesta a los alumnos con TEA: metodología TEACCH, Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), Modelo DENVER, Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) y otros. Estos programas tienen muy buenos resultados en muchas áreas del

proceso de enseñanza al alumno. Sin embargo, en el trabajo que se trata el tema central es la conducta, y por ello, aunque se utilicen estrategias de los programas anteriormente mencionados, se centrará la propuesta en el Apoyo Conductual Positivo.

3.3.3 Apoyo Conductual Positivo

El Apoyo Conductual Positivo (ACP) es una técnica que tiene como objetivo tratar la conducta problemática producida por factores ambientales o déficits en habilidades. Para ello se trata de reducir este comportamiento a través de un plan de atención individualizada y un análisis de los motivos de dicho comportamiento (Apoyo conductual positivo: ¿qué es y cómo aplicarlo?, 2020)

A diferencia de otras técnicas de modificación de la conducta, el ACP se busca un aprendizaje conductual socializador que permita la prevención de conductas problemáticas en el individuo, centrándose en él mismo, pero también en su esfera social (Apoyo conductual positivo: ¿qué es y cómo aplicarlo?, 2020). El objetivo esencial es enseñar habilidades funcionales que sustituyan a las conductas problemáticas.

El objetivo principal de la intervención es enseñar conductas sustitutorias. Es por ello por lo que, en los niños con TEA, la conducta alternativa es a menudo estimular las habilidades de comunicación, pues a través de la comunicación podrán conseguir lo que intentaban con las conductas problemáticas (Canal, 2001).

El ACP no se centra directamente en la conducta problemática si no que lo que trata es crear nuevos hábitos que ayuden a mejorar la calidad de vida el individuo. Para ello es fundamental considerar el entorno social, el entorno físico y la enseñanza de habilidades sociales (Carr, 1998). A la hora de intervenir, se focaliza el interés en la evaluación funcional. La función de esta es recoger información para identificar el propósito con el que el niño realiza la conducta y a partir de ello elaborar el plan. En lo que respecta a las etapas que forman la evaluación, Carr et al. (1996) las simplifican en tres:

- Describir: contexto en el que se realiza la conducta, porqué se da y reacción que produce esta en los demás.

- Categorizar: recopilar la información recogida y elaborar hipótesis, agrupar las conductas en categorías o encontrar similitudes entre ellas.
- Verificar: experimentar y trabajar sobre los factores que provocan los problemas de conducta.

El ACP es un proceso que puede durar toda la vida, por lo que es fundamental que se desarrolle y avance tal y como lo hace el individuo. Para ello, se tendrán que enseñar habilidades alternativas que faciliten la conducta indeseada (Lizondo, 2013):

1. **Habilidades alternativas en sentido estricto:** hacen referencia a la adquisición de conductas que sustituyan al comportamiento problemático. A través de estas conductas se alcanza el mismo resultado que con la conducta problemática. De esta forma, el niño entiende que de una forma más beneficiosa para él y para su entorno puede llegar a conseguir lo mismo. Para adquirir este tipo de habilidades alternativas juegan un papel fundamental las habilidades de comunicación.
2. **Habilidades generales:** forman parte de una estrategia que consiste en desarrollar habilidades relacionadas con el comportamiento problemático. De esta forma, se trata de evitar la conducta no deseada a través de refuerzo o aprendizaje de habilidades. No se centran en una conducta en concreto, si no que aportan herramientas para que el niño pueda utilizarlas en distintos contextos y situaciones.
3. **Habilidades de afrontamiento y tolerancia:** adquirir habilidades de autocontrol que ayuden al niño a enfrentarse a situaciones que no puede prevenir o que son nuevas para él. Se trata de evitar el nerviosismo, la frustración o la rigidez en las actividades.

Este enfoque incide en la especial importancia que tiene la familia durante todo el proceso. Es fundamental que haya comunicación, consenso y unión entre la familia y la escuela. Es imprescindible que se establezcan los mismos estándares en casa y en la escuela, ofreciendo al niño un solo programa educativo y formas similares de actuación. Solo de esta forma se lograrán los objetivos propuestos. La familia aporta una gran cantidad de información necesaria para la intervención con el alumno (Torrens, 2002).

Por último, como se ha mencionado anteriormente, el ACP apuesta por estrategias y habilidades alternativas a través del análisis de las conductas, la frecuencia

y las consecuencias de estas. Para ello resultan muy útiles los sistemas alternativos de comunicación, que serán tratados durante toda la propuesta. Los sistemas alternativos de comunicación son formas de expresión diferentes del lenguaje hablado, cuya función es aumentar y/o compensar las dificultades que puede presentar una persona en el lenguaje y la comunicación. Son una forma de expresión complementaria que persigue conseguir una comunicación funcional y espontánea. Algunos ejemplos de ellos son los pictogramas, el intercambio de imágenes, el lenguaje signado o el sistema gráfico (Linuesa, 2021).

4. Metodología

Este trabajo ha sido realizado por pasos. En primer lugar, se desarrolló un marco teórico que recoge los conceptos principales y necesarios para desarrollar la posterior intervención educativa. La investigación se hizo principalmente por Internet, a través de bases de datos como Google Scholar, Dialnet y EBSCO. Las palabras clave sobre las que se ha realizado el rastreo han sido: Trastorno del Espectro Autista, conducta problemática, intervención conductual, leyes de educación y educación inclusiva. De la búsqueda de estos términos se ha derivado en otros también que se han tenido en cuenta como manejo conductual, herramientas y técnicas para modificar la conducta y educación especial. Los documentos han sido seleccionados en un primer filtro en función de la relevancia, y después depende del año de publicación.

En segundo lugar, una vez elaborado el marco teórico con la información considerada más relevante y sobre la que se va a sustentar la intervención, se ha comenzado a realizar paso a paso dicha intervención. La ejecución de esta ha seguido el siguiente orden:

- Estudio de las leyes y situación del TEA en el ámbito educativo. Qué leyes hablan del TEA, dónde lo ubican (NEE), qué consideraciones hacen acerca de este, cómo actuar en la escuela ordinaria y cuáles deberían ser sus adaptaciones.
- Revisión de la acción tutorial y las funciones del tutor dentro del aula.
- Estudio de diferentes metodologías, estilo de aprendizaje, agentes implicados en la educación del niño con TEA y estrategias para hacer frente a las distintas conductas para elaborar la intervención.
- Diseño y planificación de la intervención en tres ámbitos: con el alumno con TEA, con la familia del alumno con TEA y con el grupo-clase.

La intervención se ha ido realizando progresivamente, incorporando y eliminando componentes según se creía conveniente, adecuado o más ajustado a la realidad de los centros y los alumnos. Finalmente, se ha llegado a una intervención que persigue, por encima de todo, mejorar la vida social del alumno con TEA, darle herramientas para desarrollarse en el día a día y que se desarrolle de forma integral en el aula.

5. Desarrollo

La dificultad para expresarse de las personas con TEA y su poca capacidad de empatizar y entender el lenguaje simbólico hacen que el día a día de estos alumnos en el centro pueda ser complicado. La necesidad de conocer de forma anticipada lo que se va a realizar o la incapacidad de organizar e interpretar de manera correcta ciertos estímulos conduce a una respuesta inadecuada, traducida en una conducta problemática. Las conductas que se presentan en estos alumnos, en muchas ocasiones, son un intento de comunicación, que, al no tener la habilidad de realizarlo a través del lenguaje, surgen respuestas como pegar, gritar, no cumplir las normas... A través de toda esta propuesta se va a tratar de modificar las distintas razones por las que el alumno puede presentar una conducta problemática para así acabar con ella.

El objetivo general de esta propuesta es modificar las conductas problemáticas del alumno con TEA para conseguir un mejor desarrollo en la sociedad en la que se ubica. La propuesta de intervención que se va a llevar a cabo va dirigida en tres direcciones: con el alumno con TEA que presenta las conductas problemáticas, con la familia del alumno y con el grupo-clase donde se ubica al alumno.

Esta propuesta está diseñada para un alumno con TEA que se encuentra en 3º de Primaria, escolarizado en un centro ordinario. La intervención que se va a realizar con el alumno con TEA supone modificaciones de conducta. Para ello, es necesario conocer cuáles son los orígenes de esta conducta problemática y una vez conocidos trabajar sobre ellos. El programa en base al que se estructura esta intervención conductual es el Apoyo Conductual Positivo. A modo de recordatorio, este programa se basa en tres puntos principales: adquirir conductas que sustituyan a la conducta problemática, desarrollar habilidades sobre la conducta problemática y adquirir estrategias de autocontrol. Se van a proponer una serie de actividades con distintos objetivos que tienen como finalidad modificar la conducta problemática del alumno.

En segundo lugar, se propone un programa de apoyo a la familia. La coordinación familia-escuela así como enfocar la educación y las líneas de actuación de manera conjunta supone un factor clave para el niño. El equipo docente y la familia deben crear un mismo camino para que el niño no tenga órdenes contradictorias o maneras de actuar distintas. Este es el camino idóneo, pero es fundamental respetar

siempre las decisiones de la familia y cuidar la intimidad de esta. Las actividades que se propondrán serán siempre una sugerencia y perseguirán optimizar la comunicación, aportar a las familias herramientas útiles para abordar distintas situaciones y establecer un camino conjunto para el alumno.

Por último, se plantea una propuesta para trabajar con los compañeros del alumno con TEA. En muchas ocasiones, la dificultad para comprender los comportamientos de los alumnos con TEA hace que surjan conflictos en el aula. Los movimientos repetitivos, los patrones de pensamiento fijos o la incapacidad para procesar y organizar ciertos estímulos provocan en los alumnos con TEA conductas problemáticas. Se plantea un plan que ayude a los niños que conviven dentro del aula con este alumno a entenderle, darles estrategias para saber cómo relacionarse con él y llegar a conseguir un buen clima de aula.

La propuesta queda justificada con el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. En su artículo 25, se reconocen los siguientes puntos con relación a la acción tutorial:

1. Según dispone el artículo 9.4 del Real Decreto 126/2014, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor o profesora tutora coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza de acuerdo con lo que establezca la Conselleria competente en materia de educación, y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d y g de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
2. El profesorado tutor facilitará el acceso de los representantes

legales del alumnado a la dinámica escolar mediante la activación de procesos de información mutua y de colaboración.

3. Los representantes legales del alumnado colaborarán y facilitarán la información necesaria sobre el alumnado para la adecuada orientación y toma de decisiones sobre su proceso educativo. (p. 15)

Por medio de esta intervención se plantea la necesidad de enseñar habilidades alternativas, las cuales pueden quedar divididas en tres tipos de habilidades. La primera consiste en enseñar conductas alternativas, cuya función es reemplazar las conductas problemáticas presentes en el alumno. La segunda se trata de enseñar habilidades generales, cuya función radica en evitar las situaciones problemáticas de forma más autónoma e independiente. Por último, las habilidades de afrontamiento son aquellas que permiten al alumno enfrentarse a situaciones que no le resultan agradables.

5.1 Metodología

La metodología escogida para esta intervención es el Apoyo Conductual Positivo. Esta metodología se basa en la prevención o erradicación de conductas problemáticas que presenta el niño con TEA con el fin de mejorar la vida de la persona y de su entorno. Es una metodología que trata de proporcionar nuevas herramientas que sustituyan a la conducta en cuestión. Sin embargo, no se centra en la conducta problemática, si no que enseña nuevas conductas donde el alumno se siente mejor y termina por eliminar dicha conducta no deseada.

Además, se hace uso de la metodología TEACCH. La metodología TEACCH surge con el objetivo de crear un ambiente seguro y de provecho para el niño con el fin de desarrollar su autonomía y mejorar su calidad de vida. Esta metodología se compone de una enseñanza estructurada, una estructuración física y temporal y el uso de apoyos visuales. Durante toda la intervención se pone en relieve la necesidad de utilizar pictogramas para acompañar en la enseñanza al niño, organizar el aula con recursos y materiales que sean útiles para él y estructurar la clase en espacios concretos y con normas concretas donde el niño se sienta cómodo y sepa lo que se espera de él.

5.2 Intervención con el alumno con TEA

Para comenzar a tratar la intervención con el alumno con TEA, debemos recordar cuatro aspectos fundamentales. En primer lugar, la persona que trata con el alumno debe conocerle muy bien (qué le interesa, qué le transmite calma, qué no le gusta, qué le provoca risa...) y comprender y respetar la naturaleza de procesamiento cognitivo y sensorial del alumno. En segundo lugar, se debe crear un ambiente seguro, agradable, donde el alumno se sienta incluido, haciendo cualquier tipo de adaptación física, social o de material. En tercer lugar, no se debe juzgar la conducta de forma aislada, si no que la clave se encuentra en dar con el fin que quiere conseguir y cuál ha sido el detonador de esta. Por último, se considera fundamental tratar de conseguir una intervención multidisciplinar que recoja todas las áreas de crecimiento del alumno. Se tratará de proporcionar instrumentos de autorregulación para enfrentarse a las distintas situaciones que puedan aparecer. La intervención que se presenta con el alumno con TEA tiene como objetivos principales:

- Conocer el origen y la finalidad de las conductas problemáticas
- Disminuir/eliminar las conductas problemáticas
- Hacer del aula un lugar seguro y cómodo para trabajar
- Trabajar los sistemas de comunicación
- Incluir un programa de estimulación sensorial

Será muy importante conocer el momento donde se dan estas conductas problemáticas. Por ello, el tutor o persona que se encuentre trabajando con el alumno cuando presente una conducta problemática deberá rellenar la siguiente ficha (tabla 5). Esto permitirá llevar un control y analizar cuál podría ser el origen y fin de estas conductas.

Tabla 5

5. Tabla de registro de conductas.

| | |
|---------------|--------------------------------------------|
| Profesor: | ¿Qué estaba haciendo el alumno? |
| Hora: | ¿Cómo ha respondido? (Conducta) |
| Asignatura: | ¿Cómo se ha actuado frente a esa conducta? |
| Observaciones | Consecuencias de la actuación |

Una vez expuesto este punto de partida, existen seis detonantes principales que suelen desencadenar este tipo de conductas. Se procede a exponer cada uno de ellos presentando distintas herramientas para trabajar con el alumno.

5.2.1 *Hiperestimulación sensorial*

Los niños con TEA procesan y organizan de forma distinta la información que perciben a través de los sentidos. Hay texturas, sabores, ruidos, aromas, sensaciones táctiles o colores que provocan en ellos molestia, llegando a darles miedo o alterándoles. Como consecuencia, es posible que aparezca una conducta problemática ante alguno de estos estímulos. Para abordar estas situaciones se debe trabajar con el alumno de forma progresiva los distintos estímulos, para que los conozca y sepa cómo organizarlos. La intervención constará de preparar un rincón sensorial y programar actividades sensoriomotrices diarias que consigan la integración sensorial. Se proponen siete sentidos: tacto, gusto, oído, olfato y vista, a los que se les añaden el sistema vestibular y el sistema de propiocepción. El sistema vestibular es el encargado del equilibrio y el control del espacio; el sistema de propiocepción es el que se encarga de sentir el cuerpo. Se proponen las siguientes actividades:

Tabla 6

6. Propuesta de estimulación sensorial.

SENTIDO DEL GUSTO

1. ¿Qué tengo hoy?

En esta actividad se realizará un seguimiento durante dos semanas de los alimentos que lleva el niño para almorzar. El niño tendrá una tabla (anexo 1) que deberá rellenar indicando los ítems que se le piden (sabor, textura, si le gusta...) para así educar su paladar y descubrir las texturas o sabores que le causan rechazo o que le gustan. La tabla debe tener también pictogramas.

2. No me ves

En esta actividad se vendan los ojos al alumno y se le ofrecen distintos alimentos. Deben intentar descubrir qué alimento es y describirlo con palabras: es dulce, salado, está duro, crujiente...

SENTIDO DEL OLFATO

1. Aromaterapia

Esta actividad consiste en crear a través de olores un ambiente de relajación. Pueden ser olores como incienso, velas aromáticas o olores que le resulten agradables al niño. De esta manera, cuando los perciba, se sentirá más relajado y podrá pensar mejor. Se puede acompañar de otros estímulos como música clásica o masaje.

2. Te huelo y adivino

Se propone vendar los ojos al alumno o idear alguna forma de que no vea lo que le vamos a mostrar para que huelo. Podemos enseñarle una planta, un alimento, una especia... El alumno, sin mirarlo, debe adivinar de qué se trata. Debería describirlo diciendo sus cualidades: huele dulce, me recuerda a, creo que es de color...

SENTIDO DE LA VISTA

1. Encuentra mi igual

Se presentan a los alumnos dos objetos iguales: dos bolas de color amarillo, dos rotuladores verdes... Se separan estos en dos cestos, y el alumno debe buscar el que es igual que el otro, creando así parejas.

2. ¿Dónde está?

El alumno está sentado en algún lugar del aula o del patio. La maestra le va preguntando por objetos que debe buscar con la vista y describir sus características principales: color, tamaño, ubicación...

SENTIDO DEL TACTO

1. La alfombra mágica

Se crea en el suelo todo un circuito de texturas: garbanzos, agua, césped, tierra, arroz... Cuantas más texturas tengamos más enriquecedora será la actividad para el niño. Se trata de que el niño, descalzo, pase por estas texturas. Si se muestra receptivo o permite, o si no evolucionando poco a poco, podemos ir incluyendo otras partes del cuerpo con las que experimente: brazos, manos, piernas...

2. En busca

Se colocan cubos con distintos materiales: arena, agua, papel de seda, algodón... dentro de cada uno de los cubos se esconde un muñeco, canica o objeto que interese al niño para que así tenga más motivación en buscarlo. De esta forma experimenta con las manos y brazos, haciendo también un ejercicio de fuerza con las manos, teniendo que aplicar la indicada en cada uno de los materiales y objetos que consigue.

SENTIDO DEL OIDO

1. Los sonidos del aula

Se le presentan a los alumnos a través de pictogramas los sonidos más comunes que se producen en el aula. Para ello se reproducen estos de forma directa (cerrando la puerta de clase, tirando un boli al suelo...) y se acompaña con el pictograma. Después, se pondrá una grabación donde el alumno deberá reconocer de qué sonido se trata y relacionarlo con su pictograma correspondiente. Pictogramas en el anexo 2.

2. ¿Dónde estoy?

La maestra se ubicará por el aula donde se esté realizando la actividad y hablará. Emitirá algunos sonidos, y el niño, con los ojos tapados, deberá ser capaz de encontrar donde está la maestra simplemente a través de la voz. Se debe realizar la actividad en un lugar seguro donde no peligre el niño al llevar los ojos tapados.

SENTIDO VESTIBULAR

1. Me desplazo

Se ofrecen al alumno diferentes medios para desplazarse por el espacio y practicar el equilibrio. Se necesita un espacio amplio materiales como triciclos, bicicletas, patinetes, cuñas...

2. La pelota especial

Se coloca al alumno sobre una pelota de pilates o pelota terapéutica. Se realizan con él ejercicios de balanceo hacia delante, hacia detrás y hacia los lados, aumentando la intensidad, el grado de inclinación y de esfuerzo por equilibrarse. Una vez tiene la posición controlada, podemos pedirle que se desplace por la sala con la pelota. Como evolución se puede realizar en distintas posiciones (boca abajo, de lado...).

SENTIDO PROPIOCEPTIVO

1. Mi postura relajante

Se colocan tarjetas que representan distintas posiciones del cuerpo por el aula. Estas están clasificadas según su dificultad: las verdes las más sencillas, naranjas intermedias y las rojas las más difíciles. Se trata de que el alumno experimente con estas posturas y vaya descubriendo su cuerpo y sus posibilidades. Tarjetas en el anexo 3.

2. La momia

La maestra coge un rollo de papel higiénico y comienza a envolver partes de su cuerpo, diciendo en ese momento cual es la parte del cuerpo que envuelve. Se le da

un rollo de papel higiénico y se invita al alumno que haga lo mismo. Se pueden hacer variaciones según cómo de receptivo está el alumno: que él no se envuelva si no que envuelva a la profesora o que se envuelva con otra textura. Una vez que ha envuelto las principales partes del cuerpo, se pueden hacer ejercicios de movilidad.

5.2.2 *Frustración*

Cuando el alumno con TEA no logra aquello que quiere hacer aparece la frustración. Podemos definir la frustración como una respuesta emocional relacionada con la ira y la decepción que aparece cuando no se cumple una voluntad personal. La tolerancia que estos alumnos presentan a la frustración suele ser muy poca. Para ello, existen cinco pautas que debería cumplir el maestro:

- A. Trabajar el aprendizaje sin error. Se guía al alumno hasta que este adquiera la habilidad.
- B. Trabajar con la técnica del moldeamiento. Esta técnica se utiliza para enseñar una nueva conducta deseada. Se realiza a través del refuerzo diferencial, es decir, se estimula para utilizar una conducta que suponga extinguir una que ya existía. A continuación, en la tabla 7, se explica la manera de aplicarlo:

Tabla 7

7. Pasos que seguir en la aplicación de la técnica de moldeamiento.

| | |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definir y evaluar la conducta final deseada | Es conveniente definirla de manera precisa y establecer los recursos convenientes |
| Especificar el criterio de logro | Definir la frecuencia, magnitud y duración que se va a necesitar para llegar a la conducta final |
| Analizar la respuesta | Hacer una estimación de las actividades o estrategias que se van a utilizar para conseguir la conducta final |
| Recoger información sobre el reforzador | Interés por las inquietudes de la persona que va a recibir el moldeamiento para planificar qué se va a entregar, cómo y cuándo. |

| | |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Suprimir distractores | Eliminar los estímulos que puedan entorpecer el aprendizaje de la nueva conducta. |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|

- C. Enseñar a imitar. Se utiliza la técnica del modelado. Este tipo de aprendizaje se basa en la repetición de una conducta realizada previamente por un modelo, normalmente otra persona. Es un método de muy efectivo ya que suele depender de un modelo, una persona con la que normalmente existe un vínculo, y eso hace que aumente la motivación. El modelo debe exponerse de forma reiterada para que el niño observe la conducta.
- D. Retirar de forma progresiva las ayudas cuando el niño vaya adquiriendo autonomía al realizar la tarea solicitada.
- E. Se deben establecer objetivos y tareas muy concretas, de forma que el niño sea capaz de observar cuándo la ha cumplido y por tanto queda por concluida esa tarea. Solo de esa forma podrá pasar a la siguiente tarea. Este hecho le dará seguridad, así como aumentará su autoestima al ir avanzando en sus tareas. Las tareas que se le piden deben estar a su alcance y ser ajustadas al momento en que se encuentre. Si la tarea se ha terminado se coloca el pictograma en su casilla correspondiente, y si no se ha terminado se hace de la misma forma. Se puede realizar una tabla de seguimiento como la que se expone:

Tabla 8

8. Cuadro registro de las tareas a realizar por el alumno TEA.

| TAREA PARA REALIZAR | TERMINADA | NO TERMINADA |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Se marca la tarea de forma clara y concisa para que el niño la comprenda | | |



5.2.3 *Dificultades en la comunicación*

El lenguaje y la comunicación es uno de los campos más afectados en los niños con TEA. Para muchos de ellos, el lenguaje no es siempre la mejor forma de comunicarse. No encuentran sentido a las palabras, ya que son abstractas y pueden tener muchos significados. Cuando se habla de que estos niños presentan dificultades de comunicación se refiere fundamentalmente a poca intención comunicativa, escasez de recursos para comunicarse, limitaciones en el mensaje que se desea transmitir y poca capacidad para interpretar sentidos figurados, es decir, interpretan de forma literal el lenguaje. La dificultad para expresarse los lleva a conductas problemáticas ya que no saben expresarse de otra manera que llevando a cabo esta.

Se proponen algunas webs, aplicaciones o materiales que estimulan el lenguaje y harán que el alumno sea capaz o tenga la inquietud por comunicarse a través de él:

- Conversation Therapy: cuenta con aproximadamente 300 fotografías reales acompañadas de cuestiones para trabajar la expresión oral y el discurso espontáneo. Es útil para trabajar las estrategias de conversación y la expresión de opiniones. Ejemplo en el anexo 4.
- Bitmoji: ofrece la creación de avatares o emojis similar a la persona. Con ese avatar puedes hablar, expresarte o gesticular y es él quien lo expresa. Se puede utilizar para trabajar narraciones, expresar emociones como si fueras otro...
- iSecuencias: ideada para el trabajo del orden cronológico, asociando acciones y consecuencias y vinculando las emociones. Incorpora situaciones de la vida cotidiana (ir a la peluquería, al médico, coger el medio de transporte...) así como 60 actividades sobre los sentimientos, en las que se puede regular el nivel de dificultad. Ejemplo en anexo 5.
- Video Sequences: diseñada para aquellas personas que manifiestan problemas para con imágenes o fotografías que no pertenecen a su experiencia personal, esta aplicación te permite crear secuencias o recursos con vídeos propios.
- AbaPlanet: es una aplicación creada para personas con autismo. Ofrece dos opciones de actividades: lenguaje receptivo y ejercicios de emparejamiento. Al final de cada sesión propuesta por el docente se puede registrar la actividad para así ver la progresión en el aprendizaje. Ejemplo en anexo 6.

- See.Touch.Learn: es una aplicación creada para niños autistas. Presenta ejercicios con imágenes, utilizando tarjetas con dibujos donde se piden diversas acciones: emparejar, identificar, nombrar... Está disponible en varios idiomas. Ejemplo en anexo 7.
- SoyVisual o ARASAAC: páginas web donde se ofrecen pictogramas agrupados por categorías. Te dan la opción, además, de buscar los pictogramas y agruparlos según tus objetivos, así como descargarlos o editarlos a tu gusto.

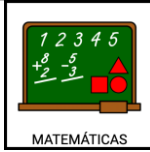











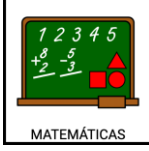


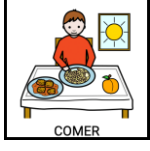
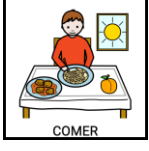
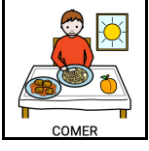
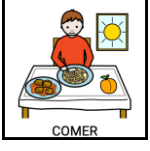
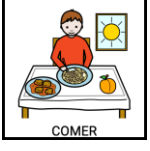


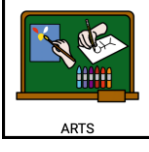

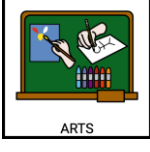
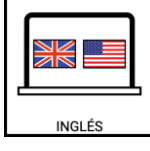
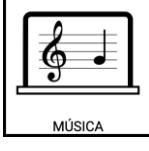

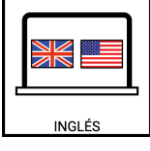
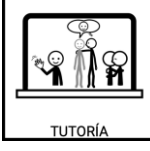
Estas son algunos de los recursos que se encuentran en Internet para trabajar la comunicación en niños con TEA. Sin embargo, estos no resultarán efectivos a menos que las situaciones de la vida real que se presenten el docente o las personas del entorno actúen de la forma adecuada. Para ello, algunos consejos son utilizar pocas palabras y mucho uso de la comunicación no verbal e interactuar mostrando cercanía, hablando cuando se pueda al nivel de los ojos. Además, se tratará de evitar el lenguaje figurado, las frases excesivamente largas sustituyendo estas por frases concretas y cortas y el uso de apoyos visuales. Se persigue trabajar la comprensión y la producción del lenguaje a través de ofrecer elementos que favorezcan o faciliten la misma.

5.2.4 Acontecimientos inesperados

La anticipación, el apoyo visual y un ambiente estructurado facilitan el día a día del alumno con TEA ya que permiten que se sienta seguro al saber qué va a suceder. La improvisación se debe intentar evitar puesto que puede traer con ella una conducta problemática debido a la sensación de miedo o el desconocimiento por lo que va a ocurrir. Se debe, por tanto, crear un entorno que sea lo más predictivo y claro posible y preparar al alumno para posibles novedades. Dependiendo del grado en el que le afecte esto, podremos trabajar de forma progresiva la flexibilidad con el alumno, introduciendo pequeñas novedades que no pongan en peligro su sentimiento de seguridad. Se le debe, además, presentar las actividades con un objetivo claro y definido, con un sentido. Para ello, una opción que se puede plantear en el aula es la creación de un horario con pictogramas. Además de poner la asignatura que toca en ese momento, sería conveniente poner el profesor y el espacio donde se va a realizar. A continuación, se expone un ejemplo de horario:

Tabla 9

9. Propuesta de horario con pictogramas.

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  MATEMÁTICAS |  CASTELLANO |  MATEMÁTICAS |  MATEMÁTICAS |  CASTELLANO |
|  PATIO |  PATIO |  PATIO |  PATIO |  PATIO |
|  CASTELLANO |  Bon día |  CIENCIAS NATURALEZA |  CIENCIAS SOCIALES |  Bon día |
|  EDUCACIÓN FÍSICA |  MATEMÁTICAS |  CLASE DE RELIGIÓN |  CASTELLANO |  INGLÉS |
|  COMER |  COMER |  COMER |  COMER |  COMER |
|  Bon día |  CIENCIAS SOCIALES |  ARTS |  CIENCIAS NATURALEZA |  ARTS |
|  INGLÉS |  MÚSICA |  EDUCACIÓN FÍSICA |  INGLÉS |  TUTORÍA |

Además de que el alumno vea su horario, sería conveniente que, cada mañana, al llegar a la escuela, la maestra le ponga paso por paso lo que va a suceder durante el día, lo que conocemos como agenda de pictogramas. De esta forma, el niño puede ir eliminando asignaturas conforme las termine y así sabe lo que ya ha hecho y lo que le queda y lo que va a suceder inmediatamente después.

5.2.5 *Desorden y desregulación emocional*

El niño con TEA sabe que siente, y a menudo suele tener emociones y sentimientos muy fuertes. Esto le lleva a obsesionarse con ciertas personas, cosas o acciones. Es por ello por lo que pueden aparecer situaciones donde la conducta del alumno pueda incomodar a otro compañero o persona: muestras de afecto en exceso, no saber cómo expresar una emoción y gritar... Se traduce en una dificultad para canalizar las propias emociones.

Además, las personas con TEA tienen poca capacidad para interpretar las emociones de otras personas. Les resulta complicado entender cómo se siente la otra persona, pues tienen dificultades, como se ha expresado anteriormente, para entender el lenguaje.

A continuación, se proponen ocho actividades con el fin de trabajar el reconocimiento de las propias emociones, la autorregulación a la hora de expresar emociones y la comprensión de las emociones propias y ajenas.

Tabla 10

10. Actividades de regulación emocional.

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: IDENTIFICO LAS EMOCIONES CON PICTOGRAMAS

Se presenta al alumno las seis emociones básicas de las personas y sobre las que se construye el resto de las emociones complejas. Estas seis emociones son: asco, miedo, sorpresa, alegría, enfado y tristeza. Para que el alumno las conozca y sepa utilizarlas en distintos momentos, se le presentan con pictogramas.

| Temporalización | Recursos |
|------------------------|-------------------------------|
| Duración: 15 minutos. | Pictogramas de las emociones. |

ACTIVIDAD 2: TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES

Durante la mañana, a la hora de pasar lista en clase, cada alumno (no únicamente el alumno con TEA) deberá coger su foto y ubicarla en el termómetro de las emociones

según cómo se encuentre ese día. Si a lo largo del día cambia su estado de ánimo, podrá acudir al termómetro y cambiar de lugar su foto tantas veces como considere necesario. Si quisiera, además, puede ir a explicarle a la profesora o a un compañero cuál es el motivo de ese cambio. Si no lo desea, pero necesita expresarse, podrá también introducir un papel en el “buzón de mis secretos”. Este buzón es un lugar donde los alumnos pueden escribir cosas y únicamente serán leídas por la profesora, pudiendo ser estas anónimas o con el nombre. Ejemplo en el anexo 8.

| Temporalización | Recursos |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Duración: todo el curso. | Termómetro de las emociones y buzón de los secretos (anexo 8). |

ACTIVIDAD 3: MI DICCIONARIO DE EMOCIONES

El alumno elaborará un “Diccionario de las emociones”. En este diccionario se ubica, el primer lugar, en una hoja una emoción representada por un pictograma. Es un diccionario que realizará de forma libre y según su gusto y necesidad el alumno. Una vez ha colocado un pictograma en cada página, él será el encargado de expresar cosas relacionadas con esa emoción según sus necesidades. Es decir, si quiere poner más fotos (reales o ficticias), dibujos, canciones, frases, situaciones o nombres que él relacione con esa emoción será libre de hacerlo. De esta forma, el niño es capaz de unir la emoción con distintos conceptos y así identificarla de manera más sencilla. El alumno tendrá este diccionario e irá elaborándolo poco a poco.

| Temporalización | Recursos |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Duración: el tiempo que el alumno necesite; todo el curso. | Folios o una libreta que haga de diccionario. |

ACTIVIDAD 4: ARTETERAPIA

Para esta actividad subiremos las sillas bocabajo encima de las mesas. Pondremos papel film alrededor de todas las sillas de un mismo grupo. Les proporcionaremos a los alumnos pinturas de dedos y pinceles. Después les pondremos la canción que este

año representará al colegio y ellos tendrán que pintar en el papel film lo que les inspire esa canción. Ejemplo en el anexo 9.

| Temporalización | Recursos |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Duración: 30 minutos. | Sillas, mesas, pintura de dedos, pinceles, pintura de dedos y papel film. |

ACTIVIDAD 5: MI RINCÓN

Se facilitará dentro del aula un lugar al que le llamaremos “El rincón de la calma”. Será un lugar, debe ser un lugar físico y que exista realmente, donde el alumno pueda acudir cuando se sienta desbordado por sus emociones. En él puede encontrar algunos materiales (pelotas, rodillos...) que faciliten su vuelta a la calma. Se recomienda que sea un espacio cerrado, donde el alumno pueda sentirse aislado por un momento y pueda recuperar la calma por él mismo. Se puede crear una tarjeta para que, cuando la maestra considere que debe volver el niño a la calma, debe relajarse, pueda dársela y este deba ir a su rincón. En este rincón encontrará un libro que le permitirá relajarse y pensar sobre lo que ha sucedido, para después poner solución y reflexionar acerca de la conducta y sus consecuencias. Ejemplo de tarjeta, del libro y posible lugar en el anexo 10.

| Temporalización | Recursos |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duración: todo el curso. | Rincón de la calma, libro reflexivo, tarjeta que indique entrar y posibles materiales que le relajen. |

ACTIVIDAD 6: TÉCNICA DE LA TORTUGA

Se le cuenta al niño “El cuento de la tortuga”. El cuento de la tortuga trata sobre una tortuga a la que no le gustaba demasiado ir al colegio, ya que se enfadaba, gritaba, los niños le hacían rabiar... Ella respondía de malas formas y por eso no tenía amigos. Un día, un compañero le explicó que la solución estaba dentro de él, y solo debía resguardarse en su caparazón durante unos segundos para pensar cómo actuar. Esta es una técnica de autorregulación muy efectiva en niños. Para que el niño la ponga en práctica, le proyectaremos o contaremos el cuento de la tortuga (anexo 11). Se le

explica que, cuando se sienta enfadado, frustrado o vaya a pegar, puede acordarse de la tortuga y actuar como ella lo hacía: meterse en su caparazón imaginario para poder relajarse y encontrar una solución adecuada.

| Temporalización | Recursos |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Explicación del cuento: 30 minutos Puesta en práctica: todo el curso | Cuento de la tortuga, proyector y ordenador (anexo 11). |

ACTIVIDAD 7: EL TEATRO DE LAS EMOCIONES

Consiste en crear pequeños teatros o representaciones inventadas por los niños donde aparecen distintas emociones. Podemos ir introduciendo elementos, por ejemplo (anexo 12):

- Personajes, que pueden ser peluches, marionetas, figuras de Lego, personajes elaborados en un taller de Educación Plástica y Visual... Deben ser personajes significativos para el niño, puesto que van a experimentar emociones y de esta forma pueden empatizar con ellos.
- Un dado donde aparezcan las emociones básicas. El alumno debe lanzar el dado y con la emoción que le toque crear una historia.
- Otro dado con objetos o lugares donde el personaje experimenta esa emoción.

El niño elige los personajes y lanza el/los dados. Debe inventar o representar una historia, no importa como de larga sea, importa que se contextualice la emoción, donde aparezca dicha emoción.

| Temporalización | Recursos |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duración: 30 minutos | Personajes y material de los dados recortable del anexo 12, tijeras, pegamento y colores. |

ACTIVIDAD 8: EL TREN DE LAS EMOCIONES

Es una actividad que consiste en analizar las situaciones y las conductas que se llevan a cabo. Para ello, se creará una especie de tren compuesto por cinco vagones. En el

primer vagón se debe describir lo que sucede, en el segundo lo que pienso sobre lo que sucede, lo que siento sobre lo que está sucediendo, lo que hago y por último el resultado que se consigue. De esta manera, el alumno será capaz de analizar las situaciones ubicando en su lugar las emociones y sentimientos que experimenta en cada momento. Ejemplo del tren en el anexo 13.

| Temporalización | Recursos |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Duración: todo el curso | El tren de las emociones (anexo 13) |

5.2.6 *Poca comprensión de la situación o normas*

El alumno con TEA presenta dificultades para saber cómo adecuarse al contexto donde está. Esta dificultad viene provocada por la poca flexibilidad ante los lugares y eventos desconocidos, la falta de lenguaje y comunicación y la poca capacidad de regulación de sus emociones. Es por ello, que es frecuente que en un lugar desconocido se produzca alguna conducta problemática. Es muy importante, a su vez, explicar de forma detallada las normas sociales en cada uno de los lugares donde el alumno se desarrolla: en casa y en la escuela, principalmente. Ante esta situación, se puede enseñar en cuatro ámbitos:

- A. Conductas: a través de distintas técnicas como el modelado, técnica explicada anteriormente, se puede ayudar al alumno a distinguir qué conductas son adecuadas y cuáles no en situaciones concretas. Por ejemplo, si estamos en clase y vamos a pedir algo a la maestra de la clase de al lado, a través del modelado, le enseñamos que debemos llamar a la puerta y decir buenos días. La maestra será el modelo en que el niño se fijará y repetirá esa conducta. Se pueden utilizar tarjetas con situaciones para explicar las consecuencias de las acciones o como pedir las cosas. A continuación se muestran dos ejemplos en la figura 5 y figura 6:

Figura 5

5. Ejemplo de tarjeta de situación.



Figura 6

6. Ejemplo de tarjeta de situación.



B. Normas de convivencia: explica las normas más básicas de convivencia en relación con los demás. Se pueden hacer unas normas sociales a través de pictogramas. Se muestra a continuación un ejemplo, aunque se pueden poner tantas normas como se desee, siempre priorizando las más importantes y que le niño vaya a entender:

Figura 7

7. Normas de la clase con pictogramas para el alumno TEA.



C. Qué hago si...: Se trata de darle al alumno una serie de estrategias u opciones adecuadas sobre cómo actuar en diferentes situaciones. Se puede utilizar también la técnica del rol-playing para estas situaciones: se plantea una situación ficticia y la otra persona debe actuar. De esta forma servirá también como entrenamiento de la empatía, haciéndole al alumno posicionarse en distintos papeles.

5.3 Intervención con la familia

Se pretende crear un taller de padres que se aborda desde distintos puntos. Se tratará de dar pautas de intervención y recursos para que los padres tengan herramientas de manejo en determinadas situaciones donde puede presentarse una conducta problemática. En algunos casos, los padres no saben cómo reaccionar por lo que desde el centro se ofrecerán algunas actividades que les formen. En segundo lugar, se pretende también tratar los sentimientos que tienen esos padres sobre sus hijos, hacerles superar sus miedos, creencias, inseguridades y barreras que tienen frente al TEA. Por último, se trata de generar confianza y unas pautas a seguir con el alumno para que sean iguales en casa y en la escuela. Para ello se plantean 6 sesiones, que podrán ser ampliadas o reducidas según las necesidades que estos padres presenten.

Cabe destacar que es una posibilidad que el centro ofrece para aquellos padres que deseen utilizarla. No es una imposición, pues puede haber padres que no deseen este tipo de taller. Se podrá realizar con la orientadora, el gabinete psicopedagógico y la tutora del alumno.

Tabla 11

11. Sesiones propuestas para trabajar con la familia.

| SESIONES | RECURSOS TEMPORALIZACIÓN |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Sesión 1</p> <p>Es una sesión de primera toma de contacto. Se expondrán las características principales de los niños con TEA y se elaborará un listado sobre las principales estrategias de aprendizaje que presentan estos niños: pictogramas, apoyos visuales, frases cortas y sencillas... Se puede elaborar una</p> | <p>Tutor, pedagoga, profesora PT, proyector, ordenador y presentación.</p> <p>Duración: 30 minutos.</p> |

presentación que permita exponer estos contenidos de forma más clara. Se proponen asociaciones, se ofrece la colaboración con el orientador, ofrecer la escuela de padres para que el alumno esté representado... El objetivo de esta sesión es dejar claras las bases y los principios educativos del alumno para en las siguientes comenzar a trabajar.

Sesión 2

Proyección del vídeo “Playa y montaña, una historia de superación entorno a las enfermedades raras” (<https://www.youtube.com/watch?v=2dFtnHWbBIw>). En este vídeo se muestra una familia donde al enterarse de que está embarazada comienzan a crear una serie de expectativas sobre cómo será su niño. Al nacer, les da un cambio radical, y nace una niña enferma. Podemos hacer una actividad guiada sobre cómo trabajar la frustración, el miedo y la decepción con los padres.

Tutor, pedagoga, profesora PT, proyector, ordenador y presentación.

Duración: 30 minutos.

Sesión 3

Proyección del vídeo “Academia de expertos” (<https://www.youtube.com/watch?v=fCoBk1tWYEg&t=98s>). Es un video que hace reflexionar sobre las habilidades especiales que tienen muchas personas con autismo y que pasan desapercibidas, poniendo en valor las que no saben hacer. Muchas veces, la persona que está enfrente no sabe cómo enfocar la conducta que el niño tiene y de ella se pueden extraer cosas beneficiosas. Una vez visto el video, se hace una reflexión con los padres y se les pide que elaboren una lista sobre las siguientes cuestiones:

Tutor, pedagoga, profesora PT, proyector, ordenador y vídeo.

Duración: 45 minutos.

- ¿En qué es experto mi hijo?
 - ¿Cómo puedo utilizar su especialidad en su beneficio?
-

-
- ¿Cómo puedo utilizar su especialidad en beneficio de la convivencia en casa?

Una vez los padres reflexionan acerca de ello, pueden ponerlo en común o no, pero es importante que los padres se vayan de esa sesión poniendo en valor las cualidades o puntos fuertes de su hijo.

Sesión 4

Durante esta sesión se realizará una parte menos atractiva o agradable de la intervención. Durante esta sesión se trabajará sobre las características peculiares que presente su hijo. La importancia de esta sesión no radica en identificar cuáles son estas, que también será importante para conocer dónde se debe apoyar más o tener una especial atención, si no respetar su integridad que les hace únicos e irrepetibles. Se proyecta el video “Por 4 esquinitas de nada”

(https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ). Este vídeo es un reflejo de que no se puede pedir a todas las personas iguales, ni pasar todos por el mismo filtro, pues cada uno tiene unas características propias que le hacen único. A través de este vídeo se entrena con los padres la aceptación de que sus hijos no van a poder realizar, en algunas ocasiones, las cosas como los demás niños. Se puede hacer una reflexión guiada a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué hace a mi hijo especial?
 - ¿Cuáles son las cualidades que le hacen único e irrepetible?
 - ¿Dónde detecto que están las carencias en mi hijo?
 - ¿Cómo puedo reforzar sus carencias?
-

Tutor, pedagoga,
profesora PT,
proyector, ordenador
y vídeo.

Duración: 45
minutos.

Cabe hacer hincapié en que hay que respetar al alumno, sus tiempos, gustos, forma de ser y no compararlos con los demás, pues cada uno de ellos es único e irrepetible y esconde en él un tesoro excepcional.

Sesión 5

Tutor, pedagoga,
profesora PT.

Durante esta sesión se van a trabajar los estilos comunicativos y el entrenamiento en la resolución de conflictos. Los estilos comunicativos suponen que los padres sean capaces de adecuar el vocabulario y estilo para hablar con sus hijos según el momento en el que se encuentren. Es decir, sepan cuando hablar a su hijo de forma pasiva, de forma asertiva, dando órdenes... Además, esto influirá en situaciones de resolución de conflictos. Para trabajar el estilo comunicativo más adecuado para un problema que pueda surgir con el niño, se plantearán distintas situaciones, donde se colaborará entre los padres, el tutor y el pedagogo para aconsejar la mejor forma de actuar:

Duración: 45
minutos.

- El niño no quiere comer.
- El niño tiene rabieta y no quiere obedecer.
- El niño se sienta en medio del supermercado y no quiere andar.
- Se le niega algo al niño y como respuesta pega.

En torno a estas situaciones y otras que se puedan ocurrir se plantean posibles soluciones, métodos de resolver el conflicto y estilos comunicativos pertinentes.

Sesión 6

Tutor, pedagoga,
profesora PT.

Durante esta sesión se establecerá un plan de acción conjunta. Es decir, se decidirán de forma conjunta cómo actuar en determinadas situaciones que presente el alumno una conducta no deseada y cómo actuar con ella. Además,

Duración: 45
minutos.

también se decidirá cuáles serán los reforzadores positivos que se utilizarán cuando el niño realice una conducta deseada o la consiga. Además, se establecerán la periodicidad con la que se harán las reuniones para compartir impresiones, avances o inquietudes. De la misma manera, se delimitará el canal o medio por el que se comunicará de forma inmediata la tutora con la familia o la familia con la tutora.

5.4 Intervención con el grupo-clase

El grupo-clase es un ambiente en el que el alumno con TEA pasa mucho tiempo. Es importante, que estas personas con las que comparte su día a día, sean conscientes de que tienen un compañero que es único e irreplicable como ellos. Sin embargo, deben saber de la misma forma, que no pueden comportarse igual con él. La intención de esta intervención es transmitirles que, de la misma manera que no tratan igual a todos sus amigos, hay personas con las que debemos comportarnos incluso de forma más especial. Para ello, será fundamental que conozcan qué le pasa, cómo piensa y qué hacer frente ello. Se crean una serie de actividades o dinámicas que tienen como objetivo fomentar la cohesión grupal, el autoconocimiento, la autoestima y el reconocimiento a la diversidad dentro del aula. El aprendizaje entre iguales, además, es un aprendizaje significativo y que ofrece beneficios al que enseña y el que es enseñado. Se presentan las actividades en la Tabla 12:

Tabla 12

12. Actividades para trabajar con el grupo-clase.

| ACTIVIDADES | RECURSOS TEMPORALIZACIÓN |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <p>MI SILUETA, SOY ÚNICO</p> <p>En un folio se hace dibuja la silueta de la mano de cada niño. Esta actividad se podría hacer en un papel continuo donde aparezcan las manos de todos los alumnos, y bajo el nombre de este. Se trata de que todos los alumnos escriban en las manos de todos escribiendo un “superpoder” que</p> | <p>Rollo de papel continuo, bolígrafos y rotuladores.</p> |

tiene ese niño: hacer reír, ser responsable... Se busca que reflexionen acerca de cada niño de la clase y que aumente la autoestima de cada uno de ellos al ver que sus compañeros son capaces de ver tesoros dentro de ellos.

MI NOMBRE, MIS VIRTUDES

En esta actividad el alumno escribe su nombre en letras mayúsculas. Cada alumno debe coger su nombre y buscar una virtud o cualidad que tenga que empiece por esa letra. Cada niño lo hará en su hoja y después se pondrá en común.

Una vez se ha realizado la puesta en común, se procede a escribir el apellido del alumno y deberá salir a que la clase le diga cualidades o virtudes que empiecen por cada letra de su apellido. Esta actividad ayuda a promover el autoconocimiento, a reforzar la autoestima y a pensar sobre las cualidades del otro.

Papel, bolígrafos o rotuladores de colores.

RECETA DE LA FELICIDAD

En esta actividad cada alumno va a escribir las cosas que a él le hacen feliz. Primero será oportuno pensar que ingredientes me hacen feliz (amigos, familia, deporte, leer...) y después podemos animarlos a que indiquen cantidades. Una vez están hechas estas recetas, se compartirán con la clase y se expondrán en el mural del aula. De esta forma, se incluye al alumno con TEA, creando una dinámica donde todos conocen qué le gusta o le hace feliz a cada uno y podrán actuar de acorde a ello. La intención de colgarlos en el aula es para cuando un alumno observe que otro está triste o desanimado, pueda recurrir a este cartel y poder animarle.

Papel, plantilla que simule una receta y bolígrafos.

EL CARTEL

El cartel del anexo 14.

Se trabaja con el alumno con TEA previamente sobre qué pasa cuando el niño realiza una conducta problemática (pega, grita, araña, muerde...). Cuando un compañero se encuentre realizando alguna actividad con el niño o observe esta conducta, debe coger el cartel donde se indica que esa conducta no es deseada y no la debe realizar. Un ejemplo de este cartel lo encontramos en el anexo 14. El niño comprenderá en ese preciso momento que no debe realizar esa conducta pudiendo eliminarla.

REFLEXIONAMOS SOBRE LA CLASE

Papel y bolígrafos.

En esta actividad se pretende que cada alumno piense que puede darle a la clase. Se realizan preguntas como:

- ¿Qué puedo hacer yo para que la clase sea un lugar mejor?
- ¿Todas las personas tienen las mismas oportunidades en la clase?
- ¿Me gusta que en mi clase haya gente diferente?
- ¿Qué deberíamos cambiar para que la gente diferente se sintiera bien en el aula?
- Propuestas para hacer un aula para todos.

CONOCEMOS A...

Material que exponga qué es el TEA.

Se puede realizar una sesión donde se explique qué es el TEA para todos los alumnos, adecuándolo al nivel en el que nos encontremos. El TEA es una realidad y los alumnos que van a convivir con el niño con TEA deben conocer qué le pasa, cómo piensa y cómo siente para así poder acercarse más a él y entenderle. En esta sesión podremos enseñar a los alumnos algunas técnicas que empleamos con el alumno con TEA cuando ocurren determinadas situaciones: técnica de la

tortuga, comunicarse con pictogramas, intervenciones que el niño realiza fuera del aula... Conocer la realidad del alumno y las técnicas para poder relacionarse de buena forma con él favorecerá en su inclusión.

POR 4 ESQUINITAS DE NADA

Vídeo, ordenador y proyector.

Con esta actividad se pretende hacer entender a los alumnos que no todos somos iguales ni se puede pedir lo mismo a todos; cada uno es único e irrepetible. Se proyecta el video “Por 4 esquinitas de nada” (https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ) y se hace una posterior reflexión sobre él.

5.5 Evaluación

Dado que se ha realizado una propuesta en tres ámbitos distintos, convendrá realizar una evaluación de cada uno de ellos por separado. La evaluación nos permite conocer si se han alcanzado los objetivos propuestos o si la propuesta tiene los resultados esperados.

5.5.1 Evaluación intervención al alumno con TEA

Para evaluar las actividades y la intervención que se realiza con el alumno con TEA, se va a utilizar la evaluación por objetivos. Se va a evaluar si se han cumplido los objetivos propuestos para el alumno, a través de la siguiente rúbrica (tabla 13):

Tabla 13

13. Evaluación de la propuesta del alumno con TEA.

| OBJETIVO | INDICADORES DE LOGRO | C | NC |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|
| Conocer el origen y la finalidad de | Se ha identificado los detonadores de la conducta problemática en el niño | | |
| | Se conoce cuál es la finalidad de la conducta | | |

| | | |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| las conductas problemáticas | Se obtiene un registro de los antecedentes y las consecuencias de la conducta problemática | |
| Disminuir/eliminar las conductas problemáticas | Se observa cómo ha disminuido la presencia de conductas problemáticas | |
| | Se ha conseguido eliminar alguna conducta problemática: (especificar cual) | |
| | Se ha sustituido la conducta problemática por otra adaptativa: (especificar cual) | |
| Hacer del aula un lugar seguro y cómodo para trabajar | El aula tiene los recursos necesarios para que el alumno con TEA esté incluido | |
| | El alumno conoce y utiliza los espacios reservados para él | |
| Trabajar los sistemas de comunicación | El alumno es capaz de comunicarse para hacer peticiones | |
| | El alumno es capaz de expresar emociones | |
| | El alumno utiliza la comunicación no verbal | |
| Incluir un programa de estimulación sensorial | El alumno organiza las entradas sensoriales y como consecuencia aparece conductas adaptativas | |
| | El alumno experimenta con sus sentidos y como consecuencia de ello conoce el medio | |

OBSERVACIONES:

Cada objetivo queda dividido en distintos indicadores, delimitando un objetivo o más concreto. La “puntuación” que el alumno conseguirá será conseguido (C) o no conseguido (NC).


5.5.2 Evaluación intervención con la familia

Para la evaluación de la intervención con la familia, se va a utilizar como evaluación la escala de Likert. La escala de Likert es un método de investigación que

permite sopesar la opinión de una persona a través de un cuestionario. Lo más común es encontrar cinco opciones de respuesta: dos negativas, una neutra y dos positivas. A través de este cuestionario descubriremos la utilidad y opinión de la familia.

Tabla 14

14. Escala de Likert para evaluar la intervención a la familia.

| |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Han resultado útiles las sesiones propuestas por el centro | | | | | |
| Hemos aprendido nuevas técnicas de manejo de situaciones difíciles | | | | | |
| El tiempo de las sesiones es adecuado | | | | | |
| Los materiales proporcionados son buenos | | | | | |
| La comunicación con el tutor es adecuada | | | | | |
| El servicio de orientación y pedagogía ha mostrado su apoyo | | | | | |
| Aconsejaría esta intervención a otros padres en la misma situación | | | | | |

Propuestas de mejora:

Es la familia quien rellenará esta tabla y se la hará llegar a la tutora. Disponen de cinco opciones: muy satisfecho, satisfecho, normal, poco satisfecho o nada satisfecho.

5.5.3 Evaluación intervención con el grupo-clase

Para evaluar la intervención que se ha hecho con el grupo clase, se evaluará por una parte las actividades propuestas y por otra si estas actividades han hecho alcanzar los objetivos propuestos. Para ello, se utilizará una lista de chequeo o “Checklist”. La evaluación por checklist consiste en una lista de verificación donde se comprueba si se han cumplido los ítems propuestos. En este caso, la rellenará la tutora. A continuación, se muestra la checklist propuesta, tabla 15:

Tabla 15

| ¿SE HA CONSEGUIDO...? | SI | NO |
|----------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| Los alumnos conozcan más sobre el TEA | | |
| Integrar al alumno con TEA en el grupo | | |
| Mejorar la cohesión grupal | | |
| Resolver los conflictos del aula | | |
| Trabajar la empatía | | |
| Trabajar la autoestima | | |
| Trabajar el respeto a las singularidades de cada persona | | |
| Motivar a los alumnos con las dinámicas | | |
| Trabajar el respeto a la diversidad | | |

OBSERVACIONES:

PROPUESTAS DE MEJORA:

6. Conclusiones

A lo largo de los años han sido muchos autores los que han desarrollado distintas teorías y programas que mejoren la conducta de los niños. La conducta es un tema que preocupa mucho, pues definirá en gran medida la forma en la que el individuo se relacione con los demás. Conociendo las limitaciones de relación que tienen los alumnos con TEA, la conducta resulta un condicionante muy importante para desarrollar relaciones sociales.

Los niños con TEA presentan conductas desadaptativas, que anteriormente se ha justificado la razón de que se denominen conductas problemáticas. Sin embargo, el problema de las conductas que presentan estos niños, no se ubica solamente en la conducta, si no que se debe buscar el motivo que lleva a que esta se presente. Solo de esta forma será cuando se pueda entrenar esa habilidad social o realizar una intervención adecuada para poder prevenir, modificar o eliminar esa conducta. Esta forma de actuar surge, en muchas ocasiones, por la falta de capacidad para comunicarse, para expresar emociones o para organizar algunos estímulos que puedan percibir del entorno. Por tanto, se deduce que la conducta es una consecuencia de un problema mayor que debe ser entrenado. De esta forma, entrenando esta habilidad, podemos conseguir que la conducta no deseada desaparezca.

Existen numerosos programas, técnicas y metodologías que indican cómo cambiar la conducta del alumno. En cambio, es fundamental conocer al alumno, tener en cuenta todas sus características con el fin de diseñar una propuesta o plan de actuación que se adapte a él y no al revés. El fin de modificar la conducta del alumno no es otro que actuar en beneficio de él para mejorar su autoestima, su relación con los demás y su relación con el entorno.

La puesta en práctica de la intervención que se decida llevar a cabo con el alumno debe integrar a todo el equipo docente del centro, a la familia y a los compañeros. Todo el equipo docente del centro, tutores, psicopedagogos, maestros de audición y lenguaje, maestros de asignaturas específicas... debe conocer cual es el proyecto que se está realizando con este alumno para que también lo pueda poner en práctica. Los alumnos con TEA requieren, en ocasiones, de unas condiciones muy concretas para que puedan desarrollarse de la manera óptima (anticipación, orden...).

Los docentes deben trabajar de forma conjunta en beneficio del alumno, estableciendo unas normas que sean comunes para todas las clases y una misma forma de actuar ante diferentes situaciones que se presenten.

El papel de la familia es fundamental dentro de cualquier decisión o a la hora de poner en práctica la intervención. Debe existir una coordinación y comunicación casi diaria, pues el alumno pasa la mitad de tiempo en casa y la mitad en la escuela. Diseñar un programa conjunto hará que sea posible aplicarlo en los dos entornos donde el alumno se desarrolla la mayor parte del tiempo. Además, será importante para el maestro y para la familia conocer qué ha sucedido durante el día, para saber cómo se va encuentra el alumno en cada momento y poder actuar de la manera más adecuada. Es importante destacar que el tutor debe respetar la intimidad de cada núcleo familiar y actuar según ellos crean oportuno y estén dispuestos a colaborar. Es muy importante el consentimiento de las familias.

Por último, el tutor tiene una gran responsabilidad, pues es quien debe, junto con los especialistas, coordinar toda esta intervención. Debe conocer el nivel de socialización que tiene dentro del grupo-clase, y en función de ello, crear las dinámicas necesarias para que el alumno esté incluido. Muchas veces, las conductas problemáticas de los alumnos con TEA crean rechazo en los compañeros ya que no entienden porqué se comporta así (movimientos repetitivos, excesiva muestra de cariño, obsesión por algunos temas, rechazo o alteración ante determinados estímulos...). Será prioritario situar al alumno en una buena posición en el aula para que pueda socializar y compartir experiencias con sus iguales. El tutor tiene una gran responsabilidad de comunicación con la familia, de coordinación con el equipo docente y con el propio alumno, como individuo y como miembro de un aula.

Los objetivos del presente trabajo se han cumplido puesto que se ha conseguido realizar una propuesta de intervención conductual dividida en distintos pasos y ámbitos. Se han establecido los mecanismos para identificar las conductas problemáticas, así como para conocer su origen (antecedentes, actividad, compañía...). Además, se ha realizado una intervención integral, al actuar sobre todos los agentes que la escuela tiene alcance y con los que el alumno con TEA comparte la mayor parte de su tiempo.

6.1 Limitaciones

A la hora de realizar este trabajo me he encontrado diversas limitaciones. En primer lugar, para realizar el marco teórico, me he encontrado con que hay opiniones muy dispares acerca de qué es la conducta y, sobre todo, qué es una conducta problemática. Hay numerosas formas de llamar a este tipo de conductas que resultan desadaptativas o no son adecuadas. Finalmente, hay que decidir sobre una de ellas para poder exponerla, y he escogido la que me ha parecido más coherente y fiel a la realidad que he podido observar en mis prácticas. Además, existen numerosas técnicas de modificación de conducta (castigo, extinción, contrato de contingencias, refuerzos...). Sin embargo, y en relación con la segunda dificultad que he encontrado, deseaba que mi trabajo estuviera orientado con otro objetivo, no únicamente exponer las técnicas.

A la hora de hacer la propuesta de intervención, he encontrado dificultades en cuanto a que no he visto ningún programa que se adecue a lo que yo deseaba realizar. Es por ello, que, investigando, he conseguido organizar la investigación en tres niveles que considero muy importantes. La intervención para cada uno de ellos debe ser distinta, ya que son edades diferenciadas, roles dentro de la intervención distintos y situaciones personales muy diversas. Finalmente, he diseñado las actividades que más acorde he considerado que son para cada uno de los grupos.

6.2 Prospectiva

Esta propuesta no ha sido llevada a cabo, por lo que no es posible conocer cuáles son las cuestiones que han funcionado de forma correcta y cuáles son las que es necesario modificar. No obstante, me gustaría mucho llevarlo a la práctica ya que considero que es una propuesta de intervención completa y podría ser útil para el alumno, la familia y la clase.

Me gustaría seguir investigando acerca de cómo poder hacer de la escuela un lugar seguro, donde todos los alumnos se sientan incluidos. Es importante que cada alumno se sienta seguro dentro del aula y capaz de crecer en la dimensión física, mental, social y espiritual.

7. Referencias

- Alcantud, F. y Alonso, Y. (2013). Modelos y programas de intervención precoz en niños con TEA y sus familias. En F. Alcantud (Coord.), *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Pirámide.
- Alfonzo, N. y Castejón, N. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 96-120. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.
<http://www.eumed.net/rev/reea>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Apoyo conductual positivo: ¿qué es y cómo aplicarlo?* (2020, octubre 9). UNIR.
<https://www.unir.net/educacion/revista/apoyo-conductual-positivo/>
- Arnáiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos* (Universidad de Murcia). <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Artigas-Pallarès, J. Y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), pp. 567-587 <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948. Artículo 26.1.
- Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo AAIDD. (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, Alianza Editorial.
- Baytelman, P. (20 noviembre 2016). *Biografía de Hans Asperger*. Espectroautista.info.
<http://espectroautista.info/hans.html>

- Belinchón, M., Posada, M., Artigas, J., Canal, R., Díez, A., Ferrari, M. J., Fuentes, J., Hernández, J., Hervás, A., Idiazábal, M., Martos, J., Mulas, F. Muñoz, J., Palacios, S., Tamarit, J. y Valdizán, J. (2005). Guía de buena práctica para la investigación de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(6), 371-377. <http://dx.doi.org/10.33588/rn.4106.2005058>
- Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Kimmerle, G.
- Bonilla M. y Chaskel R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Curso continuo de actualización en Pediatría*, 15(1), pp. 19-29.
- Canal, R. (2001). Intervención en Conductas Problemáticas
<https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/4.pdf>
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., Smith, C. E., ... & Parras, E. A. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas del comportamiento*. Alianza Editorial.
- Carr, G. (1998). El apoyo conductual positivo: filosofía, métodos y resultados. *Siglo cero*, 29(5), 5-9.
- Castell Cerezo, C., & Espada Chavarría, R. M. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la inclusión educativa. *CES Derecho*, 11(2), 137–159. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.8>
- Castillero, O. (2016, septiembre 2). *Niños salvajes: infancias sin contacto con la humanidad*. Psicologiaymente.com.
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/ninos-salvajes>
- Castillo, A. y Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), pp. 1-22. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

- Chara, F., Montesinos, L., Contreras, L.M, Murillo, D.J y Ayala. H.J. (2018). Una breve historia del autismo. *Revista Psicología Universidad Católica de San Pablo*, 8 (3), pp. 127-133
- Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International studies on law and education*, 29 (30).
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70322/1/2018_Chiner_IntStudLawEdu.pdf
- Christian H. (1957). Mathesius, Johannes (1504-1565). Encyclopedia Online.
<http://www.gameo.org/encyclopedia/contents/M381.html>
- Consejería de Sanidad y Bienestar social. *Apoyo Conductual Positivo: Manuales de trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León*.
- Constitución Española. Art. 27. 6 de diciembre de 1978 (España).
- Contreras Pulache, H., Joya Quispe, A. I., Moya Maldonado, D. S., Oscanoa Chávez, A. J., Pérez Ly, Y. S., & Moya Salazar, J. (2019). Una interpretación Informativa del Niño Salvaje de Aveyron: L'enfant sauvage (1970). *Revista de medicina y cine*, 15(4), pp. 221. <https://doi.org/10.14201/rmc2019154221230>
- Czech, H. (2019). *Hans Asperger, autismo y Tercer Reich: en busca de la verdad histórica* (Vol. 2032). NED ediciones.
- De La Torre González, B. y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un Avance Desigual. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 249–268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>

- De la Torre, B. (2020). *La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid)
- Decreto 104/2018 [Consell]. Por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. 27 de julio de 2018.
- Durán, D. Y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 153-170.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46 N° 0, 17–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060634>
- Editorial Etecé. (2021, octubre 22). *Conducta*. Concepto. <https://concepto.de/conducta/>
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Learning Difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, A.D. (2016). El mundo del autismo. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*, 2 (2), pp. 132-139.
- Frontera, M. (2012). Intervención: principios y programas educativos. En M.A Martínez y J.L Cuesta (Eds.), *Todo sobre el Autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Altaria.
- Galan, M^a. L. (2007). Estrategias metodológicas de trabajo en las aulas. *Los centros de escolarización preferente para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

- Gallego, M. M (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- García-Gómez, A. (2021). Propuesta de tres Dimensiones Complementarias al Inventario del Espectro Autista de Rivière. *Psicología Educativa*, 28(1), 81 - 90.
<https://doi.org/10.5093/psed2020a24>
- Hernández, J. (2012). Caminando hacia una educación de calidad para los alumnos con TEA. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds), *Todo sobre el Autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 271-304). Alcaria.
- Herrera-Del Águila, DD. (2021). Trastorno del Espectro Autista: La historia. *Diagnóstico*, 60 (3), pp. 131-133.
- Inventario de Espectro Autista*. (2016). Espectroautista.info
<http://espectroautista.info/IDEA-es.html>
- Jaén, A. (16 junio de 2021). El alumnado NEAE en la nueva norma educativa LOMLOE [AFOE]. <https://afoe.org/alumnado-neae-lomloe/>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Lane, H. (1999). *El niño salvaje de Aveyron*. Alianza.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106 de 4 de mayo (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295 (2013).
- Linuesa, S. (2021, Abril 20). *¿Qué son los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación?* Autismo Madrid. <https://autismomadrid.es/articulo->

[especializado/que-son-los-sistemas-aumentativos-y-o-alternativos-de-comunicacion/](#)

- Lizondo, E. M. (2013). El soporte Conductual Positivo y la comunicación como factores clave en la intervención educativa de los niños con TEA. Universidad Internacional de la Rioja.
- Martos, J. y Burgos M^a. A. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno del espectro autista. *Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 17-33). Ediciones Pirámide.
- Mulas, F., Ros, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, 50(S03), 77. <https://doi.org/10.33588/rn.50s03.2009767>
- National Autism Center. (2015). Evidence-based practice and autism in the schools. *Randolph, MA*.
- Obiols-Suari, N. (2020). Erich Fromm y la relación educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 51–69. <https://doi.org/10.14201/teri.23415>
- Palomo, R (2017). Los alumnos con trastorno del espectro del autismo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y desarrollo* (pp. 445-485) Madrid. Alianza Editorial.
- Peydró, S. Y Rodríguez, V. (2007). El autismo en el S.XXI. Recomendaciones educativas basadas en la evidencia. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(2), 75-94.
- Peydró, S. y Rodríguez, V. (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en la evidencia. *Revista Siglo Cero* 38 (2), 75-94.

- Powers, M. (1992). Early intervention for children with autism. En D. E. Berkell (Ed.), *Autism. Identification, education and treatment* (pp. 225-252). Lawrence Erlbaum.
- Quiquije-González, F. M. y Zambrano-Macías, S. B. (2022). La trascendencia de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Francisco de Orellana. *593 Digital Publisher*, 7(1), 215-226.
<https://doi.org/10.33386/593de.2022.1-1.999>
- Rivera, G. (2014). Trastorno del espectro del autismo. *Diagnóstico*, 53 (3), pp. 142-148.
- Rivière, A (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta.
- Rivière, A. (2002a). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos.
- Rivière, A. (2002b). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-360). Alianza Editorial.
- Ruiz, B. (2011). Los apoyos para aprender. Acción educativa. En J. Hernández, A. Martín y B. Ruiz (Eds.), *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela* (pp. 57-92). Teleno ediciones.
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115– 133.
<https://doi.org/10.4067/s071873782016000200008>
- Santos, E. (2019). *El acceso a una educación inclusiva: Propuesta de intervención para un alumno con TEA escolarizado en la etapa de educación infantil de un centro*

ordinario (Universidad de Valladolid).

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/36634/TFG-B.1295.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sisini, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.

Stadler, M. M. (2020, Mayo 19). *Lorna Wing, paladina del autismo*. Mujeres con ciencia. <https://mujeresconciencia.com/2020/05/19/lorna-wing-paladina-del-autismo/>

Tamarit, J. (2005). Claves para la comprensión e intervención ante las conductas desafiantes en personas con discapacidades del desarrollo. I Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad.

Torrens, E. R. (2002). *La escuela de padres como respuesta a las necesidades de las familias con hijos con autismo*. XI CONGRESO NACIONAL DE AUTISMO, Santander.

Vidriales, R., Ruiz, C., Sánchez, C. E., Plaza, M., Hernández, C., y Verde, M. (2021). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. Confederación de Autismo de España.

Wing L. The autistic spectrum. *Lancet* 1997; 350: 1761-6.

Wing, L. Y Gould, J (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Development Disorders*, 9(1), 11-29.

8. Anexos

Anexo 1

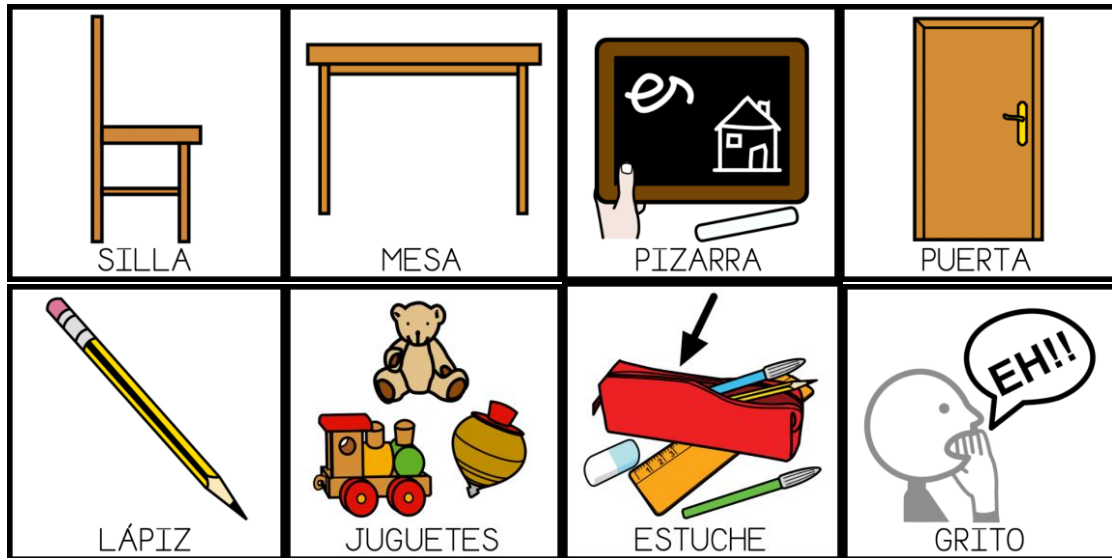
| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nombre: | |
|  <p>SALADO</p> |  <p>DULCE</p> |
|  <p>AMARGO</p> |  <p>ÁCIDO</p> |
|   <p>ME GUSTA</p> |   <p>NO ME GUSTA</p> |
|  <p>ME GUSTA XXXXXXXX</p> |  <p>NO ME GUSTA XXXXX</p> |
| ¿Qué he comido? | (Rellenar con los alimentos de la plantilla) |

Material para rellenar los alimentos:



Anexo 2

Elementos que pueden provocar ruido del aula:



Anexo 3





Anexo 4

Apretando cada uno de los iconos de la derecha y la izquierda de la imagen, aparece arriba una tarea que llevar a cabo.



Anexo 5

Plantea el reto de ordenar secuencias.


 ENCENDER IPAD

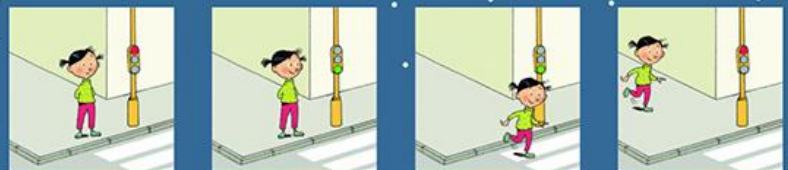


¿QUÉ PASARÁ AHORA?





 El semáforo.



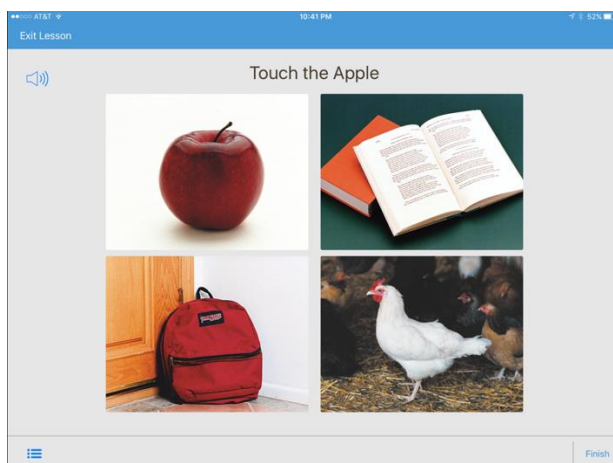
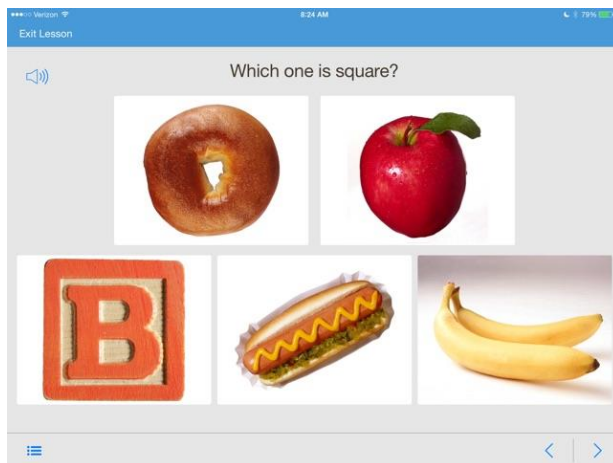
| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

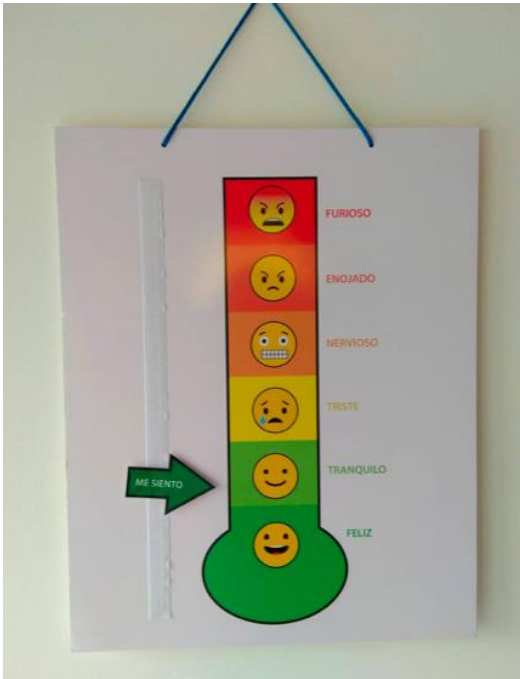
 

Anexo 6



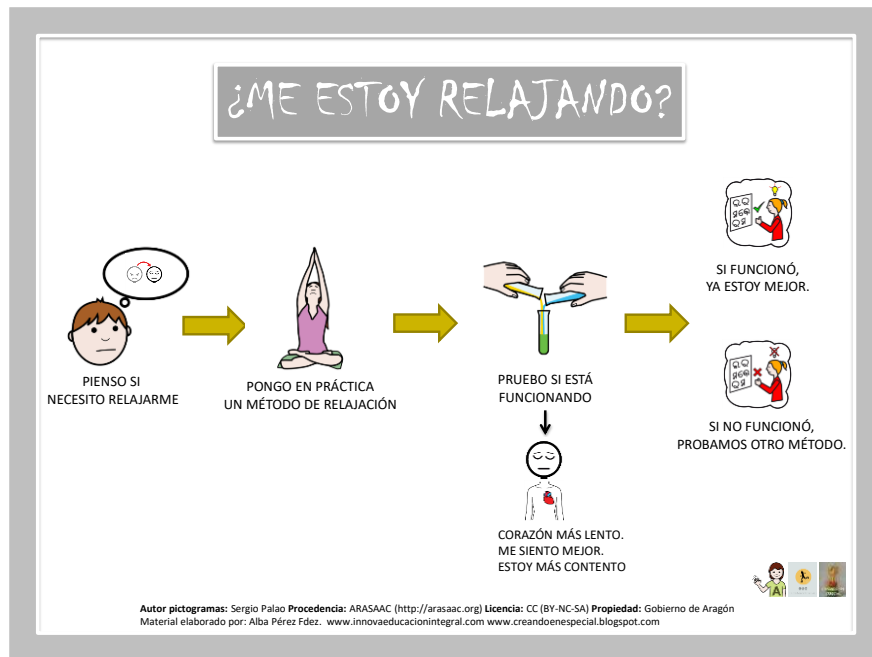
Anexo 7



Anexo 8**Anexo 9**

Anexo 10

Ejemplo de tarjeta:



Ejemplo de lugar: debe ser atractivo al niño, confortable y donde se sienta seguro.

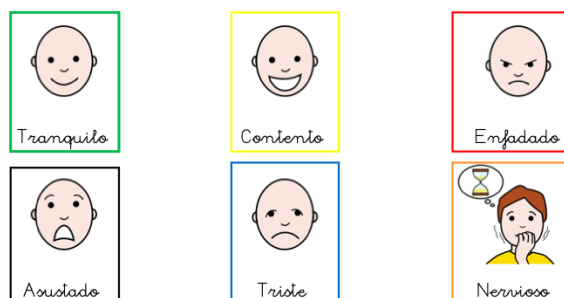


Dentro de este lugar encontrará el siguiente libro que le ayude a calmarse:

¿Qué ha pasado?



¿Cómo estoy?



Anexo 11

Vídeo con pictogramas de la técnica de la tortuga: <https://youtu.be/PtBi9BVLd6o>

Cuento de la técnica de la tortuga:

*Hace mucho tiempo, había una hermosa y joven tortuga que se llamaba Clota. Clota acababa de comenzar las clases, tenía justamente X años (X es igual a la edad del niño a quien se le lee el cuento). **A Clota no le gustaba demasiado ir al colegio**, sin embargo, ella prefería quedarse en su casa para estar con su hermano pequeño y con su madre. No quería ir al colegio a aprender cosas nuevas, solo le gustaba ir a correr, jugar, etc.*

*Le parecía muy complicado y muy cansado resolver fichas, copiar lo que la maestra escribía en la pizarra y/o participar en las actividades con sus otros compañeros. **Tampoco le gustaba escuchar y atender a lo que explicaba el maestro**, para ella parecía más divertido hacer ruidos imitando el sonido de los motores de coches, y nunca recordaba que no debía hacer esos ruidos mientras el profesor hablaba. Clota solía gastar bromas a sus compañeros y meterse con ellos. Por eso, ir al colegio era una situación bastante dura para Clota.*

*Todos los días, cuando Clota iba de camino a la escuela, se decía a sí misma que se comportaría de la mejor manera posible para no meterse con sus compañeros. Pero aunque se prometiera todo esto a sí misma, le resultaba muy fácil que alguna cosa la descontrolara y, al final, **siempre terminaba castigada, enfadándose y peleándose**. Así pues, Clota lo pasaba muy mal, muchas veces pensaba “siempre ando metiéndome en líos, si sigo por este camino, al final voy a terminar odiando al colegio y a todos los compañeros y profesores”.*

*En uno de sus peores días, en el que se sentía mal, **se topó con una vieja y sabia tortuga**, la más grande que había visto en toda su vida. Era una tortuga muy grande en todos los sentidos, tenía más de 300 años y de un tamaño grande como una montaña. Clota estaba un tanto asustada, se dirigía a la vieja tortuga con una voz pequeña y vergonzosa. Pero al cabo de poco tiempo, Clota se dio cuenta de que la gigantesca tortuga era muy agradable y simpática y, parecía estar dispuesta a ayudar a Clota en su mal día.*

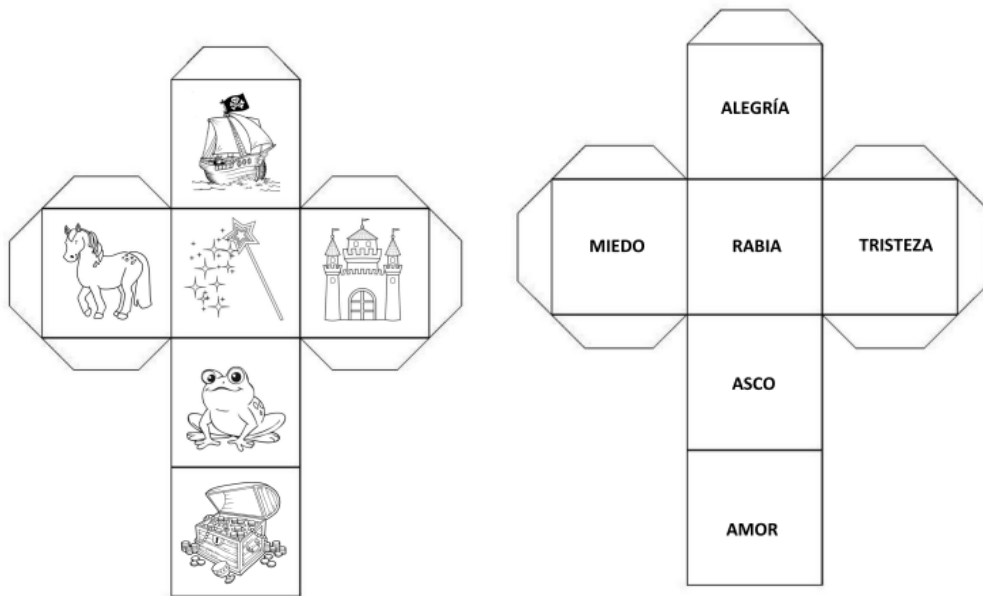
Entonces la vieja tortuga le dijo a Clota: “¡Oye! ¿Sabes qué? **Te contaré un pequeño secreto que te ayudará:** la solución para resolver tus problemas la llevas contigo, encima de ti”. Clota no le entendió, y le miró expresando que no entendía nada con su mirada de curiosidad. “¡Tu caparazón es la solución! ¿No sabes para qué sirve tu caparazón?”. Clota le seguía mirando con cara de saber más. “**El poder de tu caparazón** es que tú puedes meterte dentro de él y esconderte siempre que tengas sentimientos como la rabia, la ira, etcétera. Así, por ejemplo, te puedes esconder siempre que tengas ganas de romper cosas, de chillar, de pegar a algo o alguien, entre otros. Cuando te escondas dentro de tu caparazón, puedes aprovechar ese instante para descansar, y **esperar a no estar tan enfadada**. Por eso te recomiendo que la próxima ocasión en que te enfades, métete en el caparazón”.

A Clota le pareció muy buena idea. Estaba muy contenta y con ganas de probarlo e, así, **intentar controlar sus enfados en el colegio**. El siguiente día de clase ya lo practicó, cuando de sopetón, uno de sus compañeros le dio un golpe, sin querer, en la espalda. En ese instante, Clota empezó a enfadarse, tanto que casi pierde los papeles y le devuelve el golpe. Pero de repente, recordó el sabio consejo de la vieja tortuga. Entonces recogió, tan rápido como pudo, sus brazos, sus piernas y su cabeza dentro de su caparazón y se mantuvo allí hasta que se le pasó el enfado.

Clota se dio cuenta de que era una muy buena idea, ya que **le encantó poder estar tan bien dentro de su caparazón**, donde nadie podía molestarla. Al salir de allí dentro, se asombró al ver que su maestro le estaba mirando con una gran sonrisa en su rostro, contento y orgulloso de lo que había hecho Clota.

Por eso, decidió seguir usando ese truco durante lo que quedaba de año. Lo usaba cada vez que algún compañero o alguna cosa le molestaba, pero también lo usaba cuando ella tenía ganas de pegar o discutir. Al cabo de un tiempo, logró actuar siempre de esta manera, una manera muy diferente de la que actuaba antes. **Se sentía muy contenta y orgullosa de sí misma** y, todos sus compañeros le admiraban por como lo hacía y, se mostraban muy curiosos por saber cuál era su secreto.



Anexo 12



Anexo 13



Anexo 14

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>CUANDO ME ENFADO...</p> <ul style="list-style-type: none"> • PEGO  • EMPUJO  • LANZO COSAS  | <p>ESO HACE DAÑO A LOS DEMÁS Y PUEDEN TENER MIEDO.</p>  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

