



materiales de apoyo a la acción educativa  
Orientación Educativa



# ALUMNADO CON TEA:

ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR LA RESPUESTA EDUCATIVA.

*Propuestas inclusivas para intervenir  
en Infantil, Primaria y Secundaria.*



GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Unión Europea





# ALUMNADO CON TEA:

ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR LA RESPUESTA EDUCATIVA.

*Propuestas inclusivas para intervenir  
en Infantil, Primaria y Secundaria.*

Título: Alumnado con TEA: Orientaciones para planificar la respuesta educativa. Propuestas inclusivas para intervenir en Infantil, Primaria y Secundaria.

Autoría:

Ana Romero Quijada  
Aitor Larraceleta González  
Alma González Vieito  
M<sup>o</sup> Aránzazu Cuesta García  
Rosa M<sup>o</sup> Melendi Martínez  
Pablo Mónico Tamargo  
Alfonso Vázquez Álvarez  
Pilar Fregeneda Grandes  
Lidia Hevia García  
Ana Isabel Iglesias García-Conde  
Rosa Lorenzo Seco

Colaboración:

Paula García Martínez

Colección: Materiales de apoyo a la acción educativa.

Serie: Orientación Educativa.

Edita: Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Promueve: Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Diseño gráfico e Impresión: González Tejo.

Depósito Legal: AS-02592-2019

Copyright: 2019 Consejería de Educación del Principado de Asturias.

La reproducción de fragmentos de las obras escritas que se emplean en los diferentes documentos de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1.996, de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, «Cita e ilustración de la enseñanza », puesto que «se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audio-visual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes».

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a los centros educativos del Principado de Asturias.

Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de los autores y las autoras del Copyright.

Todos los derechos reservados.



1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. ¿QUÉ SON LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO?.....	9
2.1. Concepto.....	9
2.2. Estilo perceptivo.....	12
2.3. Estilo cognitivo.....	14
3. SEÑALES DE ALERTA QUE PRESENTA EL ALUMNADO CON TEA.....	17
4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO TEA.....	21
4.1. Modalidades y recursos en la escolarización del alumnado TEA.....	21
4.2. Proceso de detección, evaluación e intervención con alumnado TEA.....	23
4.3. Prácticas metodológicas basadas en la evidencia.....	24
4.4. Apoyos visuales.....	29
4.5. Apoyo conductual positivo.....	33
5. RESPUESTA EDUCATIVA.....	39
5.1. Respuesta educativa a nivel de centro.....	39
5.2. Respuesta educativa por etapas.....	43
- EDUCACIÓN INFANTIL.....	43
· Hábitos de autonomía.....	43
· Asamblea.....	44
· En la mesa.....	45
· Psicomotricidad.....	47
· Juego en el aula.....	49
- TRANSICIÓN ENTRE LA ETAPA DE INFANTIL Y PRIMARIA.....	51
- EDUCACIÓN PRIMARIA.....	53
· Espacio de trabajo.....	54
· Exámenes y evaluaciones escolares.....	55
· Actividades en grupo.....	56
· Organización personal.....	57
· Actividades de aula y trabajos.....	58
· Tareas para casa.....	59
· Educación Física.....	60
· Naturales y Sociales.....	61
· Educación artística.....	62
· Inglés.....	63
· Lengua.....	64
· Matemáticas.....	65
- TRANSICIÓN ENTRE LAS ETAPAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	66
- EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	67
· Entradas y salidas. Cambios de clase (tránsitos).....	68
· Cafetería.....	69
· Recreos y espacios alternativos al patio.....	71
· Actividades complementarias.....	73
· Orientaciones dentro del aula.....	75
· Orientaciones generales para las materias.....	76
· Orientaciones generales para el proceso evaluativo.....	77
· Lengua y literatura.....	77
· Física y Química.....	79
· Educación física.....	79
· Lengua extranjera. Segundo idioma.....	80
· Matemáticas, Tecnología, Biología.....	81

## Índice

· Filosofía .....	81
· Historia.....	81
· Tutoría .....	82
6. COLABORACIÓN PROFESORADO Y FAMILIA: UNA SUMA QUE RESULTA.....	83
6.1. Un modelo centrado en la familia .....	83
7. BIBLIOGRAFÍA.....	86
8. GLOSARIO .....	89
ANEXO. PRÁCTICAS FOCALIZADAS.....	91



# 1. INTRODUCCIÓN

Esta guía surge con la intención de dirigirse a todos los y las profesionales de la educación, especialmente a aquellos que creen no haberse encontrado o que nunca lo harán con el autismo en su realidad escolar y, sin embargo, tienen interés en conocer su origen, sus características primordiales y, en definitiva, cómo proceder si se encuentra en su camino alumnado con esta condición.

Comenzaremos, intentando demostrar que la afirmación del párrafo anterior es, en realidad, una falsa creencia: casi con total seguridad en vuestro centro y/o grupo ha estado escolarizado un alumno o alumna que se comportaba de modo peculiar, parecía aprender de forma distinta al resto y jugaba o se comunicaba diferente. Es muy probable que se tratase de una persona con autismo.

Aunque no se haya cumplido la premisa anterior, aunque nunca hayáis tenido alumnado con autismo, la evidencia científica nos indica que muy probablemente éste se hará presente en vuestro día a día escolar. Estudios como los Weintraub (2012) indican que mientras que en 1975 el diagnóstico de niños y niñas con autismo era de 1 cada 5.000 nacimientos, en el año 2009 esa tasa pasa a ser de 1 cada 110. Estos datos coincidirían con los que plantean Autismo Europa y Autismo España, que hablan del nacimiento de una persona con autismo cada 100. En la actualidad, en los EE. UU., los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) recogen que nace 1 persona con autismo cada 59 e incluso existen nuevos estudios que sitúan esa tasa en un nacimiento cada 40 (SPECTRUM, 2018).

En nuestra comunidad autónoma, en lo relacionado con la escolarización de este alumnado, tomando como referencia el primer curso de creación de la Unidad TEA, 2007/08, se recoge un censo total de alumnado con Necesidades Educativas asociadas a TGD de 216. Posteriormente este número, en el curso 2016/17, pasa a total de 1062 alumnos y alumnas con dictamen de Necesidades Educativas Especiales asociadas a Trastorno del Espectro del Autismo o Trastornos del Desarrollo. Esta tendencia se confirma en el curso 2017/2018, con un total de 1010 dictámenes en este sentido. Además, debemos tener en cuenta que un número indeterminado de alumnos y alumnas que se encuadran dentro de la categoría de “Retraso madurativo/necesidades específicas”, incrementarían las cifras expuestas anteriormente.

Estos datos nos plantean una realidad: o tuvisteis, tenéis o tendréis alumnado con autismo.

Ante esta premisa, surge la necesidad de una guía como ésta, en la que nos gustaría introducir un cambio de perspectiva respecto a la idea de “necesidades educativas”. Los y las firmantes de esta guía abogamos por introducir el concepto de **necesidades educativas especiales del profesorado**, que en nuestra opinión son determinantes para conseguir una trayectoria de éxito en la escolarización de este alumnado.

- Se necesitan profesionales comprometidos, que no dejen de investigar y de formarse. En el autismo, son continuas las novedades en cuanto a su etiología, intervención... y por ello nunca se sabe lo suficiente sobre esta realidad.
- Se necesitan profesionales extremadamente empáticos, que sean capaces, por ejemplo, diariamente de esforzarse por comprender el porqué de determinada conducta o de cómo hacer comprensible a su alumnado determinada información.
- Se necesitan profesionales capaces de entender que su trabajo no se circunscribe a su alumnado sino también a sus familias, respetando y conociendo su situación emocional y su experiencia vital.
- Se necesitan profesionales que sean capaces de trabajar en equipo, de pedir ayuda y compartir el día a día con este alumnado. El desafío educativo, en la actualidad, es grande y por ello es necesario abordarlo colaborativamente.

## Introducción

Por ello, en esta guía, el lector se va a encontrar tanto con apartados de carácter más teórico y dentro del marco de referencia de la investigación científica (concepto, estilo perceptivo, estilo cognitivo...), como con propuestas más prácticas en forma de planteamientos implementables en el aula de carácter sencillo, fácilmente aplicables y contextualizados en función del momento evolutivo y de la etapa educativa en que se encuentre el alumnado.

Las personas que hemos colaborado en la elaboración de esta guía llevamos tiempo trabajando y conviviendo con alumnado con esta condición del desarrollo humano. Por ello, con el conocimiento que la experiencia nos proporciona, os invitamos a cambiar la perspectiva; a trabajar con el autismo no como un problema sino como un reto, un reto que esperamos que os resulte tan apasionante como lo es para nosotros y nosotras.





## 2. ¿QUÉ SON LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO?

### 2.1. Concepto

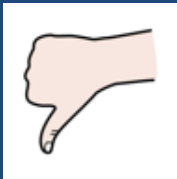
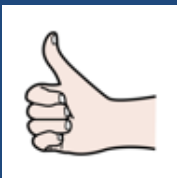
Nos parece importante comenzar este apartado resaltando la existencia de una corriente importante dentro de la comunidad científica y de los movimientos asociativos, a la que nos sumamos, que aboga por un cambio terminológico y conceptual hacia **la condición de espectro autista (CEA)** frente al concepto de “trastorno”, defendiendo su mayor neutralidad y el carácter menos estigmatizante para la persona (Baron Cohen, 2015; Isabel Paula, 2015). No obstante, emplearemos en esta guía tanto el término “Trastorno del Espectro Autista” –al ser la terminología usada en los manuales diagnósticos de referencia y en la normativa educativa–, como la palabra “autismo” entendida como una condición del desarrollo humano que se manifiesta en un espectro de variabilidad.

La idea de lo que hoy conocemos como Trastornos del Espectro del Autismo ha ido evolucionando con el tiempo y germinó en la década de los años cuarenta del siglo pasado, gracias a los trabajos de investigación de dos autores de origen austriaco, Leo Kanner y Hans Asperger. Con el paso de los años se ha producido una evolución conceptual en la que si seguimos, por ejemplo, uno de los instrumentos diagnósticos de más relevancia a nivel mundial como es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría, podemos resumirla en la siguiente tabla:

DSM I y DSM II (1952 y 1968)	DSM III (1980)	DSM IV (2000)	DSM V (2013)
El autismo se relacionaba con la esquizofrenia.	Se recogía como una entidad propia pero vinculada exclusivamente a la etapa infantil	Se incluía junto con el Síndrome de Asperger dentro de una categoría diagnóstica denominada Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).	Recoge el término “Trastorno del Espectro del Autismo” (en adelante TEA) en un esfuerzo de ofrecer una visión dimensional a este concepto. Este último, abarcaría desde el autismo definido por Kanner hasta el Síndrome de Asperger, término que se ha sustituido por el controvertido título de “autismo de alto funcionamiento”.

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

A la hora de definir este concepto debemos tener claro que...

<p>El autismo no es...</p> 	<p>una enfermedad asociada a una única etiología sino un síndrome conductual heterogéneo asociado a muchas etiologías (Sigman y Caps, 2000).</p>
<p>El autismo es...</p> 	<p>la expresión conductual de un trastorno neurológico (Peeters y Gilberg, 1999).</p> <p>un trastorno del desarrollo neurológico o neuroevolutivo, una alteración en los modos naturales en los que los niños y las niñas crecen en relación con sus competencias para comprender el mundo social y emocional. (Tamarit, Aranda, Escribano y Garrido, 2013).</p>

El TEA se expresa en un conjunto de peculiaridades, de comportamientos observables desviados en relación a esos mismos en el desarrollo típico del ser humano, dentro de dos ámbitos o dimensiones: **la comunicación e interacción social en diferentes contextos y la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de intereses o actividades** (Tamarit, Aranda, Escribano y Garrido, 2013). Su expresión puede ser muy diferente en forma de un espectro de manifestaciones y su inicio ocurre generalmente en la primera infancia, pero los síntomas pueden no manifestarse plenamente hasta más adelante, cuando las demandas sociales superan a las capacidades (CIE 11, 2018).

Por tanto, en el espectro del autismo nos encontramos con dimensiones del desarrollo y del comportamiento humano que están alteradas de forma significativa, con respecto al desarrollo y comportamiento habituales, pero que se expresan en mayor o menor grado, y no meramente en presencia o ausencia (Tamarit, Aranda, Escribano y Garrido, 2013). A continuación, plantearemos ejemplos en función de las dos dimensiones establecidas en la definición anterior y siguiendo el criterio del DSM V (APA, 2013):

<p><b>DIMENSIÓN</b></p> <p><b>“Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos”.</b></p>	<p>*En la reciprocidad socioemocional, por ejemplo: desde alumnado que fracasa a la hora de iniciar o responder interacciones sociales (saludos, llamadas de atención...) hasta alumnado que no sabe conversar adecuadamente (cuando empezar, cuando terminar, de qué tema hablar etc.)</p> <p>*En las conductas comunicativas que pueden ir, por ejemplo: desde una ausencia total de expresión facial y comunicación verbal y no verbal, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una posible comunicación verbal y no verbal poco común pero efectiva.</p> <p>*En el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones que pueden ir desde la ausencia o interés por otras personas, pasando por dificultades para compartir juego y hacer amistades, hasta determinados ajustes en los contextos sociales, por ejemplo: no se debe corregir en público al profesor o profesora.</p>
---	---



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

<p><b>DIMENSIÓN</b></p> <p><b>“Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades”</b></p>	<p>*Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos, por ejemplo: <i>estereotipias motoras, alineación de juguetes, ecolalia...</i></p> <p>*Insistencia en la monotonía e inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal, por ejemplo: gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones o cambios de actividad o de lugar, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día...</p> <p>*Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés, por ejemplo: fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente focalizados o repetitivos.</p> <p>*Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno, por ejemplo: indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento...</p>
--	--

Un aspecto que quiere destacar esta guía es que **no existen dos alumnos o alumnas con autismo iguales**. El hecho de que se encuentren dentro del espectro del autismo no implica que la manifestación del mismo sea igual o similar y, por encima de ello, nos encontramos ante personas diferentes. Sin embargo, si puede ser útil establecer, tanto el diferente nivel de apoyo o ayuda que puede necesitar la persona con autismo, como la existencia de subgrupos dentro del mismo, resaltando así la idea de “espectro” y de variabilidad.

En cuanto al nivel de apoyo o ayuda, el DSM V (APA, 2013) establece la siguiente clasificación:

	GRADO 1 “Necesita Ayuda”	GRADO 2 “Necesita ayuda notable”	GRADO 3 “Necesita ayuda muy notable”
<b>Comunicación Social</b>	<p>*Sin ayuda “in situ”, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes.</p> <p>*Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas.</p> <p>*Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>*Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas.</p> <p>Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica</p>	<p>*Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas.</p> <p>Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales solo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

	GRADO 1 “Necesita Ayuda”	GRADO 2 “Necesita ayuda notable”	GRADO 3 “Necesita ayuda muy notable”
<b>Comportamientos restringidos y repetitivos</b>	<p>*La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos.</p> <p>*Dificultad para alternar actividades.</p> <p>*Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>	<p>*La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos.</p> <p>*Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>	<p>*La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos.</p> <p>*Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>

En cuanto a la idea de variabilidad, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) –que a pesar de su engañoso título incorpora, por ejemplo, a los trastornos del neurodesarrollo– establece en su reciente publicación de 2018 (su entrada en vigor será el 1 de enero de 2022), los siguientes subtipos dentro del autismo:

	Trastorno del desarrollo intelectual		
	Sin trastorno	Con trastorno	
<b>Lenguaje funcional</b>	<b>Deterioro leve o nulo</b>	TEA sin trastorno del desarrollo intelectual y con deterioro leve o nulo del lenguaje funcional.	TEA con trastorno del desarrollo intelectual y con deterioro leve o nulo del lenguaje funcional.
	<b>Afectado</b>	TEA sin trastorno del desarrollo intelectual y con el lenguaje funcional afectado.	TEA con trastorno del desarrollo intelectual y con lenguaje funcional afectado.
	<b>Ausencia</b>	TEA sin trastorno del desarrollo intelectual y con ausencia de lenguaje funcional.	TEA con trastorno del desarrollo intelectual y con ausencia de lenguaje funcional.
<b>Categorías residuales</b>	<p>*Otros trastornos del espectro autista especificados.</p> <p>*Trastorno del espectro autista no especificado.</p>		

## 2.2. Estilo perceptivo

¿Qué es la percepción?



“Es el proceso mediante el cual un organismo recoge, interpreta y comprende la información del mundo exterior mediante los sentidos” (Bogdashina, 2007).



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

En un estudio de Leekam, Nieto, Libby, Wing y Gould (2007) el 90% de las personas con autismo de entre 32 meses y 38 años que participaron en el mismo, presentaban algún tipo de peculiaridad sensorial que afectaba con frecuencia a más de una modalidad y fundamentalmente a los estímulos auditivos y táctiles frente a los visuales y olfativos. Por lo tanto, **debemos tener en cuenta que el alumnado con autismo presenta un procesamiento sensorial diferente que puede tener repercusiones en su desempeño en el aula y en la vida escolar.** Algunos de los rasgos más frecuentes de este tipo de procesamiento son (Bogdashina, 2007):

\*Percepción literal: las personas con autismo tienden a percibirlo todo tal y como es. Por ejemplo, pueden ver cosas sin tener que interpretarlas o entenderlas (sin interferencias cerebrales en el proceso).

\*Percepción gestáltica: incapacidad para distinguir entre la información en primer plano y la de fondo. A menudo son incapaces de discriminar los estímulos relevantes de los irrelevantes.

\*Percepción fragmentada: percepción “por partes”; exceso de selectividad hacia un estímulo. Se asocia a la “visión en túnel”.

\*Percepción distorsionada: cambio (distorsión) que se produce en la percepción de la forma, espacio y/o sonido.

\*Percepción retardada: es frecuente que las personas con autismo muestren respuestas retardadas a los estímulos. Cualquier canal sensorial de la persona puede verse afectado por un retardo.

\*Inconsistencia a la percepción (fluctuación): percepción incoherente de los estímulos sensoriales. Puede fluctuar entre hipersensibilidad y la hiposensibilidad (por ejemplo, una niña parece no oír en un momento determinado y después reaccionar a un sonido cotidiano como si le ocasionara un dolor agudo) y la hiper/hiposensibilidad y la percepción normal (“dentro/fuera”. Similar a una frecuencia de radio FM que no está correctamente sintonizada o que pierde la sintonía mientras conduces por una autopista. A veces el mundo se ve claramente u otras simplemente no se ve”).

\*Hipersensibilidad (sensibilidad aguda, intensa o excesiva) e hiposensibilidad (sensibilidad por debajo del nivel habitual). Puede variar, en función del sentido afectado, de la siguiente manera:

- De la hipersensibilidad auditiva (por ejemplo, reacciones ansiógenas al sonido del timbre escolar, a la cisterna del baño...) a la hiposensibilidad (necesidad de estimulación auditiva mediante el tamborileo del lápiz en la mesa, de una silla al caer...).
- De la hipersensibilidad visual (rechaza el contacto visual con otra persona, cierra los ojos o se los tapa ante luces brillantes...) a la hiposensibilidad (le atrae la luz del fluorescente, le fascinan los reflejos, los objetos de colores brillantes...).
- De la hipersensibilidad táctil (evita el contacto físico, no tolera la ropa nueva, ni estar sucio...) a la hiposensibilidad (le gusta la presión de objetos pesados, juegos bruscos, volteretas...).
- De la hipersensibilidad olfativa (evita determinados olores, se aparta de la gente...) a la hiposensibilidad (le gustan los olores fuertes, se huelen a sí mismos, a las personas y a los objetos...).
- De la hipersensibilidad gustativa (come poco y es selectivo con la comida, vomita con facilidad...) a la hiposensibilidad (come cualquier cosa, lame objetos y se los mete en la boca...).
- De la hipersensibilidad propioceptiva (gira completamente el cuerpo para mirar algo, coloca el cuerpo en posiciones extrañas...) a la hiposensibilidad (se balancea continuamente hacia delante y hacia atrás, choca contra los objetos o personas...).
- De la hipersensibilidad vestibular (miedo ante movimientos como el del tobogán, ansiedad cuando los pies no tocan el suelo en la silla) a la hiposensibilidad (gira dando vueltas continuamente, le gusta el movimiento como el que le proporcionan los columpios...).

\*Agnosia sensorial: dificultad a la hora de darle el significado correspondiente a las sensaciones que aporta un sentido.

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

\*Prosopagnosia o dificultades para reconocer la cara de las personas. No reconocen ninguna cara salvo las más familiares.

\*Sinestesia: la estimulación de una modalidad sensorial dispara la percepción en uno o varios sentidos diferentes, por ejemplo, la cromestesia (oír colores).

\*Vulnerabilidad de la sobrecarga sensorial: muchas personas con autismo pueden sentirse sobrecargadas o excedidas en situaciones que normalmente no molestarían a otras personas.

## 2.3. Estilo cognitivo

¿Qué es el estilo cognitivo?



“la forma en la que este alumnado piensa y aprende”. Por ello, “ser conscientes de la forma de aprender del alumnado con TEA nos va a permitir crear entornos y situaciones de enseñanza en las que se aprovechen sus competencias y se reduzcan los efectos negativos de sus déficits más significativos” (Martos y cols., 2012).

No existe ninguna teoría psicológica que explique de forma completa el procesamiento cognitivo de las personas con autismo, pero realizando una composición con la información que nos plantean todas ellas podemos hacernos una idea de cómo es su procesamiento. Las teorías más destacadas son (Alcantud, 2013; Palomo, 2017):

TEORÍAS PRINCIPALES	BREVE EXPLICACIÓN
Teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985)	<p>Las personas con autismo muestran un desarrollo tardío en la capacidad de pensar acerca de los pensamientos de los demás y de los suyos propios y en ocasiones una imposibilidad para alcanzar determinados estadios de esta capacidad. Eso les dificultará el aprendizaje, que en la mayoría de casos, es social (para aprender nos ponemos en el lugar de los demás, imitamos, inferimos o extraemos información del entorno social etc.).</p> <p>Por ejemplo: a una alumna con autismo le puede ser complejo entender la expresión facial de un compañero que le está indicando que le aburre la temática sobre la que le está hablando.</p>
Teoría intersubjetiva (Trevarthen, 1979, Hobson, 1993)	<p>El ser humano nace con una predisposición natural para relacionarse emocionalmente con sus iguales. En el caso de las personas con autismo existiría una dificultad para compartir intersubjetivamente experiencias con otras personas, presentando dificultades a la hora de reconocer y comprender expresiones emocionales sobre todo en contextos naturales.</p> <p>Por ejemplo: a una niña pequeña con autismo le puede resultar complicado entender interacciones naturales “persona a persona” como por ejemplo saludar o despedirse</p>



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

<p><b>*Modelo transaccional de atención conjunta en el autismo (Mundy y Sigman, 1989)</b></p>	<p>Existe una ausencia de tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos en los niños y niñas con autismo.</p> <p>Por ejemplo: la escasa intención de un alumno pequeño con autismo por mostrar un juguete, para compartir la felicidad de su uso con su maestro o iguales.</p>
<p><b>Teoría del déficit en la coherencia central (Frith, 1989; 2003)</b></p>	<p>En las personas con autismo se observa una dificultad central de procesamiento que afecta a su capacidad para interpretar globalmente los estímulos, provocando un procesamiento de la información centrada en el detalle, frente al procesamiento global, contextual y jerárquico (representaciones de nivel superior con significado) de las personas que no lo presentan.</p> <p>Por ejemplo: a una alumna de Secundaria con autismo le puede ser difícil resumir y extraer las ideas principales de un texto al centrarse en los detalles y no en la globalidad del mismo.</p>
<p><b>Teoría del déficit en la función ejecutiva (Luria 1966; Russel y cols., 1991; Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991)</b></p>	<p>La función ejecutiva es la habilidad para mantener activo un conjunto apropiado de estrategias de resolución de problemas (inhibición de respuestas inadecuadas, toma de decisiones, flexibilidad de pensamiento y acción...) con el objetivo de alcanzar una meta futura. La alteración de esta función ha sido ampliamente demostrada en el autismo, si bien no parece específica del mismo, ni que todos sus componentes se encuentren alterados (fundamentalmente lo estarían el cambio de foco atencional y el cambio de criterio).</p> <p>Por ejemplo: a un alumno de Primaria le puede resultar dificultoso saber qué pasos debe completar para realizar un examen (meta futura) y por ello necesita un apoyo visual que se lo aclare (primero leo el examen, contesto las preguntas en orden, si no sé alguna la marco y la dejo para después, repaso las respuestas y por último se lo entrego al tutor).</p>
<p><b>Otras teorías psicológicas destacadas</b></p>	<p>La teoría del déficit en imitación, la alteración en cascada y el sistema de neuronas espejo (Rogers y Pennington, 1991; Rizzolatti y cols. 1998; Williams y cols. 2001), la teoría de la percepción social en el autismo o teoría de la mente enactiva (Klin, Jones, Schultz y Volkmar, 2003), la teoría del déficit en motivación social (Dawson y cols., 2005) y los modelos neuroconstructivistas (Karmiloff-Smith, 1998).</p>

En resumen, el alumnado con TEA piensa de manera diferente, mostrando un perfil de desarrollo evolutivo “en dientes de sierra” (Peeters y Gilberg, 1999), por su contraste marcado entre fortalezas y debilidades de carácter muy significativo.

Si integramos las teorías cognitivas anteriores nos encontramos ante un estilo de aprendizaje diferente caracterizado por un foco atencional que puede ser rígido y reducido, dificultando que estas personas capten las situaciones en su conjunto, incluida la perspectiva de la otra persona (Klinger y cols. 2005). Este estilo se manifiesta en determinados puntos fuertes y débiles como son:

\*La fortaleza en el procesamiento visual y memoria visual, ya que ésta es más concreta y permanente que la auditiva (por eso se utilizan las agendas, apoyos visuales etc.).

\*El pensamiento concreto: dificultades en el procesamiento de la información abstracta, por ejemplo “siéntate bien” ¿qué es sentarse bien? Frente a “Siéntate bien, con las piernas hacia adelante”.

\*La motivación: no suelen responder tanto a las motivaciones sociales como a sus centros de interés que pueden ser muy útiles para el aprendizaje.

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

\*La memoria: puede ser excelente pero selectiva (centrada en sus intereses). Suelen mostrar dificultades en la memoria ejecutiva o a corto plazo y buena memoria a largo plazo y capacidad de recuerdo, sobre todo en aspectos que son de su interés.

\*Enfoque metódico: este alumnado suele presentar un estilo analítico y tener muy buena capacidad para la búsqueda de patrones. Por ejemplo, un alumno con TEA que ante una pregunta de test da siempre primero la respuesta correcta y luego indica cuáles son las dos erróneas.

\*La atención: excelente nivel de atención sostenida en aquellos aspectos que son de su interés y dificultades en el **cambio de foco atencional**. Pueden ser minuciosos y exhaustivos en el trabajo.

\*Pueden existir dificultades en la motricidad fina y gruesa. Son frecuentes los déficits a nivel grafomotriz que dificultan su evolución educativa, por ejemplo son capaces de dar la respuesta correcta ante una pregunta de manera oral pero no escribirla.




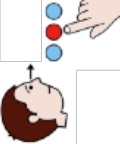



¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### 3. SEÑALES DE ALERTA QUE PRESENTA EL ALUMNADO CON TEA

En ocasiones, puede ser fácil pasar por alto las características que rodean a la persona con TEA. A continuación, y tomando como referencia la Guía Autism spectrum disorders in children and young people: recognition, referral and diagnosis (Trastornos del espectro autista en niños y adolescentes: identificación, derivación y diagnóstico) editada por el Instituto Nacional para la Salud y la Excelencia Clínica del Reino Unido, NICE, se plantean un conjunto de señales de alerta relacionadas con el contexto educativo y agrupadas en función de la edad, que pueden ser de utilidad a la hora de detectar posteriormente las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrenta este alumnado.

## INTERACCIÓN SOCIAL Y COMPORTAMIENTOS DE COMUNICACIÓN RECÍPROCA

	5-11 AÑOS	12-16 AÑOS
<p><b>INTERACCIÓN CON OTROS</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia o conciencia reducida del espacio personal (intolerancia inusual a que los demás entren en su espacio personal).</li> <li>• Ausencia o interés social reducido, incluidos los niños de su edad. Rechazo o inadecuada aproximación, pareciendo conductas agresivas o disruptivas.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia o placer limitado en situaciones en las que la mayoría disfruta (fiesta de cumpleaños...).</li> </ul> </li> <li>• Ausencia o imitación limitada de los otros.</li> <li>• Ausencia o iniciación limitada para jugar con los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas sociales de saludo y despedida reducidas y/o ausentes</li> <li>• Poca o nula conciencia de cuáles son las conductas socialmente aceptadas.</li> <li>• Dificultades en la comunicación e interacción social recíproca, tienen pocos amigos íntimos.</li> <li>• Comprensión reducida o ausente de la amistad. Dificultad para hacer amigos (puede serle más fácil acercarse a niños más pequeños o adultos).</li> <li>• Aislamiento social, aparente preferencia por la soledad.</li> </ul>
<p><b>CONTACTO OCULAR, SEÑALAR Y OTROS GESTOS</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminución y pobre integración del lenguaje y los gestos empleados en la comunicación con los demás: expresiones faciales, orientación corporal, contacto ocular (con visión normal).</li> <li>• Ausencia o Atención Conjunta reducida:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir la mirada de los otros.</li> <li>• Seguir el objeto señalado por los demás.</li> <li>• Uso de gesto de señalar o mostrar objetos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducción o ausencia de atención conjunta demostrada por la falta de:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternancia de la mirada.</li> <li>• Seguimiento de un punto.</li> <li>• Usando, apuntando o mostrando objetos para compartir interés.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>IDEAS E IMAGINACIÓN</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia o imaginación limitada y variedad de juego imaginativo limitado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego o creatividad imaginativa reducida o ausente, aunque las escenas que se ven en medios visuales se pueden recrear.</li> <li>• Realiza comentarios sin conocimiento de las sutilezas o jerarquías sociales.</li> </ul>

# INTERACCIÓN SOCIAL Y COMPORTAMIENTOS DE COMUNICACIÓN RECÍPROCA

## 0-4 AÑOS

- **Retraso del lenguaje** (en balbuceo o palabras, p.ej. menos de 10 palabras a los 2 años).
- **Regresión o pérdida** del uso del lenguaje.
- El **lenguaje hablado** (si está presente) puede incluir algo **inusual**:
  - Pre-Verbal
  - Entonación peculiar o plana.
  - Repetición frecuente de palabras o frases determinadas (ecolalia).
  - Referencia a sí mismo por su nombre o usted o él/ella más allá de los 3 años.
- **Uso reducido o poco frecuente** del lenguaje para comunicarse (hacer uso de una palabra en lugar de una frase cuando es capaz).

### LENGUAJE HABLADO



## 5-11 AÑOS

- El **lenguaje hablado** puede ser **inusual** de varias maneras:
  - Uso muy limitado.
  - Entonación monótona o extraña.
- Discurso repetitivo, uso frecuente de frases y oraciones estereotipadas (aprendidas), contenido del habla dominado por un exceso de información sobre temas de su interés.
- Habla unidireccional a otros en lugar de compartir una conversación recíproca.
- Las respuestas a los demás pueden parecer bruscas, inapropiadas o de mala educación.

- **Ausencia o retraso en responder a su nombre** cuando se le llama, a pesar de tener una buena capacidad de audición.
- **Ausencia o respuesta reducida ante la sonrisa social** de los otros/ las expresiones faciales/ emociones.
- **Respuesta usualmente negativa ante las demandas** de los demás (conductas evitativas).
- El **rechazo de los mimos** iniciados por el padre, madre o cuidador.

### RESPUESTA SOCIAL



## 12-16 AÑOS



- **Problemas en el juego social:** entender, aceptar normas, hacer turno, perder, cambios de normas...
- **Parece no tener interés** o no saber qué está de moda a su edad.
- **Incapacidad para adaptar su estilo comunicativo** a diferentes situaciones sociales: demasiado formal o excesivamente familiar.
- **Dificultades sutiles para comprender intenciones de los demás:** entienden de forma literal o malinterpretan la ironía o la metáfora.

- **Respuesta reducida o ausente a los sentimientos o expresiones** faciales de otras personas.
- **Respuesta reducida o retardada a la llamada del nombre**, a pesar de la audición normal.
- **Dificultades sutiles para comprender las intenciones de los demás.** Puede tomar las cosas literalmente y malinterpretar el sarcasmo o lo metáfora.
- **Respuesta inusualmente negativa a las demandas de otros** (comportamiento de evitación de la demanda).

¿Qué son los trastornos del espectro autismo?



## INTERESES RESTRINGIDOS O INUSUALES Y/O CONDUCTAS RÍGIDAS Y REPETITIVAS

	0-4 AÑOS	5-11 AÑOS	12-16 AÑOS
<b>INTERESES RESTRINGIDOS O INUSUALES</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Movimientos repetitivos estereotipados</u> como aleteo, balanceo, giros sobre sí mismo, golpes con el dedo...</li> <li>• <u>Intereses demasiados focalizados o inusuales</u>, mostrando predilección por aspectos o hobbies altamente específicos.</li> <li>• <u>Hiper/hiporreactividad ante estímulos sensoriales</u> (texturas, sonidos, olores....)</li> <li>• <u>Respuesta desmesurada al gusto, olores, texturas o la apariencia de alimentos</u> o excepcionalmente selectivo con estos.</li> <li>• <u>Reacciones desmesuradas y extremas ante los cambios o situaciones nuevas</u>, preferencia por mantener rutinas.</li> </ul>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Juego repetitivo o estereotipado</u>, orientado a objetos más que a personas.</li> <li>• <u>Excesiva insistencia en seguir "su propia agenda"</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Vehemente en el cumplimiento de normas</u> y de lo que él considera justo hasta causar peleas y disputas.</li> <li>• <u>Conductas repetitivas y/o ritualistas</u> que alteran la vida diaria.</li> </ul>
<b>CONDUCTAS RÍGIDAS O REPETITIVAS</b> 		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Rígida expectativa de que otros niños deben adherirse a las reglas del juego.</u></li> <li>• <u>Aversión al cambio</u> que puede causar ansiedad y angustia incluso agresividad.</li> </ul>	

**Perfil inusual de habilidades o déficits** (habilidades de coordinación motriz o social poco desarrolladas mientras que las habilidades específicas de conocimiento, lectura o vocabulario están avanzadas para la edad cronológica o mental).

**El desarrollo social y emocional es más inmaduro que otras áreas del desarrollo** (confianza excesiva (ingenuidad), falta de sentido común, menos independientes que sus compañeros).

**OTROS FACTORES**





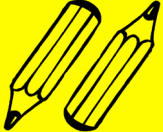


## 4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO CON TEA.

### 4.1. Modalidades y recursos en la escolarización del alumnado TEA

Nos proponemos en este capítulo abordar la intervención educativa mediante la puesta en práctica de estrategias y orientaciones que serán, sin duda, útiles al profesorado para ajustar su respuesta al alumnado con TEA. Previamente, vamos a hacer un recorrido muy breve, sobre una serie de aspectos fundamentales para entender diferentes factores que intervienen en este ajuste de la respuesta educativa.

En la escolarización del alumnado con TEA nos encontramos con varias posibilidades, varias modalidades de escolarización. Actualmente se contemplan tres tipos en función de las necesidades que presenta el alumnado con TEA, que figurarán propuestos en los Dictámenes de Escolarización del alumnado y contarán con el visto bueno de la familia:

	<b>Modalidad Ordinaria</b> En centros ordinarios siguiendo un currículum ordinario, aunque la respuesta ajustada a las necesidades del alumnado con TEA requiera recursos especializados y/o adaptaciones curriculares. Según tal y como se recoja en su Dictamen de Escolarización.
	<b>Modalidad específica</b> Constituye una modalidad que solo se aplicará en casos excepcionales, cuando la respuesta ajustada a las necesidades del alumnado requiera una intensidad de recursos especializados, en el contexto de una ratio excepcionalmente baja que impida la escolarización en modalidad ordinaria en condiciones de equidad. Contando siempre con el consentimiento de las familias o representantes legales.
	<b>Modalidad combinada</b> Es una modalidad transitoria y excepcional. Implica la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales de forma simultanea en dos centros, beneficiándose de la inclusión en el centro ordinario y la atención especializada que le proporciona un centro de educación especial. Contando para ello con el consentimiento de las familias o representantes legales.

El alumnado con TEA cuenta con la posibilidad de los siguientes recursos durante su escolarización:

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

**Profesional Audición y Lenguaje (AL):** maestro/a especialista que tiene como objetivo prevenir y trabajar las dificultades comunicativo-lingüísticas y aportar soluciones a los problemas específicos del lenguaje y comunicación en el ámbito educativo con el alumnado con TEA.

**Profesional Auxiliar Educador:** especialista que trabaja con el alumnado con TEA en el desarrollo de autonomías personal y social, habilidades básicas, realización de acompañamientos y regulación de la conducta.

**Adaptaciones metodológicas y de acceso:** medida ordinaria que no afecta a los elementos prescriptivos del currículum (objetivos, contenidos, evaluación...) sí, en cambio, a todo lo relacionado con la metodología: la de enseñar y la de evaluar (cómo se presentan los temas, las actividades, uso de ordenador, formato de preguntas en exámenes, modificar la cantidad de tarea, posibilidad de evaluaciones orales o con trabajos, ...).

**Profesional Pedagogía Terapéutica (PT):** maestro/a especialista en el trabajo con el alumnado de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo cuya finalidad es la atención directa al alumnado con TEA para favorecer su inclusión y el desarrollo de sus potencialidades. En los centros de Educación Especial tendrán el cargo de tutoría de aula.



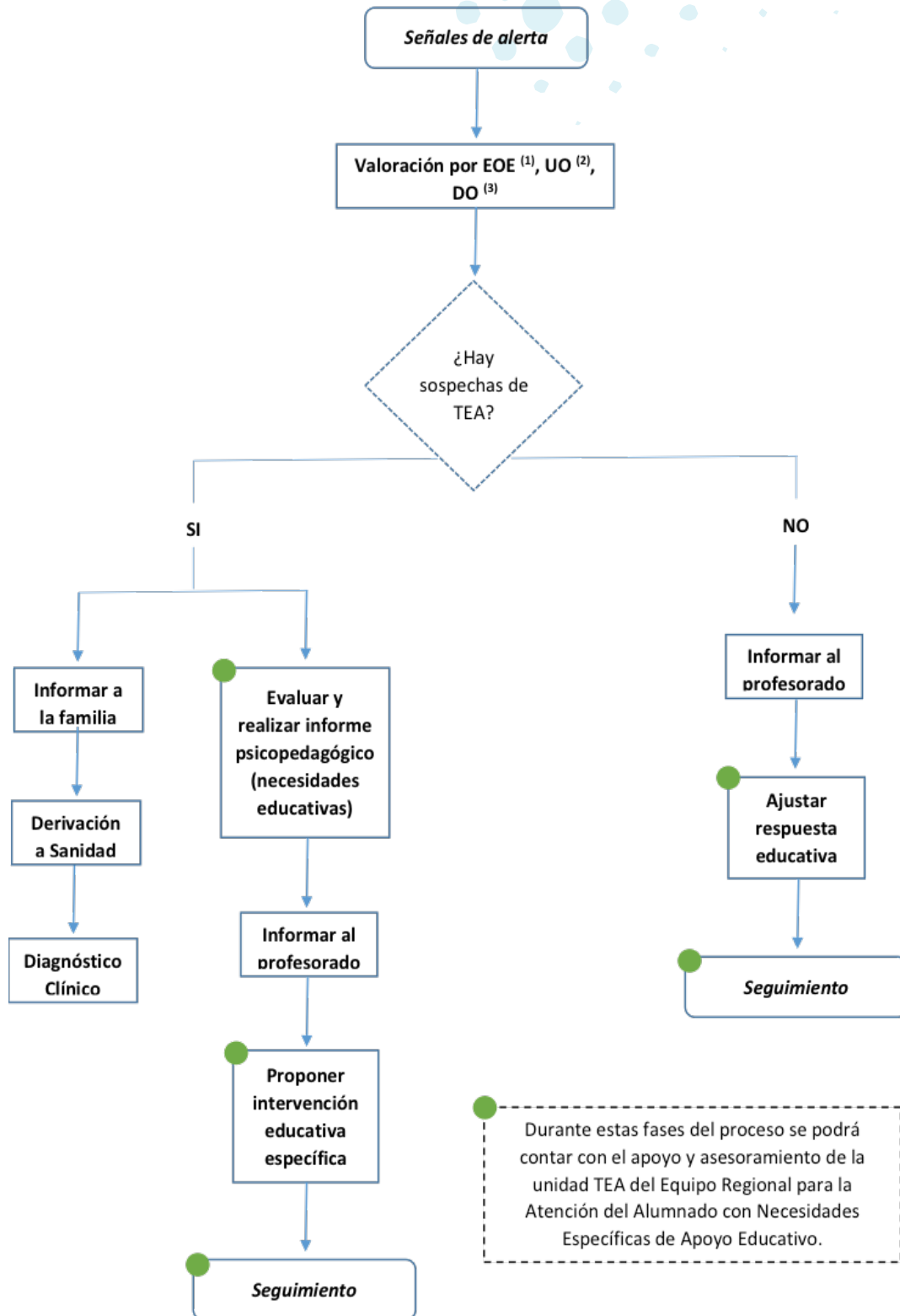
**Aulas Abiertas:** constituyen un recurso de carácter extraordinario dirigido a alumnado escolarizado en segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria cuyo responsable es profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje que se concreta en un espacio de preparación y transición al aula de referencia en un centro ordinario. Serán beneficiarios de estas aulas abiertas aquel alumnado que reúna las siguientes características:

- Presenta necesidades educativas especiales derivadas principalmente de Trastornos del Espectro del Autismo, Trastorno del Desarrollo y Dificultades de la Comunicación.
- Requiere ajustes significativos del currículum que no pueden ser atendidos a tiempo completo en el marco del aula ordinaria con apoyos especializados.
- Presenta dificultad en la participación a tiempo completo en todas las actividades de un contexto de escolarización ordinaria.
- Puede participar conjuntamente con sus iguales en actividades que favorezcan su desarrollo personal y social.

**Adaptaciones Significativas:** medida extraordinaria que tiene que venir reflejada en el Dictamen de Escolarización del alumno. Afecta a los elementos prescriptivos del currículum (qué enseñar y qué evaluar). Se le propone al alumno una adaptación significativa cuando el nivel curricular que se le pide en la asignatura es muy superior al nivel de conocimiento que posee el alumno (más de dos años de desfase curricular).



## 4.2. Proceso de detección, evaluación e intervención con alumnado TEA



- (1) Equipos de Orientación Educativa (Infantil y Primaria)
- (2) Unidades de Orientación (Infantil y Primaria)
- (3) Departamentos de orientación (Secundaria)

## 4.3. Prácticas metodológicas basadas en la evidencia

Una de las publicaciones con mayor impacto en relación con la situación educativa de la infancia y la juventud con TEA, es la del Centro de Investigación en Autismo y Educación del Departamento de Psicología y del Desarrollo Humano de la Universidad de Londres bajo el título *¿Qué es una Buena Práctica en la Educación de personas con Autismo?* En la misma, se recogen los 15 principios fundamentales de una buena práctica en este ámbito, indicando en el segundo de ellos la necesidad de “integrar especialistas y métodos basados en la evidencia en prácticas de ‘enseñanza de primera calidad’ para eliminar barreras a los alumnos dentro del espectro del autismo” (Charman, Pellicano et. al. 2011).

El concepto de “Práctica basada en la evidencia” (PBE) se entiende como “la integración de la mejor y más actual evidencia en la investigación con la pericia clínico-educativa y las perspectivas de los grupos de interés relevantes, de cara a facilitar las decisiones para la evaluación e intervención que se consideran efectivas y eficientes para una persona concreta” (Salvadó-Salvadó y cols., 2012). Existen dos grandes clases de intervenciones basadas en la evidencia que aparecen en la literatura de investigación (Smith, 2013) y que podemos categorizarlas como **prácticas de intervención focalizadas y modelos globales o comprensivos**. Es importante describir ambas para distinguirlas.

### 4.3.1. Prácticas de intervención focalizadas

Las prácticas de intervención focalizadas son procedimientos de aprendizaje o técnicas específicas que los y las profesionales o familiares utilizan para potenciar el desarrollo y aprendizaje de conductas determinadas o para disminuir conductas problemáticas concretas en un tiempo relativamente breve (Salvadó-Salvadó y cols., 2012). Están diseñadas para abordar una sola habilidad o meta de un o una estudiante con autismo (Odom y cols., 2010). Estas prácticas, que en muchas ocasiones forman parte de los modelos globales o comprensivos, podríamos considerarlas como los “elementos básicos” con los que se construyen los programas individualizados para el alumnado con autismo (Wong y cols., 2014) o “programas técnicos eclécticos” (Odom y cols., 2012).

Entre las múltiples revisiones existentes, quizás la más interesante desde un punto de vista educativo sea la elaborada por el National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPSC on ASD)—programa financiado por la Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de los EE.UU. (Wong y cols., 2014). Esta guía, recoge 27 prácticas basadas en la evidencia —recomendadas en función de criterios como la edad o las habilidades relacionadas con el autismo para la que dicha práctica se muestra más efectiva—. Serían las siguientes (Larraceleta, 2018; Wong y cols. 2014) (Ver Anexo)

### 4.3.2. Modelos Globales o Comprensivos

Los modelos globales o comprensivos consisten en un conjunto de prácticas diseñadas para lograr un amplio impacto en el aprendizaje o el desarrollo sobre las características nucleares del autismo (Wong y cols., 2014; Frontera, 2012), es decir, pretenden dar respuesta al conjunto de síntomas del mismo, desarrollando en sus destinatarios habilidades sociales y comunicativas y reduciendo los problemas conductuales y los patrones restrictivos de intereses y comportamientos (Saldaña y Moreno, 2012).

Existen más de 30 tipos diferentes de este tipo de modelos (Odom y cols., 2010) que varían en función de sus marcos conceptuales y teóricos. Algunos de los más destacados son: Division TEACCH (Treatment an Education of Autistic and Communication Handicapped Children), Early Start Denver Model, SCERTS model, LEAP program, UCLA Young Autism Project, Hanen Model, Son-rise program o DIR/Floortime model (Odom y cols., 2010; Mulas y cols., 2010; Salvadó-Salvadó y cols., 2012). De todos ellos, sin duda merece un apartado específico por su importancia y difusión en el ámbito educativo de nuestro país, el modelo TEACCH.





## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

La División TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) es un programa estatal del estado de Carolina del Norte al servicio de las personas con autismo y sus familias (formación, investigación servicio). El programa fue fundado por el Gobierno Federal estadounidense en 1966 y diseñado por Eric Schoppler. En ese momento se veía el autismo como un trastorno emocional cuyo origen lo producían los padres y madres. Términos como el de “madre nevera” se utilizaban habitualmente para describir este tipo de familias y expresaba equivocadamente que la frialdad, la actitud distante y la conducta de rechazo provocaban el autismo de sus hijos e hijas. La aparición de este modelo supuso un cambio de mirada hacia el autismo, ya que introdujo una serie de elementos hasta el momento ignorados como son:

- \*La colaboración entre familiares y profesionales.
- \*La estructuración del entorno y las actividades.
- \*La potenciación de los puntos fuertes como las habilidades visuales.
- \*El uso de los intereses propios de la persona
- \*El desarrollo de la comunicación espontánea y funcional

### Pautas generales del modelo TEACCH

PAUTAS GENERALES	BREVE EXPLICACIÓN
Ambientes muy estructurados, predecibles y fijos evitando los contextos poco definidos y caóticos para facilitar las posibilidades de anticipación	Un ambiente estructurado es aquel en el que el niño o niña: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sabe las pautas básicas de comportamiento</li> <li>- tiene la seguridad de lo que se espera de él o de ella</li> <li>- la persona adulta dirige las situaciones siendo predecible</li> <li>- las condiciones estímulares tendrán una presentación cuidadosa prestando atención a los aspectos importantes de las tareas, evitando la sobreestimulación y controlando la frecuencia de presentación de los estímulos.</li> </ul>
Aprendizaje sin error	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar centrarse en los errores</li> <li>- Adaptar los objetivos al nivel evolutivo del niño o niña</li> <li>- Descomponer al máximo los objetivos educativos</li> <li>- Controlar la presentación clara de los estímulos discriminativos y neutralizar los irrelevantes</li> <li>- Evitar factores de distracción y ambigüedad</li> <li>- Utilizar códigos sencillos</li> <li>- Mantener la motivación del niño o niña mediante reforzadores poderosos</li> </ul>
Encadenamiento hacia atrás	Consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos muy delimitados, proporcionando inicialmente una ayuda total para realizar una conducta completa e ir desvaneciendo progresivamente las ayudas hasta su consecución.
Enseñanza incidental	Los episodios de enseñanza son iniciados por el niño o la niña tanto en lugar como en contenido. La persona adulta ha de estar atenta a estas nuevas iniciativas, reforzando de manera natural las respuestas adecuadas.
Respuesta consistente	Ante conductas comunicativas verbales o gestuales (miradas, coger a la persona adulta de la mano, acercarse a un objeto y mirarlo...) aunque no sean intencionales, debemos hacerlas funcionales dándoles sentido.
Favorecer la función comunicativa de petición	Para ello manipularemos objetos o situaciones que eliciten con mayor probabilidad estas conductas: colocar objetos fuera de su alcance, acercar objetos y cuando intente extender el brazo reforzar el objeto...
Utilizar apoyos visuales	En forma de pictogramas, dibujos, fotografías, tarjetas...

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### Enseñanza estructurada

La enseñanza estructurada es una forma de adaptar la práctica educativa a las distintas formas de entender, pensar y aprender (estilo cognitivo) de las personas con TEA y que recoge el modelo TE-ACCH. ¿Cómo hacerlo? Organizando el entorno físico, desarrollando horarios y sistemas de trabajo, haciendo claras y específicas las demandas y utilizando materiales visuales.



### \*Estructura física del entorno

Una organización adecuada del entorno es un medio interesante, claro y accesible para la consecución de los objetivos que se persiguen con las personas con TEA. Si la disposición física del aula es la correcta, se disminuye la presencia de distracciones y se fomenta un trabajo coherente y efectivo. Debemos tener en cuenta la edad de la persona y el nivel comprensivo que posea y su estilo de aprendizaje. Las recomendaciones de cara a organizar un aula:

- Dividir las aulas en áreas específicas o rincones, por ejemplo: el de trabajo individual, trabajo en grupo, juego/ocio, habilidades sociales, habilidades de autonomía, asamblea, rincón de respiro...
- Destacar visualmente esas áreas o rincones, generando espacios con límites claros.
- Adaptar el aula a las necesidades y características cognitivas y emocionales de la persona.
- Utilizar y generar materiales adaptados que indiquen al alumnado qué hacer, cuándo se finaliza una actividad, dónde guardar el material al finalizar...



*\*Agendas u horarios visuales individualizados*



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

El alumnado con TEA necesita claridad y predictibilidad en su día a día para entender qué es lo que tienen que hacer, incrementar su colaboración y reducir situaciones ansiógenas. A este respecto, el programa TEACCH incorpora el uso de agendas diarias individualizadas para responder a estas necesidades, proporcionando información cómoda, predecible y consistente para el alumnado cuando tiene que pasar de una actividad a otra (transiciones).

Tres son los criterios de elaboración de estas agendas:

### **Nivel de abstracción:**

- De menor abstracción (objetos reales/miniaturas) que se incrementará progresivamente (fotografías, pictogramas, dibujos...) hasta llegar a la mayor abstracción posible (lenguaje escrito).
- Hay conceptos y/o actividades que son de difícil concreción (p.e. los días de la semana). La enseñanza sistemática terminará dotando de significado a estos símbolos u objetos.

### **Longitud:**

- De la menor longitud (un elemento) que se incrementará progresivamente (dos, tres...) hasta llegar a periodos de tiempo prolongados (semana, mes, curso...).

### **Destinatarios:**

- Estas agendas deben ser individuales, equilibradas en su exigencia (periodos de actividad con momentos de descanso, actividades altamente motivadoras que se relacionen con aquellas que no lo son o lo son menos) y facilitadoras del desarrollo de la capacidad de elección.
- Se debe ofrecer ayuda, dirigida a la gestión de la agenda, cuando el alumnado no es capaz de realizarla de forma autónoma hasta conseguir este objetivo.

Estos criterios de elaboración generan diferentes tipos de agendas:

1. Objeto de transición funcional (un cepillo de dientes porque me voy a cepillar los dientes) y representacional (una mesa en miniatura porque me voy a sentar en la mesa a trabajar).
2. Secuencia de objetos.
3. Foto/dibujo/pictograma único.
4. Secuencia de fotos para parte o para todo el día.
5. Secuencia de dibujos/pictogramas para parte o para todo el día.
6. Lista escrita.

Por último, señalar que si bien TEACCH no lo recoge en su propuesta, estas agendas pueden combinar algunos de sus elementos para facilitar el paso entre los diferentes niveles de abstracción (por ejemplo, pictograma más fotografía). Las agendas deben estar situadas en clase de forma que sean claramente visibles por el alumnado, de fácil acceso (a su altura) y pueden evolucionar a la par de su desarrollo, por ejemplo, una alumna que se inicie en el uso de una agenda con objetos reales y termine haciendo su agenda mediante pictogramas.



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### \*Sistemas de trabajo

Un sistema de trabajo pretende organizar las actividades a realizar por el alumnado con TEA de manera que aprendan a hacerlo sin ayuda ni supervisión externa y en su caso facilitar actividades de aprendizaje por parejas y en grupos. La información que ofrece el sistema de trabajo para los alumnos TEA sería:

- El trabajo a realizar.
- Formas significativas, organizadas y efectivas de llevar a cabo determinadas tareas.
- El número de tareas o actividades a finalizar en un tiempo determinado.
- Autoevaluación por parte del alumnado con TEA (el propio sujeto sabrá cuándo está avanzando).
- Autoconocimiento del fin de la actividad consiguiendo que el concepto de “terminado” sea algo concreto y con significado.
- La previsión de lo que ocurrirá cuando la actividad se termine.

Debemos asegurarnos que esta información sea comprendida por el alumnado. Se presentará visualmente y se dedicará tiempo explícito a su enseñanza con el objetivo de su utilización independiente en todos los contextos.



*Sistema de trabajo dirigido a la lectura: la caja azul contiene imágenes, la caja roja palabras. Incluye una tableta de secuenciación de actividades, un apoyo visual para elegir actividad reforzante final e instrucciones visuales para la autorregulación (silencio, sentado)*

### \*Estructura e información visual

Cada tarea ha de tener una organización visual y una correcta estructuración con el objetivo de minimizar la ansiedad e incrementar al máximo la claridad, la comprensión y el interés por la misma. Son tres los componentes que se han de tener en cuenta para conseguir resultados satisfactorios:

#### **Claridad visual, que se consigue mediante:**

- La especificación de los componentes importantes de una tarea y sus expectativas.
- El realce de aspectos relevantes e importantes de las tareas, por ejemplo: codificar con color, etiquetar, subrayar con rotuladores fluorescentes, exagerar.



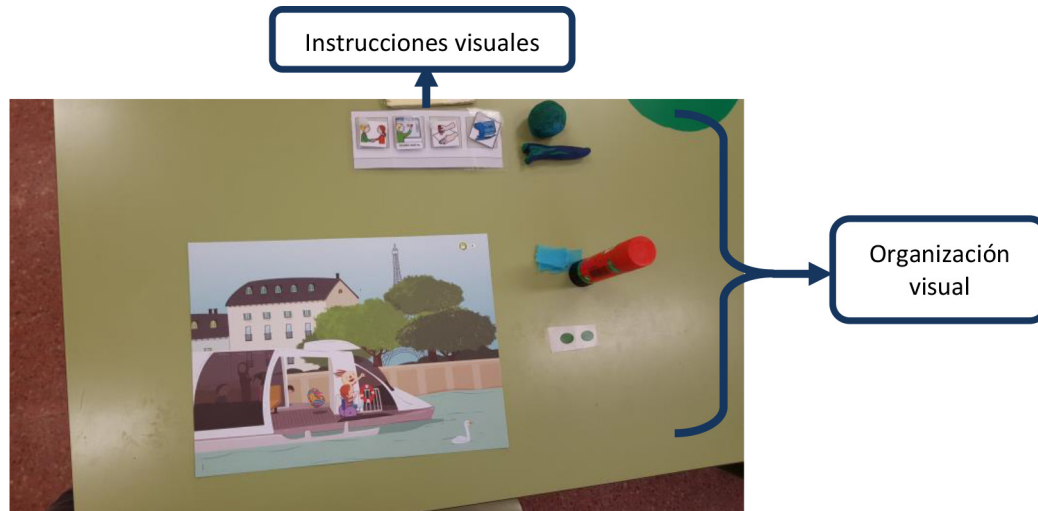
## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### Organización visual, que se consigue mediante:

- La distribución y estabilidad de los materiales que se usan para realizar las tareas.
- La división de las tareas complejas en partes más sencillas, dada su dificultad de autorganización.

### Instrucciones visuales, que son:

- Ayudas para entender qué se debe hacer, dando seguridad al alumnado y permitiendo el incremento de la flexibilidad cognitiva y conductual.



## 4.4. Apoyos visuales

### 4.4.1. Concepto

#### ¿Qué son los apoyos visuales?

“Los apoyos visuales son las cosas que vemos y que favorecen el proceso de comunicación. Van desde los movimientos corporales hasta las señales del entorno. Se capitalizan según la habilidad de la persona para obtener información a partir del sentido de la vista” (Hodgdon, 1995).

El uso de apoyos visuales para la comunicación no está determinado por el nivel de lenguaje oral que la persona tenga. Estos apoyos son valiosos tanto para estudiantes con lenguaje oral, como para los que no lo tengan. Su utilización estará determinada en parte por la habilidad que la persona tenga para captar la información y extraerle el sentido que corresponda (comprender)” (Hodgdon, 1995).

Existe una serie de creencias comunes sobre estos apoyos en relación con el alumnado con autismo que se muestran erróneas (Hodgdon, 1995). Son afirmaciones del tipo:

- Entiende todo lo que digo. Se está portando mal.
- Esto no es enseñar a hablar.
- Ese es el trabajo del PT/AL.
- ¿No dependerán exclusivamente de los pictogramas/fotos?
- Ya sabe hablar. Usar esas herramientas sería una marcha atrás.

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

Sin embargo, la evidencia indica que las personas con TEA presentan **puntos fuertes en el procesamiento de los detalles visuales y las habilidades de búsqueda visual**, en comparación con las personas que con desarrollo típico (Sam y cols., 2015). Se recomienda el uso de estas herramientas dirigidas al alumnado con autismo (Savner y Myles, 2000; Peeters, 2008; Larraceleta e Iglesias, 2017) ya que:

- \*Facilitan un aprendizaje más rápido.
- \*Les permite convertir lo abstracto en concreto, facilitando la comprensión.
- \*Disminuyen las dificultades comunicativas.
- \*Ayudan a la flexibilidad frente a los cambios, gracias a la anticipación visual.
- \*Incrementan la autonomía y el nivel de independencia y por tanto decrecen las dificultades conductuales.
- \*Colaboran a disminuir la frustración y la ansiedad.
- \*Contribuyen a la normalización e inclusión social, al colaborar en un mayor desenvolvimiento activo.
- \*Solucionan los problemas de conceptualización y secuenciación (atravesar los diversos pasos intermedios dentro de un marco temporal), contribuyendo a mejorar la significación.
- \*Facilitan la extinción de la posible pasividad de la persona con autismo.

### 4.4.2. Tipos y recomendaciones

Existen diferentes tipos de apoyos visuales gráficos (objetos reales en miniatura, fotografías, dibujos a mano, pictogramas, lenguaje escrito...) y la elección del más apropiado depende de las características, necesidades e intereses de cada persona (Bouzas y cols.).

#### 4.4.2.1. Consideraciones generales

La utilización de apoyos visuales debe de ser el resultado de un proceso amplio de reflexión y consenso; todos los y las profesionales de los centros educativos deben tener claro el porqué y para qué de su uso evitando su utilización anecdótica y/o poco consistente.

Los apoyos visuales deben de considerarse como una medida a nivel de centro y, por ello, su empleo constará en los documentos oficiales del mismo, tanto en el Proyecto Educativo como en la Concreción Curricular y las diferentes programaciones. Los apoyos visuales, al igual que el alumnado, lo son de todo el centro y no de un aula concreta.

Se necesita, de la misma manera que con cualquier otro SAAC, procedimientos específicos de enseñanza- aprendizaje. Su implementación deberá de explicitar cómo se van a introducir, cómo se avanzará en su uso, qué procedimientos de evaluación se utilizarán. Si el apoyo visual carece de esta consideración se convertirá como mucho en un material, posiblemente atractivo, pero carente de funcionalidad.

#### 4.4.2.2. Características generales de todo apoyo visual

Sea cual sea el tipo de apoyo visual que se utilice, existen unas características básicas que todos deben cumplir (Bouzas y cols.) y que se recogen a continuación.

\*El apoyo visual utilizado, si se utiliza en la comunidad, debe ser válido para personas con distintas capacidades, en caso contrario debe individualizarse para cada persona.

\*Debe ser intuitivo y sencillo de comprender de acuerdo a la experiencia, conocimiento, habilidades lingüísticas o capacidad de atención del usuario.

\*El diseño debe comunicar de forma eficaz la información necesaria para el usuario, atendiendo a las condiciones ambientales o a las capacidades sensoriales del mismo.



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

- \*No debe proporcionar una información ambigua, con independencia de la cultura del individuo.
- \*Debe proporcionar una información semejante, con independencia de la cultura del individuo.
- \*Los apoyos visuales deben ser sencillos de recordar, con voluntad de permanecer en el tiempo sin que sufra degradación la información que contiene.
- \*Debe tener sentido en el contexto en el que se sitúa.

### 4.4.2.3. Recomendaciones específicas para la elaboración de los apoyos visuales

Basándonos en la publicación de Bouzas y cols., surge esta tabla con algunas indicaciones que pueden contribuir a una mejora de la comprensión y la legibilidad del apoyo visual.

RELACIONADAS CON LA COMPRESIÓN	RELACIONADAS CON LA LEGIBILIDAD
<p>*Emplea una imagen por concepto. Los pictogramas deben ser sencillos e intuitivos para facilitar la identificación, el reconocimiento y la comprensión. En la mayoría de casos resultan más comprensibles cuanto más icónicas y parecidas a la realidad.</p> <p>*Pensando en las personas con TEA y en su estilo cognitivo, centrado más en las partes que en el significado global, es recomendable que los apoyos visuales no se compongan de muchas imágenes en un mismo recuadro informativo. Necesitan información concreta y una señalización con muchos elementos para definir un concepto puede distraer su atención y dificultar la comprensión del significado general.</p> <p>*Estas personas pueden presentar dificultades de integración visual por ejemplo, les puede resultar difícil reconocer figuras segmentadas. El contexto y las imágenes que acompañan a una figura incompleta en ocasiones no les ayudan a la comprensión debido a sus dificultades para extraer o deducir información del contexto (ceguera contextual; Vermeulen, 2012).</p> <p>*Mantén la coherencia de significado entre imágenes. No debemos utilizar una misma imagen para dos conceptos diferentes.</p> <p>*La imagen irá siempre acompañada de la etiqueta escrita facilitando la asociación, facilitando otra modalidad de entrada de información y estableciendo un criterio para la nomenclatura de los espacios, objetos etc. Debemos escoger una tipografía simple y que no dificulte la percepción y comprensión de las diferentes letras.</p>	<p>*En lo que se refiere al diseño y forma de las imágenes tenemos que recordar que la imagen tiene que ser útil, no bonita. No abusaremos del uso de los colores ya que su exceso puede distraer la atención del significado global de la imagen.</p> <p>*El contraste de la imagen principal con el fondo también es importante. Si el color del fondo es muy estridente podemos provocar que interfiera y dificulte la percepción. Para algunas personas los pictogramas en blanco y negro con gran contraste son los más fáciles de comprender. En otros casos es necesario utilizar el color para realzar formas que aporten significado y ayuden a definir mejor lo que estamos mostrando.</p> <p>*Existen muchos casos en los que el uso de los colores puede ser un recurso de apoyo muy válido para diferenciar actividades, áreas, para distinguir caminos visuales, para clarificar carteles informativos con varias secciones, etc.</p> <p>*La estética y la coherencia en la forma también son importantes. Procuraremos que los apoyos tengan coherencia entre ellos cuando estén en un mismo espacio intentando que el estilo, tamaño de la imagen y la letra sean similares.</p> <p>*El lugar donde se colocan es tan importante como su forma. Para ser fácilmente visibles, comprensibles y funcionales, estudiaremos espacios, recorridos o itinerarios paso a paso. Para ello:</p>

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

RELACIONADAS CON LA COMPRESIÓN	RELACIONADAS CON LA LEGIBILIDAD
<p>*Evita la sobrecarga visual. A veces el exceso de estímulos, muchos de ellos arbitrarios y poco claros para muchas personas, pueden provocar <i>ruido visual</i> y dificultar la comprensión global del mensaje. Es preferible utilizar una imagen por cada concepto importante intentando que sean lo más icónicas y universales posible.</p> <p>*El uso de flechas es muy habitual a la hora de señalar recorridos o indicar direcciones, mostrar causa y efecto, representar una acción etc. pero debemos tener en cuenta que son símbolos arbitrarios que requieren de un aprendizaje previo. Existen muchas personas con TEA y/o discapacidad intelectual que desconocen su significado.</p> <p>*Cuando señalizamos mediante apoyos visuales debemos intentar escoger la opción más sencilla y la que suponga el menor número posible de símbolos arbitrarios que puedan distraer del concepto principal.</p> <p>*A veces será necesario señalar algo más que los espacios. En algunas ocasiones señalizaremos objetos que pueden pasar desapercibidos o que necesiten de una aclaración sobre su uso.</p> <p>*Puede ser necesario secuenciar las instrucciones: para ello dividiremos e ilustraremos una acción en pequeños pasos simplificados, favoreciendo así la comprensión, el seguimiento y planificación de la tarea.</p> <p>*Plasmaremos las normas de uso. Algunas personas pueden necesitar que la información esté siempre a la vista para recordarla.</p>	<p>-Estudiaremos cuál es la colocación más apropiada según la distribución y el uso del espacio.</p> <p>-Colocaremos las señales en un lugar y a una altura adecuada para ser vistos. Una vez determinada la altura apropiada, decidiremos si es mejor colocar las señales sobre las puertas (para algunas personas con TEA es importante tener claro qué hay detrás de las puertas, así como saber a cuál de ellas se puede acceder y cuáles tienen prohibido el paso) o por el contrario colocarlos en la pared.</p> <p>*El material en el que se deben de imprimir o plasmar los pictogramas también debe ser apropiado. Para ello, tendremos en cuenta que sea un material que no entorpezca la visión, que permita que el texto y la imagen se visibilicen desde diferentes ángulos, teniendo en cuenta cuestiones como los reflejos de luces, los materiales satinados que dificultan la discriminación de las imágenes etc.</p>





## 4.5. APOYO CONDUCTUAL POSITIVO

### 4.5.1. Concepto

¿Qué es el apoyo conductual positivo?



“El apoyo conductual positivo es un enfoque para hacer frente a los problemas de conducta que implica remediar condiciones ambientales y/o déficits en habilidades (Carr, 1996) que surge como una ramificación del análisis conductual aplicado. Tal y como recogía Edward Carr (1996), uno de los autores más relevantes de este enfoque “el mejor momento para trabajar las conductas desafiantes es cuando éstas no se están produciendo”.

Las conductas desafiantes las entendemos como un mal ajuste entre los puntos débiles del alumnado con autismo y un entorno poco adaptado, por tanto lo fundamental será adaptar el entorno físico y social para compensar dichas dificultades. Para ello, es importante conocer brevemente ambos componentes para realizar posteriormente una intervención que permita el ajuste (Muñoz de la Fuente, 2013).

PUNTOS DÉBILES FUNDAMENTALES	SITUACIONES O ENTORNOS QUE PUEDEN RESULTAR PROBLEMÁTICOS
*Dificultades en la comprensión y expresión oral y en la comunicación no verbal.	*Situaciones libres y desestructuradas (recreos no adaptados).
*Limitaciones en las estrategias de relación y juego.	*Falta de información y anticipación en las rutinas del día (agendas y apoyos visuales).
*Patrón de comportamientos, pensamientos e intereses repetitivos y restringidos.	*Lenguaje complejo y poco adaptado (frases subordinadas y falta de utilización de signos o gestos).
*Dificultad de anticipación y control del tiempo.	*Situaciones de espera sin información (momento de esperar a comer sin un control del tiempo).
*Limitaciones para entender normas y comportamientos sociales.	*Tareas no adaptadas y poco aburridas (ficha de clase aburrida sin estructuración).
*Hiperactividad y baja tolerancia a la frustración.	*Entornos y actividades no adaptados (lugares con mucho ruido o una obra de teatro con mucha carga verbal).
*Dificultades de planificación u organización.	*Demanda de finalización de actividades gratificantes sin anticipación (por ejemplo el trabajo en la pizarra digital).
*Alteraciones sensoriales.	*Negación ante una petición (negar más chocolate en la merienda).
	*Situaciones o actividades que provoquen miedo o frustración (no poder salir al recreo porque llueve).
	*Exposición a estímulos que no sea capaz de tolerar (el timbre a la salida de las clases).

Ahora bien, no se puede justificar todas las conductas por la presencia del autismo (“ha roto la tiza porque tiene TEA”) sino que también existen características individuales de la persona y aprendizajes relacionados con determinadas pautas de crianza.

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### 4.5.2. Programa de conducta positiva

Un resumen de los pasos fundamentales para la elaboración de un Programa de Conducta Positiva (Jordan, 2012) consistiría en:

PASOS DEL PROGRAMA	BREVE EXPLICACIÓN
Evaluación general de la conducta	La evaluación nos ayudará a comprender: <ul style="list-style-type: none"><li>-Por qué sucede la conducta</li><li>-Qué se puede hacer al respecto</li><li>-Cómo podemos intervenir basándonos en las conductas positivas que ya presenta la persona</li></ul>
Evaluación de las condiciones del entorno	La información sobre los factores del entorno nos ayudará a determinar cuáles son relevantes a la hora de predecir (y por tanto evitar) la conducta problemática: <ul style="list-style-type: none"><li>-Historial y antecedentes de la persona y su entorno</li><li>-Análisis funcional de la conducta problemática</li><li>-Cambios en el estilo de vida y en el entorno que serán necesarios para ayudar al cambio individual</li></ul>
Adaptación de la conducta	Los pasos necesarios para dar ayuda a la persona a cambiar su conducta son: <ul style="list-style-type: none"><li>-Enseñar una habilidad con una función similar para sustituir la conducta problemática</li><li>-Añadir el aprendizaje de habilidades comunicativas de tal manera que no sea necesaria la conducta problemática (peticiones, rechazos, comprensión de la información...)</li><li>-Enseñar a la persona algunas estrategias de adaptación para tratar con las situaciones de ansiedad y estrés, como técnicas de relajación o ejercicios y vías de escape.</li></ul>
Trabajar las consecuencias	<ul style="list-style-type: none"><li>-Utilizar elementos de refuerzo como parte de la estrategia.</li><li>-Reforzar conductas alternativas concretas que cumplan la misma función.</li><li>-Reforzar todas las conductas que el niño o niña realice excepto la que queremos extinguir.</li><li>-Ayudar a comprender la consecuencia de las acciones.</li></ul>

### 4.5.3. Pautas básicas sobre la Evaluación Funcional de la Conducta

Las conductas desafiantes no surgen al azar, el alumnado con TEA las utiliza, como hemos visto anteriormente, para compensar sus carencias en otras áreas. Se deben interpretar como una forma inadecuada de enfrentarse a determinadas situaciones del entorno y tienen un propósito o función que debemos descubrir para poder intervenir (Muñoz de la Fuente, 2013).



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

FUNCIONES PRINCIPALES DE LA CONDUCTA	BREVE EXPLICACIÓN
Comunicar	Conductas relacionadas con la función de petición, la expresión de desagrado o la necesidad de ayuda.
Relacionarse/jugar	Utilización de comportamientos desajustados para conseguir interactuar al carecer de herramientas sociocomunicativas necesarias, sobre todo, en situaciones libres y desestructuradas.
Expresar sentimientos	Las dificultades de autocontrol pueden hacer que los niños y niñas con autismo presenten reacciones exageradas ante determinadas situaciones y, por sus dificultades de comunicación, se expresen mediante comportamientos desajustados.
Autoestimulación	Conductas relacionadas con su falta de flexibilidad y su rigidez mental (rituales, uso repetitivo de objetos, comportamientos compulsivos...) sin ningún tipo de funcionalidad.

Para descubrir los factores que provocan estas conductas es fundamental realizar una “evaluación funcional”, entendida como la recogida de información mediante un registro sistemático que sirva para conocer qué aspectos del entorno favorecen o desencadenan esas conductas desafiantes, así como las respuestas de las personas que mantienen esos comportamientos.

Para realizar una evaluación funcional necesitaremos definir la conducta y seguir una serie de pasos (Jordan,2012; Martos y cols., 2012):

DEFINICIÓN DE LA CONDUCTA	BREVE EXPLICACIÓN
Topografía o descripción	Explicación de lo que hace la persona de la forma más explícita posible.
Ciclo	¿Con qué frecuencia? ¿cuándo? Esta información nos ayuda a ver los patrones y proporciona una base sobre la que evaluar la intervención. Es necesario tomar nota del contexto (personas, horas, momentos concretos...) y factores relativos a la persona (resfriado, hambre...).
Curso	Duración y cambios a lo largo de un episodio. Por ejemplo, empieza gritando y se transforma en un quejido.
Fuerza o intensidad	Por ejemplo, no es lo mismo que se golpee a sí mismo de forma controlada que si se autgolpea de forma descontrolada

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

PASOS DE LA EVALUACIÓN FUNCIONAL	REGLA “ABC”
Antecedent/Antecedente	Los acontecimientos que preceden a la conducta: ¿Dónde está? ¿Con quién? ¿Qué sucede antes?
Behaviour/Conducta	Forma (¿Qué hace?), Frecuencia e Intensidad de la conducta
Consequence/Consecuencia	¿Qué hace el profesorado?, ¿Qué hace el alumnado?, ¿Qué hace él?

Registro de situación emocional

ALUMNO/A \_\_\_\_\_ MES \_\_\_\_\_

DIAS DE LA SEMANA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
FECHA																															
1ª SESIÓN																															
2ª SESIÓN																															
3ª SESIÓN																															
4ª SESIÓN																															
5ª SESIÓN																															

A1: mucha intensidad/gran duración A2: mucha intensidad/duración media A3: Mucha intensidad/duración corta  
 B1: intensidad media/gran duración B2: intensidad media/duración media B3: intensidad media/duración corta  
 C1: poca intensidad/gran duración C2: poca intensidad/duración media C3: poca intensidad/duración corta

FECHA	ANTECEDENTE			CONDUCTA			CONSECUENTE		
	¿Dónde está?	¿Con quién?	¿Qué ocurre antes?	¿Qué hace?	Frecuencia	Intensidad	¿Qué hace el profesorado?	¿Qué hace el alumnado?	¿Qué hace él o ella?

Ejemplo de hoja de registro de una evaluación funcional de conducta

### 4.5.4. Pautas básicas de Intervención

Consistirá en un proceso con doble vertiente: una fundamental proactiva (la intervención debe sustentarse en esta vertiente) y la otra incidental reactiva (en aquellas situaciones que no quede otra opción).

#### 4.5.4.1. Intervención desde un enfoque proactivo: prevenir que aparezcan las conductas desafiantes

En este ámbito trabajaremos en tres líneas fundamentales (Muñoz de la Fuente, 2013).



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

ADAPTACIÓN DEL MEDIO SOCIAL	ADAPTACIÓN DEL ENTORNO FÍSICO	ENSEÑANZA DE HABILIDADES
<p>*Actitud positiva, empática, cercana: si se supone una intencionalidad negativa (lo hacen para fastidiarme, por capricho etc.) nos centraremos en estrategias de respuesta negativas (regañar, gritar, sancionar...).</p> <p>*Comunicación adaptada a su nivel (frases ajustadas, signos y apoyos visuales...).</p> <p>*Uso progresivo del refuerzo social.</p> <p>*Trabajo de las habilidades sociales</p>	<p>*Adaptación de actividades para que sean funcionales y utilización de sus intereses.</p> <p>*Organización del tiempo libre y tareas abiertas (estructuradas y organizadas).</p> <p>*Uso de apoyos visuales (para mejorar la planificación y anticipación).</p> <p>*Control de estímulos para limitar el acceso a objetos por los que tiene un interés obsesivo o un uso estereotipado...</p>	<p>*Comunicación (enseñanza de funciones como la petición, el rechazo o la expresión de los sentimientos).</p> <p>*Interacción y juego</p> <p>-Enseñanza de juegos y actividades en recreos y tiempos muertos: a mayor juego u ocupaciones menor riesgo de interrupción (Attwood, 2000).</p> <p>-Refuerzo del buen comportamiento de forma generalizada, evitando centrarse en los comportamientos negativos.</p> <p>*Uso funcional de objetos (las conductas repetitivas transformarlas en funcionales)</p> <p>*Negociación y tolerancia a la frustración (cumpliendo normas y aceptando límites)</p>

#### 4.5.4.2. Intervención desde un enfoque reactivo: afrontar las conductas desafiantes

A continuación, planteamos algunas ideas fundamentales de cara a la intervención (Muñoz de la Fuente, 2013; Jordan, 2012).

QUÉ HACER	QUÉ EVITAR
<p>*Hay que hacerse cargo de la situación: al igual que el alumnado con desarrollo típico, la persona con autismo puede sentirse molesta por propia falta de control y a menudo se tranquiliza cuando alguien más fija los límites.</p>	<p>*Plantear las personas adultas respuestas diferentes ante el mismo problema.</p>
<p>*Transmitir que mediante estas conductas no conseguirá sus deseos, sin alterar nuestro ánimo. Para ello nos dirigiremos a la persona en voz baja y con tono tranquilo, evitando regañarla o utilizar un lenguaje complicado. La mejor opción es emplear frases cortas y repetitivas por ejemplo “es el momento de sentarse”.</p>	<p>*No responder siempre de la misma manera.</p>
<p>*Cuando un niño o niña realice comportamientos desajustados buscando nuestra reacción hay que controlar nuestra respuesta para evitar que fije esa conducta, planteando conductas alternativas. Debemos tener claro que las estrategias a corto plazo generan problemas a largo plazo, por ejemplo retirar una tarea cada vez que un niño o una niña tiene una conducta disruptiva puede suponer que aprenda cómo no realizarla.</p>	<p>*Abordar los problemas inicialmente en situaciones muy estresantes.</p>
<p>*Utilizar el moldeamiento para enseñarle estrategias funcionales, regañar o castigar no suele servir... Debemos conseguir buenos hábitos que sustituyan a los desajustados.</p>	<p>*Perder el control.</p>
<p>*Cuando no es posible cambiar directamente la conducta problemática, es mejor distraer la atención del alumno o alumna, por ejemplo: redirigir hacia una rutina de trabajo familiar y luego con la tarea.</p>	<p>*Generar excesivo estrés: mirar directamente a los ojos en algunas situaciones, aproximarse demasiado deprisa, permanecer de pie demasiado cerca, inclinarse hacia adelante, gesticular con los brazos, elevar el volumen y el tono de la voz, dar órdenes y amenazar...</p>
<p>*Reducir la estimulación de fondo. Incluso en aquellas situaciones en las que el alumnado pueda adaptarse con normalidad, si está molesto es probable que se reduzca su tolerancia a los estímulos.</p>	<p>*Hablar en exceso e intervenir demasiadas personas a la vez (“una persona, una instrucción”).</p>
<p>*Animar al niño o niña a que se calme mediante técnicas que se le han enseñado en un momento de estabilidad emocional: respiración, echarse en el suelo, cruzar los brazos...</p>	<p>*Regañar y castigar como única respuesta.</p>
<p>*Búsqueda de situaciones relajantes: actividades sensoriales, música... siempre con precaución en su uso para no reforzar la conducta problemática (es mejor utilizarlas ante los primeros síntomas).</p>	<p>*Esperar que, con el tiempo, desaparezcan los problemas.</p>



¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

## 5. RESPUESTA EDUCATIVA.

### 5.1. Respuesta educativa a nivel de centro

A continuación, vamos a plantear diferentes estrategias a nivel metodológico para distintos contextos y momentos de la jornada escolar. Nos parece fundamental dejar clara la necesidad de la existencia de un planteamiento global a nivel de centro educativo, para la accesibilidad e inclusión del alumnado con TEA y que ha de estar definido en los documentos prescriptivos de centro (Proyecto Educativo de Centro, Plan de Atención a la Diversidad, ...). Solo desde este planteamiento y desde esta forma de enfocar la diversidad podemos afrontar una respuesta de garantía para nuestro alumnado, sin estar a expensas del arbitrio de las decisiones individuales del profesorado.

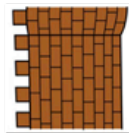
## PATIO

El patio del colegio es un lugar ruidoso, con todo el alumnado moviéndose, y nada estructurado. Se da por hecho que todo el alumnado conoce y comprende las normas de los juegos.



### FACILITADORES

- Conocer la situación, gustos y preferencias del alumnado y partir de sus intereses.
- Zonificar y sectorizar el espacio, estableciendo zonas específicas para cada tipo de actividad (juegos populares, deportivos, de mesa...).
- Explicitar, con apoyos visuales, las reglas y roles establecidos en los juegos y los elementos clave del entorno (líneas de salida y llegada, áreas de juego, tiempos de actividades...).
- Trabajar previamente esquemas y guiones de juego.
- Anticipar el funcionamiento de los patios a través de **historias sociales**: cómo empieza, cómo se desarrolla y cómo termina, a qué personas se puede dirigir ...
- Seleccionar iguales que puedan actuar como referentes para el alumnado con TEA.
- Considerar el rol de la persona adulta como facilitador de la inclusión del alumnado en los juegos e interacciones apropiadas al contexto.
- Evitar y, en su caso, intervenir ante posibles conductas disruptivas siguiendo el enfoque del Apoyo Conductual positivo (anteriormente tratado en la Guía).
- Realizar cambios, si fuera posible, en el ambiente teniendo en cuenta su procesamiento sensorial.
- Contemplar alternativas a los recreos.



### BARRERAS DEL CONTEXTO

- Relacionadas con:**
- La carencia o ausencia de estructuración clara espacial y/o temporal.
  - La carga excesiva de estimulación auditiva.
  - La ausencia de normas de juego explícitas.
  - Los juegos con cambios de roles muy rápidos.
  - La gran variabilidad de cambios de juego.
  - Los juegos de contacto y proximidad.
  - El alto contenido en juego simbólico.
  - Los intercambios comunicativos, en lenguaje oral, muy rápidos y frecuentes.
  - El mayor peso de la conversación frente al juego según avanza las etapas.



### BARRERAS PERSONALES

- Relacionadas con:**
- La escasa coincidencia con los intereses de sus iguales.
  - El respeto de los turnos de juego.
  - La comprensión de normas de juego, tendiendo a imponer sus propias normas.
  - La resolución de conflictos personales.
  - La búsqueda de alternativas de comportamiento.
  - La tendencia a los mismos juegos y rutinas.
  - La comprensión del lenguaje oral.
  - El intercambio comunicativo en situaciones sociales.
  - La interpretación de las situaciones sociales.
  - Las peculiaridades sensoriales.



## COMEDOR

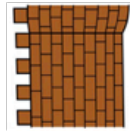


El comedor es otro lugar con excesiva contaminación acústica. Dificultoso por la selectividad alimentaria (texturas, sabores, olores, temperaturas, colores...) que presenta en algunos casos el alumnado con TEA, además de ser un espacio con altas exigencias de autorregulación conductual: horarios, rutinas, normas...



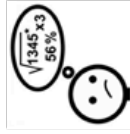
### FACILITADORES

- Convertir el comedor en un espacio agradable, promoviendo:
  - las entradas y salidas organizadas.
  - el establecimiento de rutinas.
  - la asignación fija de mesas y sillas.
  - la señalización visual de las distintas zonas del entorno.
  - la preparación de forma anticipada de la mesa.
  - la asignación de responsables de mesa que puedan levantarse.
- Anticipar con apoyos visuales el menú diario.
- Tener en cuenta su **acomodación preferencial**, por ejemplo contemplar la posibilidad de situarlo el primero o último de la fila, en los extremos de la mesa...
- Facilitar que comparta mesa con pares afines.
- Desensibilizar, si procede, de forma progresiva a los estímulos sensoriales molestos.
- Utilizar apoyos visuales para explicitar los comportamientos adecuados y las normas del comedor.
- Elaborar **guiones, historias sociales** para anticipar el funcionamiento del comedor: cómo empieza, cómo se desarrolla y cómo termina...
- Elegir el momento adecuado para introducir de manera gradual alimentos nuevos.
- Seguir la "Ley del plato vacío": empiezo con poca cantidad y siempre lo acabo.
- Partir de lo que ya come, evitando engañar o forzar.



### BARRERAS DEL CONTEXTO

- Relacionadas con:**
- La falta de formación específica del personal responsable.
  - El espacio poco estructurado.
  - El ambiente con altos niveles de contaminación acústica.
  - Las esperas en situaciones como la fila...
  - Los posibles cambios de ubicación sin previo aviso.
  - La ausencia de normas explícitas.
  - Los olores.
  - El peso de la conversación en las interacciones.
  - La ausencia de información previa sobre el menú.



### BARRERAS PERSONALES

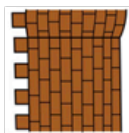
- Relacionadas con:**
- El posible patrón selectivo de alimentación.
  - El procesamiento sensorial (auditivo, táctil, propioceptivo, interoceptivo, ...).
  - La comprensión y el seguimiento de normas.
  - La necesidad de permanecer en su sitio durante la comida.
  - La autonomía para manejarse en este contexto.
  - Las habilidades para iniciar, mantener y finalizar una conversación, seguir turnos...

¿Qué son los trastornos del espectro autismo?



## ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Actividades planteadas para enriquecer el trabajo diario, englobadas dentro de la programación y que se plantean como una fuente de motivación, diversión y aprendizaje. Es importante tener en cuenta que suponen una ruptura en la rutina diaria.



### BARRERAS DEL CONTEXTO

**Relacionadas con:**

- La falta de formación específica del personal responsable de la actividad.
- El alto grado de improvisación de muchas de estas actividades.
- La diversidad de normas dependiendo del contexto y tipo de actividad.
- La posible sobrecarga estimular.
- La ruptura de la dinámica escolar diaria.
- La falta de adaptación de las actividades a las competencias del alumnado con TEA.
- Las transiciones: los tiempos de espera, traslados de autobús...



### FACILITADORES

-Anticipar y estructurar la actividad asegurándonos que conoce previamente:

- a dónde va.
  - cuándo va a ir.
  - el medio de transporte.
  - lo que va a hacer de manera secuenciada,
  - las normas específicas.
  - los "qué pasa si". Por ejemplo: ¿qué pasa si llueve?, ¿qué pasa si no llegamos a tiempo?...
- Especificar conductas concretas y normas que deben de cumplirse durante el tiempo que dure la actividad (sentado autobús, silencio museo...).
- Usar apoyos visuales que le ayuden a autorregular su comportamiento.
- Prever que se pueden dar momentos difíciles en los que será preciso contar con recursos alternativos. Por ejemplo: llevar auriculares, libro...
- Contar con los apoyos personales necesarios para garantizar el éxito y la participación en la actividad.
- Tener en cuenta las necesidades de todo el alumnado en la planificación y diseño de las actividades realizadas dentro del centro (carnaval, Día de la Paz...).



### BARRERAS PERSONALES

**Relacionadas con:**

- El afrontamiento de la novedad y cambios en la rutina diaria.
- La necesidad de saber "qué va a suceder".
- La falta de coincidencia entre sus intereses y el contenido de la actividad.
- La interpretación de la información social del contexto. Por ejemplo: mantener silencio en el cine, no tocar los cuadros.





## 5.2. Respuesta educativa por etapas

### 5.2.1. Educación Infantil


La escolarización, en esta etapa, conlleva un reto para el alumnado con TEA, el centro y el profesorado. Solo desde el conocimiento y el respeto de la Condición del alumnado con TEA, podremos llevar a cabo una intervención educativa adecuada, que garantice la inclusión y la equidad, potencie al máximo sus capacidades y autonomía; y asegure, en definitiva, su bienestar emocional.

A continuación, mostraremos diferentes propuestas para la intervención con este alumnado en distintos momentos y situaciones de la Etapa de Infantil, teniendo en cuenta las distintas barreras personales y del contexto.

<p><b>HÁBITOS DE AUTONOMÍA</b></p> 	<p><b>Alimentación:</b> El tentempié o aperitivo debe ser un momento agradable, donde el alumnado pueda ampliar la gama de alimentos que tolera, respetando unas normas básicas a la vez que aumenta su autonomía paulatinamente.</p> <p><b>Control de esfínteres:</b> Es un objetivo prioritario para favorecer el desarrollo de la autonomía personal.</p>	
<p><b>A TENER EN CUENTA</b></p>	<p>Ambas adquisiciones pueden constituir momentos muy estresantes para el alumnado con TEA por tanto, requerirán medidas y programaciones específicas y sistemáticas de acuerdo al <i>PTI</i> del alumnado.</p>	
<p><b>BARRERAS PERSONALES</b></p> 	<p><b>BARRERAS DEL CONTEXTO</b></p> 	<p><b>FACILITADORES</b></p> 
<p><b>CONTROL DE ESFÍNTERES</b></p>	<p><b>CONTROL DE ESFÍNTERES</b></p>	<p><b>CONTROL DE ESFÍNTERES</b></p>
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La expresión y comprensión de sus necesidades básicas.</li> <li>- La asociación entre espacio-persona-acción (qué hacer, con quién y dónde).</li> <li>- La secuenciación de dichas acciones.</li> <li>- La autonomía.</li> <li>- La generalización. Inflexibilidad (solo hacen pis en casa).</li> <li>- La hiper/hipo sensibilidad sensorial: cisterna, seca manos...</li> </ul>	<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La rigidez de horarios (horas predeterminadas y escasez de tiempo).</li> <li>- Los mensajes orales grupales sin personalizar.</li> <li>- La contaminación acústica y el contacto físico.</li> <li>- Los tiempos de espera amplios en los turnos.</li> <li>- La falta de anticipación adecuada del momento del baño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambiar información con la familia y coordinar las actuaciones para darle continuidad y coherencia al proceso.</li> <li>- Adecuar la intervención a los ritmos de aprendizaje del alumnado.</li> <li>- Diseñar y aplicar programas sistemáticos y personalizados de control de esfínteres.</li> <li>- Tener en cuenta las peculiaridades sensoriales del alumnado iniciando un Programa de <i>Desensibilización sistemática</i> si fuera necesario.</li> <li>- Utilizar apoyos visuales, que faciliten la comprensión y adquisición de los diferentes aprendizajes.</li> <li>- Emplear comunicación doble: informar al grupo y luego de forma individual.</li> <li>- Vestir ropa cómoda que favorezca la autonomía.</li> <li>- Utilizar refuerzos positivos.</li> <li>- Comprender que forma parte del proceso que el alumnado puede ensuciarse y mojarse.</li> </ul>

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?


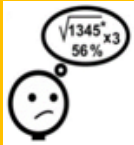
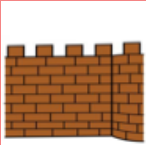

APERITIVO	APERITIVO	APERITIVO
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El patrón selectivo de alimentación: texturas, color, sabores, temperatura, ...</li> <li>- La masticación.</li> <li>- La generalización. Inflexibilidad (solo come en casa).</li> </ul>	<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La rigidez de horarios (horas predeterminadas y escasez de tiempo).</li> <li>- La confusión de la selectividad en la alimentación del alumnado con caprichos.</li> <li>- La alta carga estimular: ruidos, sabores...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambiar información con la familia y coordinar las actuaciones para darle continuidad y coherencia al proceso.</li> <li>- Adecuar la intervención a los ritmos del alumnado.</li> <li>- Anticipar con apoyos visuales el alimento diario.</li> <li>- Reforzar al finalizar la comida.</li> <li>- Utilizar apoyos visuales, que faciliten la comprensión y adquisición de los diferentes aprendizajes.</li> <li>- Implementar la <i>regla del plato vacío</i>.</li> <li>- Ajustar las cantidades.</li> <li>- Crear una rutina y mantener constante y tranquilo el espacio físico.</li> <li>- Evitar situaciones desagradables para el alumnado (mojarse, mancharse).</li> </ul>

<p><b>ASAMBLEA</b></p> 	<p>Actividad en la que se producen múltiples situaciones de interacción social, se expresan hechos que han sucedido, sentimientos y emociones y también se ha de entender lo que los demás dicen y piensan sobre las cosas. Se comprende la participación individual pero dentro de un grupo y en relación a los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un momento de encuentro, de acogida y de inicio del día.</li> <li>- Se planifica la actividad del día.</li> <li>- Se cuenta, escucha y comparte lo que se ha hecho el día anterior, experiencias vividas, ...</li> <li>- Se narran, escuchan y escenifican cuentos.</li> <li>- Se cantan canciones y se participa en actividades con una carga oral importante.</li> </ul>	
<p><b>A TENER EN CUENTA...</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar la pretensión que al principio participe de toda la asamblea. Programar momentos de respiro con actividades alternativas.</li> <li>- Programar en el <i>PTI</i> del alumnado objetivos reales, concretos y funcionales respetando su condición y necesidades.</li> </ul>	
<p><b>BARRERAS PERSONALES</b></p> 	<p><b>BARRERAS DEL CONTEXTO</b></p> 	<p><b>FACILITADORES</b></p> 
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evocación de experiencias de manera voluntaria.</li> </ul>	<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las expectativas del profesorado. Se espera que el alumnado participe en una interacción comunicativa relatando sus experiencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar la evocación y la narración a través de dibujos, fotos, libretas...</li> <li>- Tener en cuenta sus intereses de cara a motivarle a compartir sus experiencias.</li> <li>- Hacer partícipe a la familia enviando, de manera previa, información gráfica de actividades familiares.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La identificación de lo relevante.</li> <li>- La atención a los elementos no significativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La excesiva carga verbal tanto en la duración como en la complejidad del discurso. En ocasiones, estas situaciones son muy abstractas y alejadas de sus vivencias.</li> <li>- El uso de un lenguaje con doble sentido, ironías, sarcasmos...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar materiales visuales de apoyo a los contenidos de forma simplificada y destacando lo más importante sobre lo secundario.</li> <li>- Emplear un lenguaje sencillo, explícito y concreto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La atención selectiva y sostenida. Dirigir y mantener la atención al estímulo que se le presenta.</li> <li>- La <i>atención conjunta</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las expectativas con respecto al interés mostrado por el alumnado hacia lo que se comparte en la asamblea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar la atención del alumnado en el transcurso de la asamblea. Por ejemplo, utilizando entonaciones marcadas, aumentando la gesticulación, ...</li> </ul>



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La anticipación y el sentido de la actividad.</li> <li>- La comprensión del inicio y el fin de la rutina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La falta de claridad en la secuencia del desarrollo de la asamblea.</li> <li>- El excesivo tiempo de duración.</li> <li>- La pasividad en bastantes momentos con situaciones en las que solo participa un alumno/a. Esto exige mucho tiempo de espera por parte del alumnado con TEA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuenciar visualmente la asamblea con imágenes de los diferentes momentos que la componen.</li> <li>- Explicitar visualmente el lugar en el que se tienen que acomodar.</li> <li>- Limitar el tiempo de duración.</li> <li>- Incluir actividades manipulativas.</li> <li>- Utilizar un <b>cuaderno de asamblea</b> complementario al desarrollo de la misma.</li> <li>- Adaptar el tiempo de asamblea a sus capacidades atencionales e intereses.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La regulación conductual enfocada a un fin o meta.</li> <li>- La comprensión de las normas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sobreestimulación en el aula (letras, números, juguetes, paneles, ...).</li> <li>- El exceso de información.</li> <li>- La ausencia de normas explícitas y concretas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar el tiempo de asamblea en base a rutinas o momentos que favorezcan la predictibilidad: material organizado, secuencia de desarrollo clara, uso de claves visuales, ...</li> <li>- Utilizar apoyos visuales que indiquen claramente la conducta adecuada y las normas establecidas. Informar en positivo y de forma concreta.</li> <li>- Asignar responsabilidades.</li> <li>- Permitir tiempos y espacios de respiro.</li> </ul>

<p><b>EN LA MESA...</b></p> 	<p>Es el momento de trabajo estructurado (individual o pequeño grupo) que requiere realizar tareas con una meta específica (puzle, encajable, ficha, dominó ...), precisa de un uso adecuado de diferentes instrumentos (punzón, lápiz, colores, pincel...) y en los cuales se experimentará con diferentes materiales (plastilina, papel, cartón...).</p>	
<p><b>A TENER EN CUENTA</b></p>	<p>Ajustar el nivel de exigencia a la capacidad atencional del alumnado, a su necesidad de movimiento... respetando siempre sus peculiaridades sensoriales (texturas) y recogiendo en el <b>PTI</b> del alumnado.</p>	
<p><b>BARRERAS PERSONALES</b></p> 	<p><b>BARRERAS DEL CONTEXTO</b></p> 	<p><b>FACILITADORES</b></p> 
<p>Relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La organización del espacio y sus materiales.</li> </ul>	<p>Relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El material de uso compartido.</li> <li>- La identificación de los materiales y espacios (rincones, cajas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asignar individualmente el material.</li> <li>- Organizar el material en cajas compartimentadas para evitar la autoestimulación.</li> <li>- Señalizar el espacio físico. Utilizar apoyos visuales para identificar su mesa, su silla y la ubicación del material, mobiliario, cajas de materiales, percha...</li> <li>- Preparar el material necesario de antemano, evitando la improvisación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La comprensión de la secuencia de actividades que deberá realizar durante el tiempo que dure la rutina de mesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El ambiente poco predecible por la espontaneidad propia del alumnado de Educación Infantil</li> <li>- El uso exclusivo de explicaciones orales.</li> <li>- La información dirigida exclusivamente al grupo aula.</li> <li>- Las transiciones muy rápidas e inesperadas entre las tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipar la secuencia de actividades visualmente. (fotos, pictograma, palabra...)</li> <li>- Empezar con secuencias cortas: una actividad (encajable), dos actividades (recortar, pegar)</li> </ul>


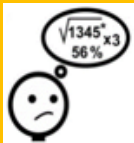
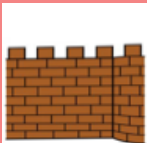
## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La comprensión oral de lo que tiene que hacer en cada actividad.</li> <li>- El estilo de aprendizaje poco intuitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso exclusivo de explicaciones orales.</li> <li>- La información dirigida exclusivamente al grupo aula.</li> <li>- Las transiciones muy rápidas e inesperadas entre las tareas.</li> <li>- La falta de explicitación en el proceso de enseñanza.</li> <li>- Ambiente poco predecible por la espontaneidad propia del alumnado de Educación Infantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar para la realización de la tarea materiales con una presentación muy estructurada y que ofrezcan información visual indicando en el propio material qué se debe hacer con él, en qué orden y cuándo finaliza la tarea.</li> <li>- Utilizar demostraciones, modelado, moldeamiento... (aprendizaje explícito) que facilite la comprensión.</li> <li>- Explicitar visualmente los pasos ordenados de la tarea y la cantidad de tarea a realizar.</li> <li>- Comenzar con actividades sencillas y cercanas a sus intereses.</li> <li>- Garantizar el éxito de la tarea (aprendizaje sin error).</li> <li>- Presentar modelos de tarea terminados.</li> </ul>
<p><b>- La atención selectiva y sostenida.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sobreestimulación que caracteriza las aulas.</li> <li>- El escaso uso de los intereses del alumnado en la planificación de las tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover medidas que faciliten su atención:</li> <li>- Evitando los elementos distractores: Ubicación del alumnado, tipo de materiales, sonidos en el ambiente escolar...</li> <li>- Seleccionando iguales que supongan un modelo positivo.</li> <li>- Incorporando sus intereses a la tarea.</li> <li>- Estableciendo un código con el alumnado para reconducir de nuevo su atención. Por ejemplo, un gesto, un sonido, un toque...</li> <li>- Acomodar la información a su canal preferente: visual, auditivo, táctil...</li> <li>- Ajustar la tarea a sus capacidades de ejecución, atención...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La planificación y organización del tiempo de trabajo.</li> <li>- La autogestión del tiempo libre entre tarea y tarea: búsqueda autónoma de actividad, elegir un rincón, coger un cuento...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los tiempos de espera amplios.</li> <li>- Las transiciones largas entre rutina y rutina.</li> <li>- La creencia de que el alumnado es capaz de gestionar su tiempo sin actividad de forma organizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar y ajustar los tiempos de actividad evitando los “momentos muertos”.</li> <li>- Utilizar material alternativo y/o complementario para los tiempos de espera: caja de espera, carpeta de actividades, material manipulativo...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El control motriz: prensión, prensión, coordinación óculo-manual, grafomotricidad ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La confusión entre la finalidad de la tarea y la herramienta para realizarla.</li> <li>- La uniformidad en los útiles de trabajo.</li> <li>- La alta carga de actividad en papel: colorear, puntear, repasar...</li> <li>- El formato de los materiales impresos al uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar materiales que le faciliten el desarrollo de la tarea: ceras más blandas, grosor del lápiz, tijeras con retroceso automático, adaptadores para el lápiz...</li> <li>- Dar tiempo suficiente para que se habitúe al manejo de diferentes materiales, presentándolos de manera progresiva.</li> <li>- Valorar la ejecución de la tarea en función de las capacidades motrices reales del alumnado. (Para nuestro alumnado puede ser correcto colorear un dibujo empleando solo dos rayas)</li> <li>- Proporcionar otros recursos expresivos para alcanzar los objetivos.</li> <li>- Evitar la identificación del objetivo de la tarea con la herramienta utilizada para alcanzarlo. Por ejemplo: para demostrar cuál de los objetos es el grande, no hace falta colorearlo, cuando la acción de colorear es una dificultad.</li> </ul>



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sobrecarga sensorial.</li> <li>- La falta de comprensión del contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sobrecarga sensorial del entorno (sol por la ventana, ruido externo, barras fluorescentes, temperatura...) y del aula (números, posters, letras, música, mascotas, colores, ...).</li> <li>- La propia dinámica de la etapa (muchos cambios, <i>enseñanza incidental</i>, ruptura de las rutinas, imprevistos y novedades, ...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitar en la medida de lo posible espacios con un clima sensorial adecuado al alumnado.</li> <li>- Tener en cuenta la <i>acomodación preferencial</i> del alumnado.</li> <li>- Dar tiempo al alumnado para que se habitúe al nuevo entorno.</li> <li>- Desarrollar programas específicos para regular y procesar estímulos (<i>desensibilización progresiva, sistemática, ...</i>).</li> <li>- Anticipar los cambios físicos y/o sensoriales que pueden darse dentro del aula (sirenas, cambios de mobiliario, decoración...).</li> <li>- Utilizar información visual que permita anticipar, entender y comprender los cambios y el entorno en el que se producen.</li> </ul>
---	---	---

<p><b>PSICOMOTRICIDAD</b></p> 	<p>A través del juego motor y de las experiencias sensoriales el alumnado descubre el mundo que le rodea, consolida su esquema corporal y logra una imagen ajustada de sí mismo.</p> <p>Los momentos de actividad psicomotriz permiten que el alumnado aprenda a planificar sus actividades; pueda relacionarse entre sí, domine el espacio y desarrolle sus habilidades comunicativas y motrices.</p>	
<p><b>A TENER EN CUENTA...</b></p>	<p>La secuenciación de tareas a realizar por el alumnado con TEA, en ocasiones no se corresponderá ni espacial, ni temporalmente con el resto de iguales. ¡No pasa nada! El nivel de exigencia tendrá en cuenta sus capacidades motoras de imitación y la planificación de tareas siguiendo los objetivos establecidos en su <i>PTI</i>.</p>	
<p><b>BARRERAS PERSONALES</b></p> 	<p><b>BARRERAS DEL CONTEXTO</b></p> 	<p><b>FACILITADORES</b></p> 
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La determinación para iniciar y/o mantener interacciones con adultos e iguales y responder a ellos.</li> <li>- La proximidad y la aceptación del contacto físico.</li> </ul>	<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La cantidad de actividades que se realizan en pequeño o gran grupo.</li> <li>- Un ambiente escolar que espera la espontaneidad en la relación entre iguales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar las agrupaciones progresivamente (parejas, pequeños grupos, ...) buscando la afinidad entre aquellos iguales que comparten actividad.</li> <li>- Planificar los agrupamientos, por parte del adulto, para que la participación y disfrute se ajuste a las capacidades de todo el alumnado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La adecuada comprensión de las órdenes orales que organizan la sesión de psicomotricidad, así como de su secuencia.</li> <li>- La necesidad de inferir las reglas, normas, la de las actividades planteadas en la sesión.</li> <li>- La interpretación de la comunicación no verbal (gestos, expresiones, tono de voz, ...).</li> <li>- El uso de un código comunicativo funcional para expresar deseos, rechazos, dudas, ....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La inmediatez del lenguaje utilizado que deja poco tiempo para su procesamiento (saltamos, vamos hacia la pared, 1,2,3, ¡ya!).</li> <li>- La gran cantidad de estímulos que interfieren en la comprensión del mensaje (objetos en movimiento, música, el espacio amplio, que el alumnado esté en movimiento o realizando un ejercicio, ...).</li> <li>- El uso del lenguaje oral sobre cualquier otro sistema de comunicación.</li> <li>- El escaso o nulo conocimiento por parte del adulto de <i>sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAAC)</i>.</li> <li>- Se presupone una comprensión de los matices de comunicación: tono de voz, expresión facial, gestos por parte del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar el sistema aumentativo y/o alternativo que utiliza el alumnado.</li> <li>- Usar un lenguaje asociado a la acción, sencillo, con frases cortas, dando tiempo al alumnado al procesamiento de la información.</li> <li>- Apoyarse en imágenes (foto, pictograma y palabra) que permitan al alumnado acceder a la secuencia de desarrollo de la sesión.</li> </ul>

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La insistencia en la realización de las mismas actividades y/o el uso de los mismos materiales, espacios....</li> <li>- La tendencia a realizar <b>actividades sin meta</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los contextos y actividades poco estructurados espacial y temporalmente.</li> <li>- La falta de anticipación y cambios continuos en función del profesorado, alumnado y desarrollo de la actividad.</li> <li>- El profesorado utiliza actividades iguales para todo el alumnado. Se presupone una gama de interés amplio y cambiante.</li> <li>- La falta de conocimiento por parte del adulto de las peculiaridades motrices del alumnado (<b>estereotipias</b>).</li> <li>- La escasa tolerancia hacia los posibles intereses restringidos del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar el espacio por zonas delimitadas visualmente. En cada una de ellas el alumnado debe saber qué hacer y cómo hacerlo (estructuración física).</li> <li>- Estructurar las sesiones (rutina de entrada, desarrollo, relajación, rutina de salida) usando apoyos visuales que secuencien los momentos y si es necesario, música de transición de una actividad a otra, relojes visuales (estructuración temporal).</li> <li>- Moldear las actividades dándoles un carácter más funcional.</li> <li>- Asignar un o una compañera que actúe como referente y le guíe en las actividades. Procurar rotar esta figura.</li> <li>- Anticipar los formatos de la actividad antes de desarrollarlos en el aula de psicomotricidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La imitación del adulto e iguales.</li> <li>- El nivel de simbolización e imaginación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La propuesta de juegos de gran carga simbólica, adecuados a la edad cronológica de todo el alumnado y no al nivel de juego del alumnado con TEA.</li> <li>- La confusión de las dificultades en imitación e iniciativa con retraimiento y falta de interés en las diferentes actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar al máximo las capacidades imitativas del alumnado (modelado, aproximaciones sucesivas, refuerzos...).</li> <li>- Trabajar previamente la simbolización en contextos específicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su estilo perceptivo y sensorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El desconocimiento y la tendencia a minimizar la influencia de las características sensoriales y perceptivas del alumnado en todos los ámbitos del desarrollo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atender a las peculiaridades perceptivas (vestibulares, propioceptivas) y sensoriales del alumnado, evitando la sobreestimulación (reverberaciones en el espacio, parpadeo de fluorescentes, ruidos adyacentes, volumen alto de la música, suelos con percepciones táctiles diferentes, reusa del contacto físico...).</li> </ul>





## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

<p><b>JUEGO EN EL AULA</b></p> 	<p>Mediante el juego, el alumnado busca, explora, prueba, descubre y representa el mundo por sí mismo. En este proceso intervienen: la comunicación e interacción social y además tiene un peso importante la ficción e imaginación.</p>																							
<p><b>A TENER EN CUENTA...</b></p>	<p>Es importante conocer previamente la fase de juego en la que se encuentra el alumnado con TEA antes de iniciar el trabajo en esta área, teniendo en cuenta que será cualitativamente diferente al resto de iguales, seguiremos los objetivos establecidos en su <b>PTI</b>.</p> <p>El juego se puede clasificar en función de distintos criterios teniendo en cuenta que no son excluyentes entre sí:</p> <table border="1" data-bbox="594 763 1436 1042"> <thead> <tr> <th>GRADO REPRESENTACIÓN</th> <th>GRADO INTERACCIÓN</th> <th>GRADO DE PARTICIPACIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Juego sensoriomotor</td> <td>- Juego solitario.</td> <td>- Juego aislado</td> </tr> <tr> <td>- Juego funcional</td> <td>- Juego interactivo simple.</td> <td>- Juego espectador</td> </tr> <tr> <td>- Juego simbólico</td> <td>- Juego recíproco (turnos).</td> <td>- Juego paralelo</td> </tr> <tr> <td>- Juego de roles</td> <td>- Juego reglado.</td> <td>- Juego paralelo consciente</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>- Compromiso conjunto</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>- Juego reglado.</td> </tr> </tbody> </table>			GRADO REPRESENTACIÓN	GRADO INTERACCIÓN	GRADO DE PARTICIPACIÓN	- Juego sensoriomotor	- Juego solitario.	- Juego aislado	- Juego funcional	- Juego interactivo simple.	- Juego espectador	- Juego simbólico	- Juego recíproco (turnos).	- Juego paralelo	- Juego de roles	- Juego reglado.	- Juego paralelo consciente			- Compromiso conjunto			- Juego reglado.
GRADO REPRESENTACIÓN	GRADO INTERACCIÓN	GRADO DE PARTICIPACIÓN																						
- Juego sensoriomotor	- Juego solitario.	- Juego aislado																						
- Juego funcional	- Juego interactivo simple.	- Juego espectador																						
- Juego simbólico	- Juego recíproco (turnos).	- Juego paralelo																						
- Juego de roles	- Juego reglado.	- Juego paralelo consciente																						
		- Compromiso conjunto																						
		- Juego reglado.																						
<p><b>BARRERAS PERSONALES</b></p> 	<p><b>BARRERAS DEL CONTEXTO</b></p> 	<p><b>FACILITADORES</b></p> 																						
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los intereses restringidos.</li> <li>- El juego repetitivo.</li> <li>- La preferencia por actividades con menor grado de creatividad e imaginación.</li> </ul>	<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La falta de ofertas variadas de juego que incorporen sus intereses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partir de sus intereses para progresivamente introducir pequeños cambios.</li> <li>- Presentar <b>paneles de petición y/o de elección</b> con contenido variable para evitar caer en la solicitud reiterada de la misma actividad lúdica.</li> <li>- Utilizar el Principio de Premack donde una actividad motivante refuerza otra que lo es menos. De esta manera secuenciaremos visualmente las actividades lúdicas alternando o dejando para el final la más reforzante.</li> </ul>																						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso de los objetos de manera poco funcional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La presunción por parte del adulto de que el alumnado conoce y hace uso de manera convencional de los distintos objetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el nivel que presenta el alumnado en relación a sus competencias para el juego atendiendo a los distintos criterios descritos en la tabla anterior.</li> <li>- Enseñar de manera explícita el uso adecuado de objetos a través del <b>modelado y/o moldeado</b>.</li> </ul>																						

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El estilo de interacción del alumnado TEA:</li> <li>- Escasa reciprocidad (yo recibo el balón pero no lo lanzo, ...).</li> <li>- Dificultad con la reversibilidad de los roles (me tienen que pillar y en el momento que lo hacen soy yo el que pilla, ...).</li> <li>- Asunción de diferentes perspectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La rapidez y espontaneidad de las interacciones sociales.</li> <li>- La falta de enseñanza explícita y de claves contextuales claras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar apoyos visuales para explicitar los turnos, los roles (collar, pegatina, ...).</li> <li>- Enseñar de manera explícita cada juego mediante el apoyo de <b>guiones sociales e historias sociales</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso limitado de la comunicación social.</li> <li>- La dificultad para extraer la información implícita del contexto (ceguera o falta de sensibilidad contextual).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La variabilidad, rapidez y espontaneidad de las situaciones comunicativas.</li> <li>- La falta de claves contextuales explicativas de los procesos de comunicación social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotar al alumnado de una herramienta comunicativa efectiva (<b>SAAC</b>) que posibilite intercambios con sus compañeros/as.</li> <li>- Diseñar y establecer rutinas sociales dirigidas a este alumnado (saludos, despedidas, peticiones, cortesía, ...).</li> <li>- Concretar en el PTI las destrezas y competencias sociales a trabajar con el alumnado y enseñarlas explícitamente.</li> <li>- Utilizar el modelo de intervención mediada por pares.</li> <li>- Facilitar la comprensión de claves contextuales mediante el uso de narrativas sociales: historias sociales, guiones sociales, <b>power cards</b>...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La comprensión y el uso de las normas sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las normas de juego implícitas y poco consistentes, dependiendo de los participantes y los roles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Hacer visible lo invisible": normas implícitas y llenas de excepciones, señales sutiles del entorno...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La gestión de los cambios, sorpresas, imprevistos, ....</li> <li>- La toma de decisiones y resolución de problemas que puedan surgir durante el juego e interacción social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las situaciones poco reguladas y poco estructuradas.</li> <li>- La presunción por parte del adulto de que el alumnado pueda adaptarse de manera natural a los cambios y espontaneidad del juego.</li> <li>- La ausencia de un rol facilitador por parte del adulto en las situaciones de juego e interacción social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar alternativas para la gestión positiva de un conflicto mediante narrativas sociales (guiones, historias, ...).</li> <li>- Enseñar estrategias de regulación emocional y autocontrol que le ayuden a autorregularse.</li> <li>- Asumir por parte del adulto un rol facilitador en las situaciones de juego y dirección social.</li> </ul>



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### 5.2.2. Transición entre la etapa de Infantil y Primaria.



#### DIFERENCIAS ENTRE LAS ETAPAS

INFANTIL	PRIMARIA
<b>ESPACIOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula organizada por rincones y espacios de juego.</li> <li>• Espacios más flexibles con mayor libertad de movimiento.</li> <li>• Más contacto corporal.</li> <li>• Trabajo en pequeño grupo.</li> <li>• Ambiente con muchos estímulos visuales y colorido.</li> <li>• Patio con columpios y juegos.</li> <li>• Se imparten la mayor parte de las actividades en el aula de referencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios acotados.</li> <li>• Limitado tiempo de juego.</li> <li>• Espacios menos flexibles y con movimientos más pausados.</li> <li>• Menos contacto corporal.</li> <li>• Trabajo más individual o en parejas.</li> <li>• Ambiente más sobrio.</li> <li>• Patio con pistas deportivas.</li> <li>• Cambio de espacios para diferentes áreas.</li> </ul>
<b>TIEMPOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más flexibles.</li> <li>• Menos tiempo sentados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más rígidos.</li> <li>• Más tiempo sentados.</li> </ul>
<b>MATERIALES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas y materiales manipulativos, intuitivos, variados y lúdicos.</li> <li>• Mochila pequeña con objetos personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material más monótono y menos variado.</li> <li>• Mochila más grande con libros y cuadernos.</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con enfoque más lúdico y flexible.</li> <li>• Posibilidad por trabajo por proyectos, talleres, rincones...</li> <li>• Contenidos más abiertos.</li> <li>• Menor exigencia académica.</li> <li>• Situaciones de aprendizaje más dinámica.</li> <li>• Áreas de experiencia partiendo de su vida cotidiana (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal...).</li> <li>• El tutor/a lleva la mayor parte del horario lectivo, siendo reducido el profesorado que incide en el aula.</li> <li>• Baja carga de tarea lectiva después del horario escolar.</li> <li>• Evaluación basada en la observación y experimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más formales y rígidas.</li> <li>• Priorización de la línea marcada por los libros de texto.</li> <li>• Contenidos más estancos.</li> <li>• Mayor exigencia académica.</li> <li>• Situaciones de aprendizaje con mayor exigencia de atención, observación y escucha.</li> <li>• Áreas de conocimiento partiendo de ámbitos disciplinares (lengua, matemáticas...).</li> <li>• Mayor número de profesorado que interviene con el alumnado en el aula.</li> <li>• Tareas para casa.</li> <li>• Evaluación que incluye pruebas para la valoración del rendimiento.</li> </ul>

Tamayo, S. (2014). *La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria*.

## PLAN DE ACOGIDA

### PROFESORADO

- Qué: intercambio de documentación e información recogida en el Informe Psicopedagógico y PTI del alumno/a, considerando relevante:
  - Las estrategias metodológicas y organizativas útiles con el alumno/a.
  - Características personales (estilo y conductas sociocomunicativas), ayudas y facilitadores
  - Estilo cognitivo y perceptivo.
  - Perfil sensorial (hipo/hipo sensibilidad estimular).
  - Intereses.
  - Estrategias de autocontrol y autorregulación.
  - Herramientas/estrategias de afrontamiento ante cambios, novedades, frustraciones...
  - Autonomías y habilidades adaptativas.
- Quién: equipos educativos de ambas etapas.
- Cómo: a través de reuniones presenciales, dossieres,...
- Cuándo: de forma prescriptiva la primera quincena de septiembre y si es posible, se realizará un primer intercambio en junio.

### ALUMNADO

- Qué: primera toma de contacto visitando el colegio de Primaria para conocer los diferentes espacios. Flexibilización del periodo de adaptación, si procede, empezando con una reducción de la jornada para ir aumentándola gradualmente hasta su incorporación total. Iniciar la incorporación en los momentos de presencia de la tutora o tutor y ayudado por los apoyos personales. Las transiciones hacia las especialidades acompañado también por los apoyos personales. Elaboración de boletín personalizado con información gráfica relevante sobre su nuevo centro (profesorado, aulas, ...).
- Cuándo: junio con su grupo de infantil para conocimiento general del centro, espacios... Y en septiembre acompañado de la familia a través de una visita personalizada (concreción de espacios y conocimiento del tutor o tutora e iguales).

### FAMILIAS

- Qué: intercambio de información sobre los cambios entre infantil y primaria a nivel evolutivo, curricular y organizativo. Explicitación de funcionamiento y de las vías de comunicación familia-centro.
- Quién: Servicio de Orientación y equipos educativos.
- Cómo: a través de reuniones generales e individuales, folletos, trípticos, herramientas digitales...
- Cuándo: junio y/o septiembre.

### MEDIDAS ORGANIZATIVAS A TENER EN CUENTA

- Grupo: considerar la posibilidad de rebajar la ratio de alumnado, realizar agrupamientos flexibles, elegir un grupo tranquilo, elección de iguales que hayan sido referentes positivos en el centro y/o etapa anterior.
- Tutor o tutora: profesorado empático con recursos de afrontamiento del estrés, flexible, con formación y/o experiencia previa en el trabajo con alumnado con TEA.
- Ubicación del grupo clase: considerar la ubicación del aula en función de las características sensoriales del alumno o alumna (temperatura, iluminación...) y del espacio físico (localización accesible en el centro).
- Considerar el tiempo de recreo de Educación Primaria como especialmente complejo, será necesario pautar apoyos, actividades...



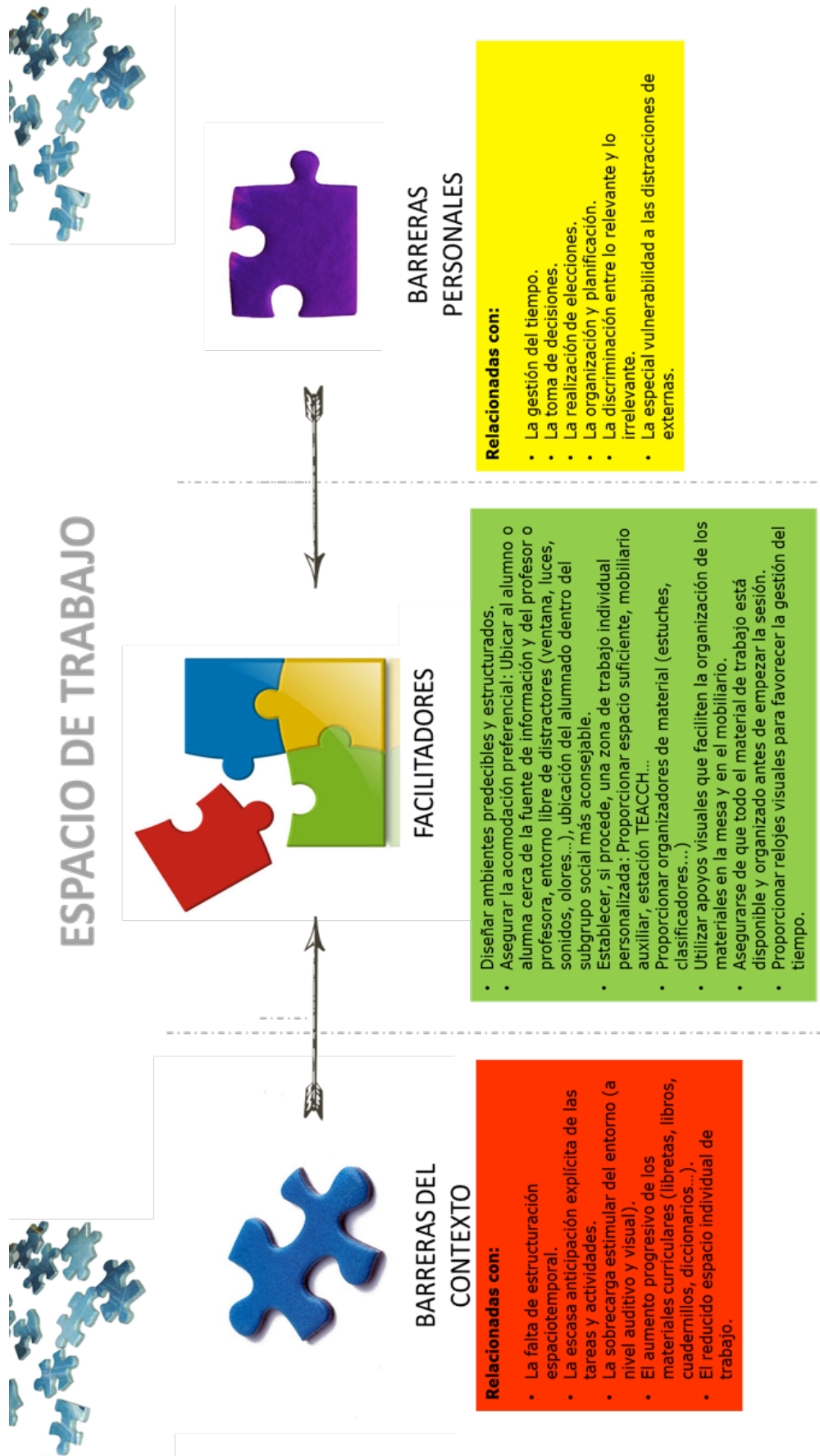
## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### 5.2.3. Educación Primaria

En la Etapa de Primaria se inicia un periodo lleno de cambios a nivel organizativo, curricular...

El alumnado con TEA por un lado, tiene que ir adquiriendo nuevos conocimientos y por otro, debe adaptarse a las condiciones de la Etapa adquiriendo aquellas habilidades que precisa para desenvolverse a nivel personal.

A continuación, y desde el planteamiento de una enseñanza basada en la equidad y la inclusión, proponemos una serie de medidas, facilitadores para que tanto las materias como los nuevos formatos educativos (tareas para casa, actividades en grupo, exámenes...) puedan ser accesibles para el alumnado con TEA.



# EXÁMENES Y EVALUACIONES ESCOLARES



## BARRERAS DEL CONTEXTO

### Relacionadas con:

- La tipología de exámenes poco adaptada a su estilo cognitivo.
- Los límites rígidos en cuanto a tiempo y forma de ejecución.
- La escasa variabilidad de instrumentos de evaluación.
- La falta de concreción en los contenidos a evaluar.



## FACILITADORES

- Adaptar el formato de los exámenes escritos (más espacio para escribir, más tiempo, apoyos visuales, lenguaje claro, una orden por cada enunciado, respuestas cortas o tipo test...).
- Señalar las palabras clave de las preguntas.
- Enseñar los diferentes tipos de examen, así como estrategias para afrontarlos (por ejemplo: "antes de comenzar leo todas las preguntas", "si no recuerdo la respuesta paso a la siguiente pregunta"...).
- Utilizar instrumentos de evaluación variados (tareas de clase, trabajos personales...).
- Permitir diferentes formas y momentos de expresión para demostrar los conocimientos adquiridos (pruebas orales, uso de ordenador...).
- Prestar atención a las dificultades aclarando dudas, aunque no las demande de forma explícita.
- Anticipar un listado con los contenidos mínimos.
- Proporcionar relojes visuales para control del tiempo.
- Aportar pautas escritas para saber enfrentarse a la prueba.
- Valorar la posibilidad si el estrés que le genera al alumnado la prueba es muy alto, pueda realizarla en espacios más relajados.



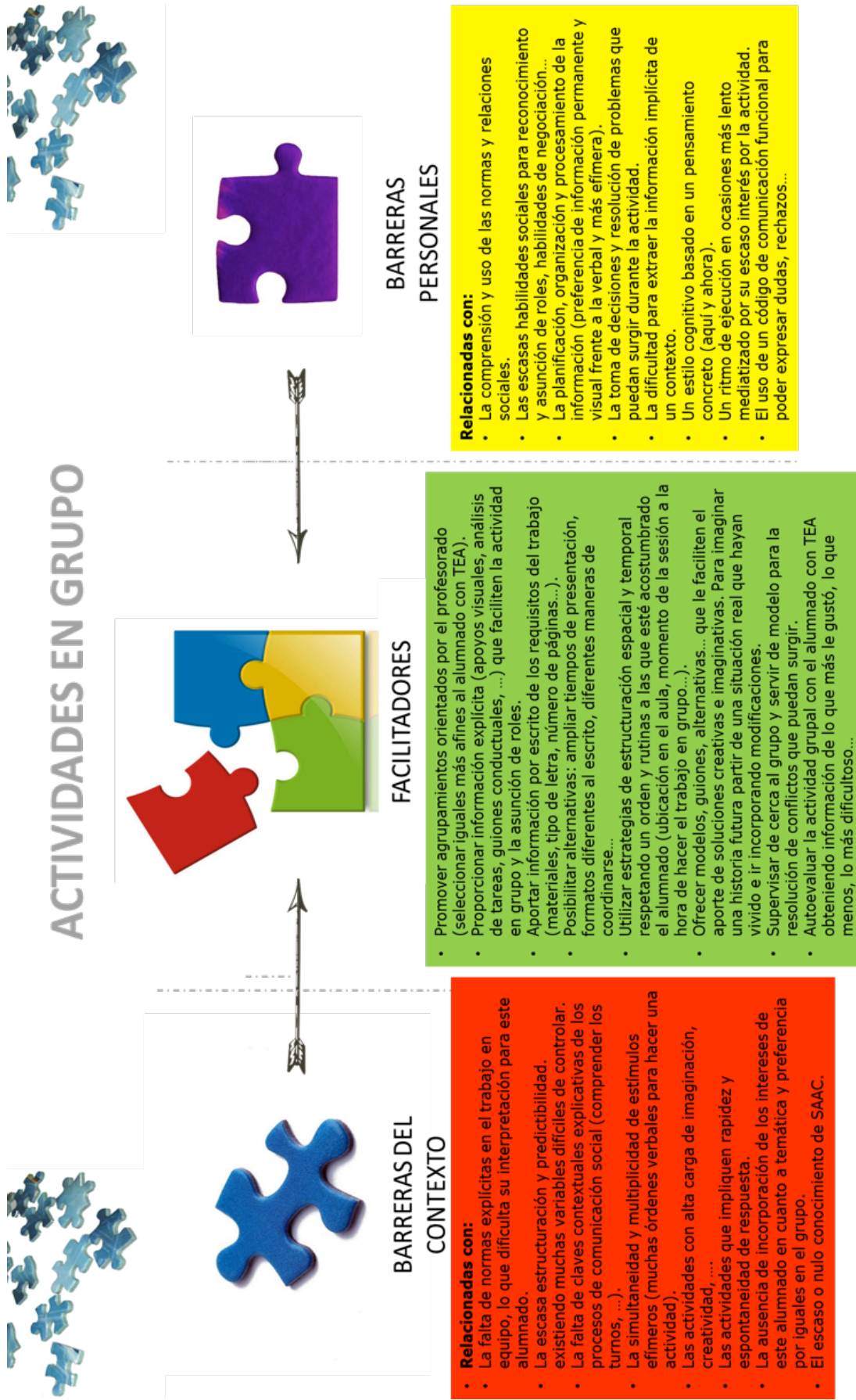
## BARRERAS PERSONALES

### Relacionadas con:

- Las habilidades de coordinación motriz fina.
- La comprensión literal del lenguaje.
- La organización y planificación de la respuesta.
- La gestión del tiempo.
- La selección de información relevante.
- La organización de sus conocimientos.
- La elaboración escrita.
- El nivel de ansiedad.



¿Qué son los trastornos del espectro autismo?







### BARRERAS DEL CONTEXTO

- Relacionadas con:**
- La variedad de material a utilizar en cada asignatura.
  - La diversidad de materias y profesorado.
  - La demanda de manejo flexible y autónomo del material.
  - La falta de un espacio suficiente (por ejemplo: en su mesa) o de un emplazamiento adecuado (por ejemplo: para su horario visual) que faciliten su organización.

## ORGANIZACIÓN PERSONAL



### FACILITADORES

- Usar agendas gráficas en las que se registren visualmente o por escrito las actividades del día, los acontecimientos más importantes acontecidos en el mismo, las acciones principales de la jornada, asociar el profesorado a cada materia, etc.
- Señalar zonas donde sentarse, estar de pie, ponerse en fila.
- Habilitar estantes o cajoneras para colocar los materiales ordenados por materias.
- Utilizar estrategias facilitadoras con respecto al material:
  - Preparar una lista de materiales necesarios para cada materia.
  - Utilizar estuches con compartimentos que organicen el material con gomas de forma que cada pintura, rotulador, sacapuntas...tenga un lugar definido. De esta manera si le falta algo se dará cuenta rápidamente.
  - Libretas u hojas con separadores y pautas de colocación de respuestas y/o datos.
  - Usar códigos de color marcando el material de cada materia con una pegatina diferente que permita identificarla a través del color de la etiqueta.
- Crear la figura de alumnado ayudante para facilitar su organización (supervisar la agenda, guardar los materiales en la mochila, ...).



### BARRERAS PERSONALES

- Relacionadas con:**
- El manejo del espacio. Por ejemplo: saber dónde colocar las respuestas en las hojas de trabajo y cómo organizar los dibujos y el texto en una página en blanco.
  - La competencia motriz (coordinación oculomanejo, destreza motora, ...).
  - La planificación y organización (Función Ejecutiva).



¿Qué son los trastornos del espectro autismo?



### BARRERAS DEL CONTEXTO

#### Relacionadas con:

- La falta de anticipación y los cambios de ritmos dinámicos.
- La homogeneidad en el diseño de actividades.
- La inflexibilidad horaria.
- Las expectativas del profesor tanto por exceso (por ejemplo: eliminación de apoyos visuales ante buen rendimiento académico) como por defecto (por ejemplo: a veces el adulto por exceso de ayuda genera dependencia y entorpece el desarrollo).
- La elevada exigencia cognitiva y sensorial.
- La falta de normas explícitas en el trabajo en equipo, lo que dificulta su interpretación para este alumnado.
- La escasa estructuración y predictibilidad, existiendo muchas variables difíciles de controlar.
- La falta de claves contextuales explicativas de los procesos de comunicación social (comprender los turnos, ...).
- La ausencia de incorporación de los intereses de este alumnado en cuanto a contenidos.
- Escaso o nulo conocimiento de SAAC.

## ACTIVIDADES DE AULA Y TRABAJOS



### FACILITADORES

- Evitar momentos de improvisación y estructurar adecuadamente las sesiones de trabajo, anticipando al inicio de la jornada la rutina de trabajo del día.
- Trabajar previamente de forma personalizada con el alumnado, en diferentes formatos de actividad, para luego aplicarlos al grupo-clase fomentando así su generalización.
- Enseñar a realizar tareas de aula mediante el "moldeamiento" o "encadenamiento hacia atrás", "análisis de tarea".
- Diversificar formatos de tareas (oral, escrito, digital, manipulativo, lúdico...).
- Diversificar la complejidad de las actividades (tareas multinivel).
- Promover elección de tareas para facilitar una mayor motivación y compromiso.
- Incorporar los intereses del alumnado en todas las tareas y explicaciones.
- Intercalar, dentro de lo posible, actividades que requieran concentración con otras que requieran menor carga cognitiva.
- Disponer de tareas complementarias en caso de que el alumnado sea especialmente eficiente y rápido en la ejecución.
- Apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje con material gráfico, imágenes o dibujos.
- Habilitar diferentes ejemplos ya resueltos de un mismo tipo de actividad para facilitar el reconocimiento de la tarea y el rendimiento exitoso por parte del alumnado.
- Evitar la sobrecorrección y establecer momentos específicos de revisión de tareas, fomentando la autoevaluación.
- Establecer con claridad la duración de cada actividad, flexibilizando el tiempo de ejecución de las tareas y la entrega de trabajos.
- Proporcionar ayudas para:
  - Contenido: elegir el tema, buscar las fuentes de información, concretar el contenido...
  - Diseño.
  - Exposición (ensayarla previamente)
- Secuenciar gráficamente las acciones sucesivas de una tarea haciendo consciente al alumnado de lo ya realizado (tachándolo, ocultándolo, ...).
- Involucrar explícitamente al alumnado, mediante la asignación de responsabilidades, dirigiendo su atención o haciéndole partícipe de lo que ocurre.



### BARRERAS PERSONALES

#### Relacionadas con:

- La planificación, organización y procesamiento de la información (preferencia de información permanente y visual frente a la verbal y más efímera).
- La resistencia a los cambios de tarea, especialmente en aquellas de su agrado.
- Las dificultades para concentrarse y mantener la atención durante el desarrollo de tareas.
- La falta de identidad o rol de trabajo, no saben qué se espera de ellos.
- La dificultad para llegar a comprender, por sí mismos/as, lo que tienen que hacer, con quién tienen que hacerlo, y cómo.
- La escasa comprensión de la información implícita.
- Un ritmo de ejecución en ocasiones más lento, mediatizado por su escaso interés por la actividad.
- El uso de un código de comunicación funcional para poder expresar dudas, rechazos, ...



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?



### BARRERAS PERSONALES

#### Relacionadas con:

- La atención y comprensión de información desorganizada y efímera.
- La planificación y organización (Función Ejecutiva).
- La sobrecarga cognitiva y sobreestimulación ambiental.
- Las dificultades grafomotrices.

## TAREAS PARA CASA



### FACILITADORES

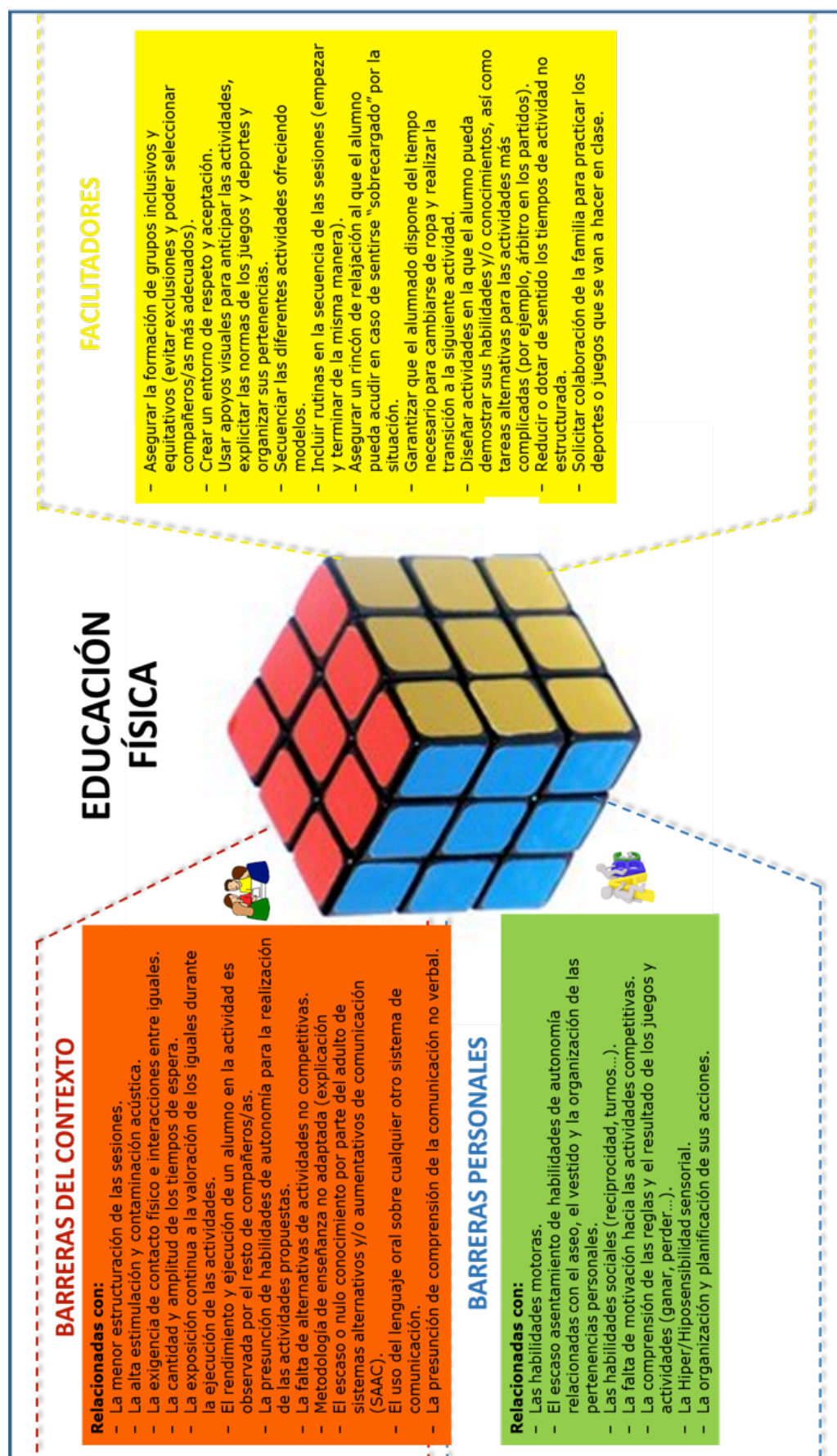
- Establecer un espacio fijo en el aula donde esté apuntada ésta información.
- Asegurar el uso de agenda (instrucción individualizada, compañero-tutor).
- Reducir carga de deberes (priorizar tareas imprescindibles) y carga de escritura en los mismos.
- Flexibilizar fecha y forma de entrega de trabajos (uso de ordenador por ejemplo).
- Desarrollar estrategias para el trabajo autónomo, la planificación y la organización. Por ejemplo: enseñar a subrayar, a hacer esquemas, a gestionar el tiempo de trabajo en casa...
- Ofrecer una guía que explicita los pasos a llevar a cabo para hacer el trabajo.
- Introducir sus intereses y adaptarlos al tema a trabajar.



### BARRERAS DEL CONTEXTO

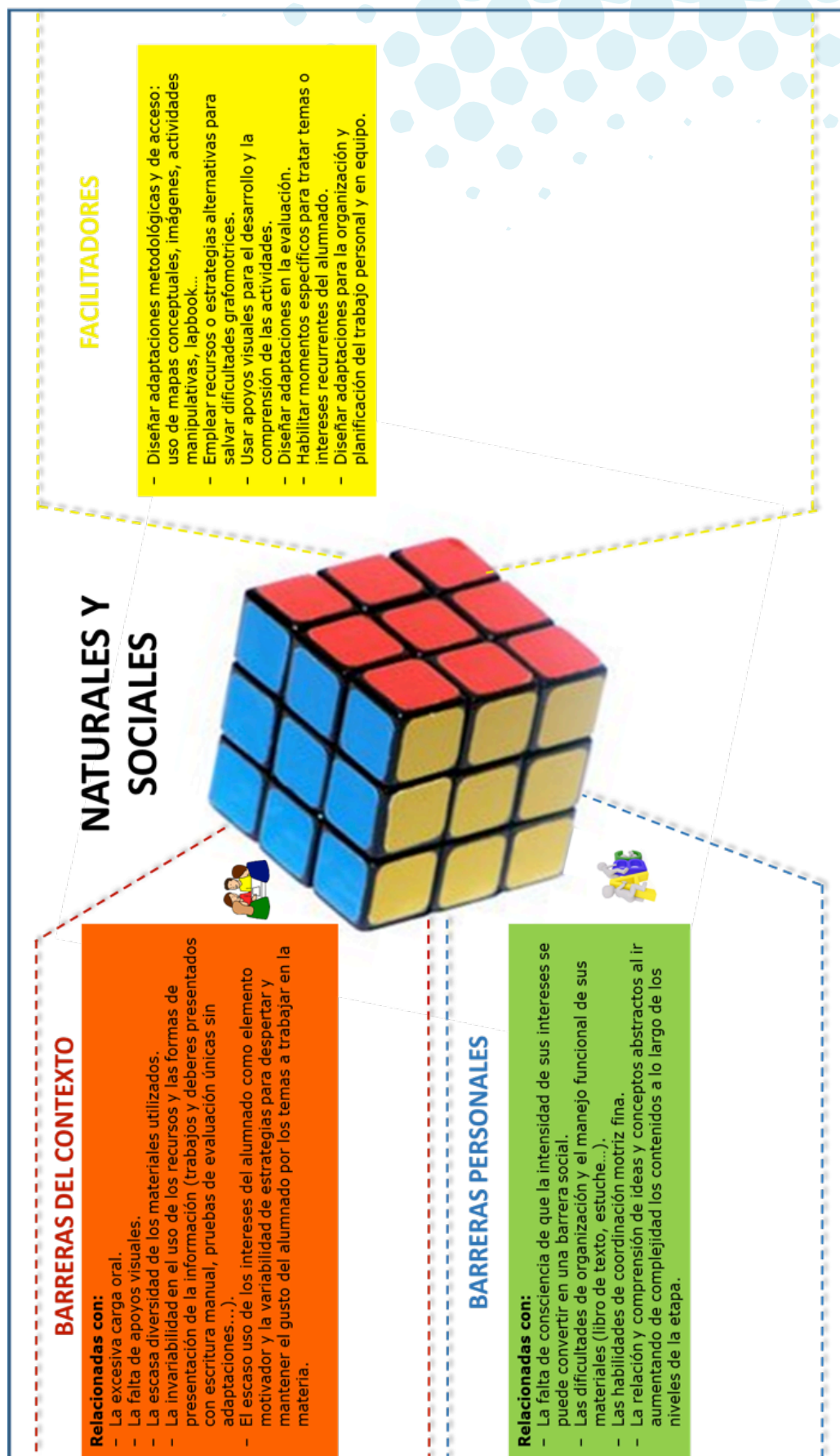
#### Relacionadas con:

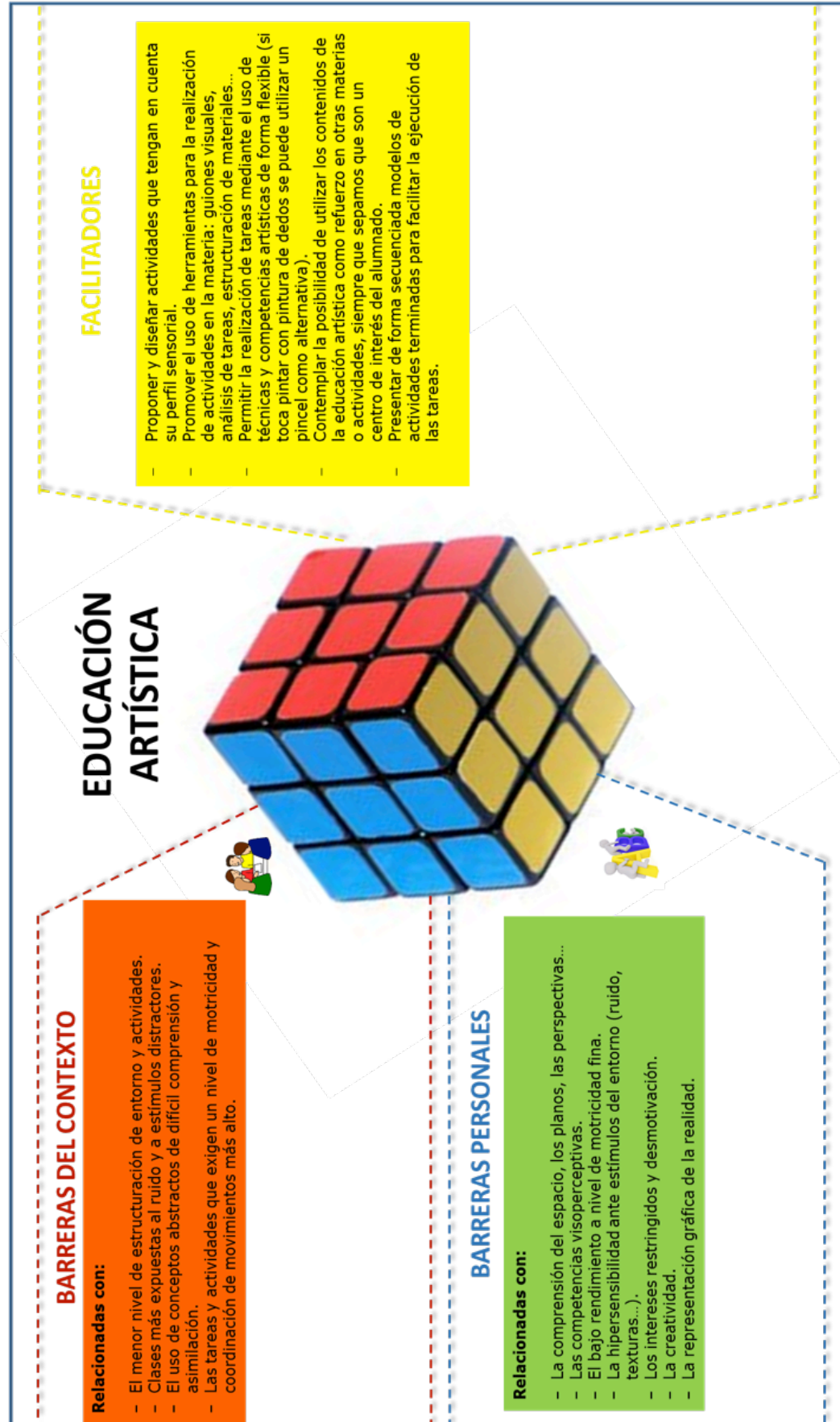
- La forma de dar las instrucciones (de forma colectiva, oral, al final de la clase, en una esquina de la pizarra, con ruido ambiental, mientras el alumnado recoge para pasar a la siguiente sesión...).
- La rigidez en cuanto a tiempos, formato y temática a la hora de solicitar trabajos al alumnado.
- La carga de escritura manual, mayoritaria en este tipo de actividades.
- La ausencia de incorporación de los intereses de este alumnado en la propuesta de actividades para casa.

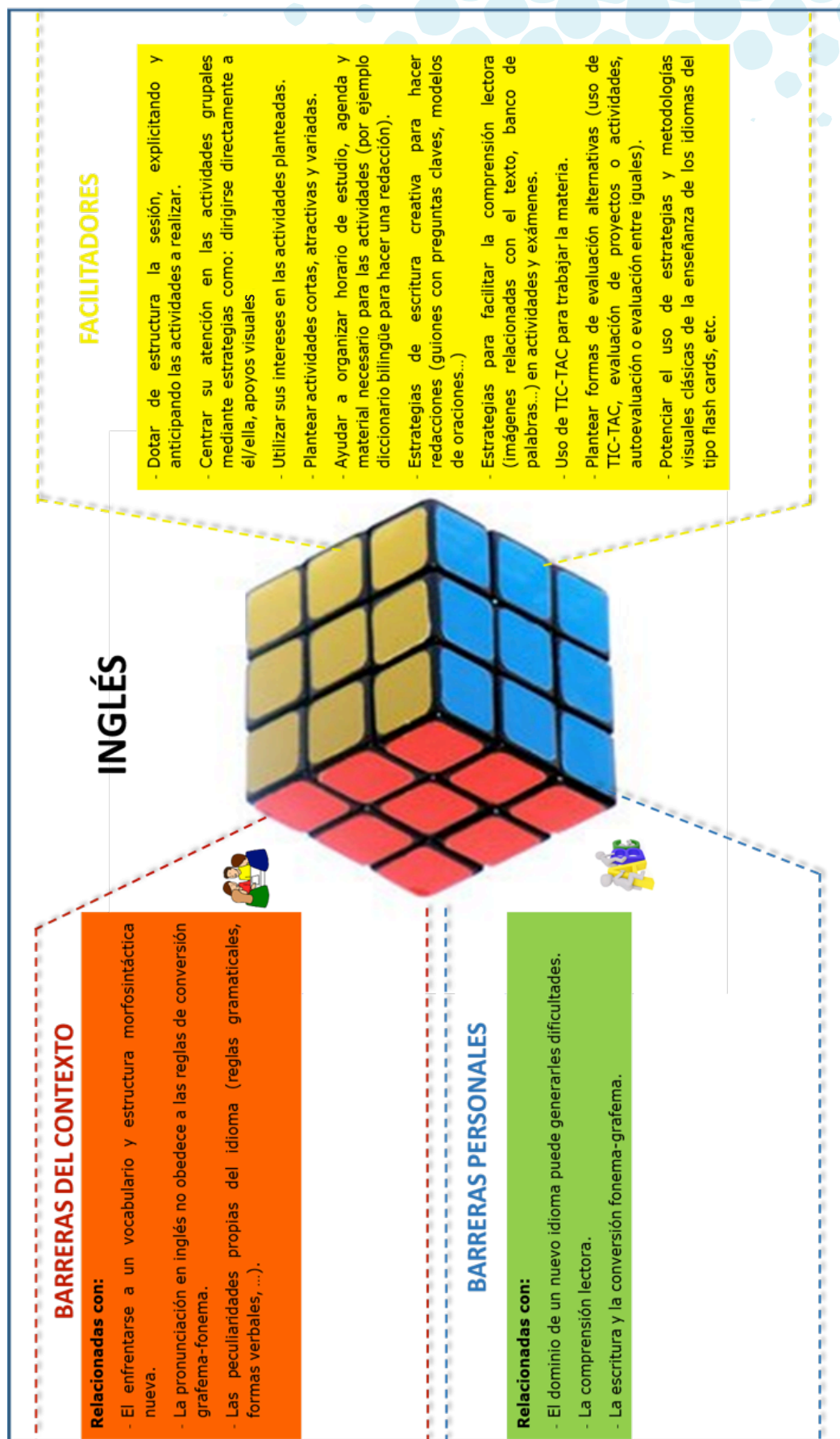


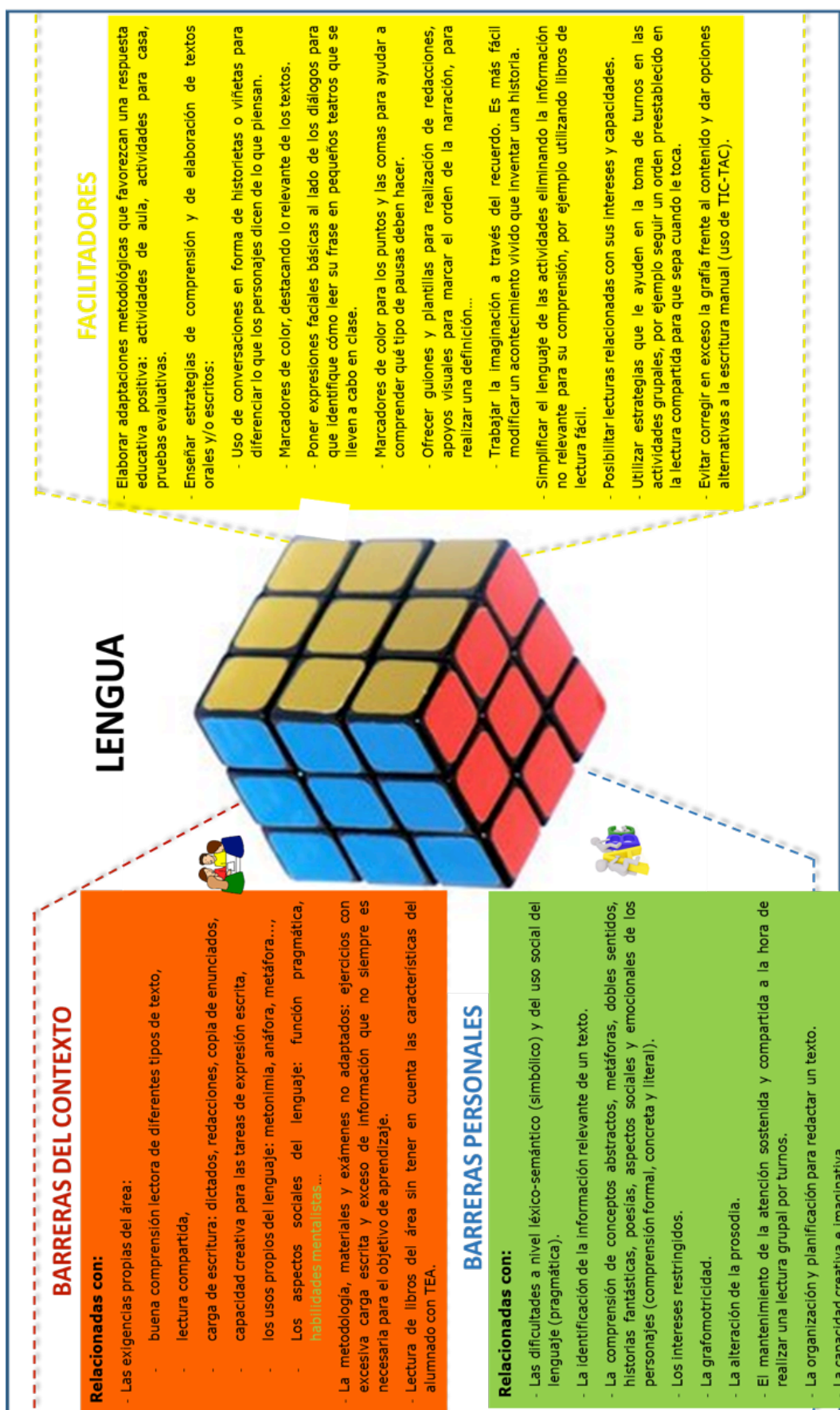


## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?













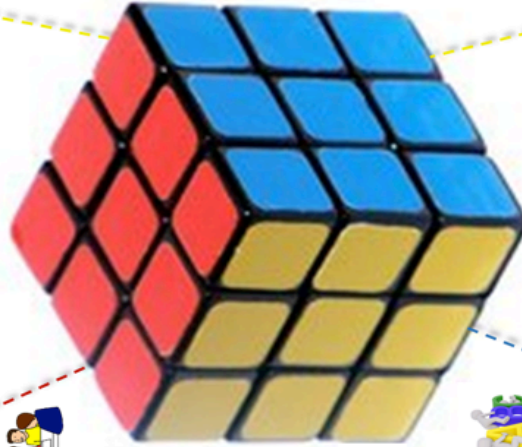
### BARRERAS DEL CONTEXTO

#### Relacionadas con:

- El alto nivel de abstracción de los contenidos.
- La resolución de problemas que implica una buena comprensión del lenguaje.
- La rigidez en la forma de resolución de los problemas (en ocasiones pueden llegar a la solución del problema sin seguir los pasos establecidos y se les penaliza por ello).
- La escasa utilización de metodologías activas y manipulativas en el aprendizaje de las matemáticas.
- La importancia que se le da al aprendizaje memorístico en determinados contenidos (tablas de multiplicar, ...).



## MATEMÁTICAS



### BARRERAS PERSONALES

#### Relacionadas con:

- La dificultad en organizar y secuenciar los pasos que les permiten solucionar un problema.
- La facilidad para la distracción con aspectos irrelevantes.
- La rigidez cognitiva que les lleva a persistir en el error y a la falta de estrategias más creativas.
- La comprensión del lenguaje escrito y en especial en realizar determinadas inferencias (el tipo de operación que implica el enunciado).

### FACILITADORES

- Simplificar el lenguaje de los enunciados de los problemas y eliminar la información no relevante para su comprensión.
- Utilizar marcadores visuales, subrayando con un color las preguntas clave y con otro color los datos.
- Enseñar al alumnado a visualizar y resolver el problema pudiendo ayudarse también de estrategias manipulativas, el dibujo, realización de esquemas, ...
- Incorporar y organizar la información del problema en un esquema de DATOS-OPERACIÓN-RESULTADO.
- Incluir sus intereses en los enunciados de los problemas o de las operaciones de cálculo puede favorecer la motivación e incluso la comprensión de la tarea.
- Elaborar tablas de términos y operaciones relacionadas con ellos (ej. dar, comprar es "sumar", perder, regalar-es "restar"....).
- Permitir la utilización de instrumentos de cálculo (calculadora, ábaco, ...).
- Presentar actividades multinivel. Por ejemplo: hay alumnado con TEA que puede destacar en sus competencias de cálculo y matemáticas, por lo que puede ser preciso presentar actividades con más nivel de dificultad para evitar desmotivación o desatención.

#### 5.2.4. Transición entre la etapa de Primaria y Secundaria.

La legislación vigente en el Principado de Asturias establece, de forma consistente, la importancia de la transición y acompañamiento del alumnado en los cambios de etapa. Es así, que ateniéndonos a norma se establece:

- Con el fin de contribuir a la mejora del **Plan de Acogida del alumnado** que cambia de etapa y, por consiguiente, de centro educativo, el alumnado con NEAE Y NEE es necesario que todos los profesionales que inciden en el alumnado se coordinen de manera eficaz.
- Este plan de acogida, que forma parte del **Plan Integral de Convivencia de los centros**, entiende que la dignidad de las personas exige que sean tratadas con el máximo respeto y justicia por lo que, en el ámbito educativo, son fundamentales medidas y acciones coordinadas para favorecer la inclusión y la equidad con todos y cada uno de los alumnos y alumnas planteamientos que, de otra parte, son consustanciales con una convivencia positiva.
- **En el Decreto 249/2007 de 26 de setiembre por la que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios modificado por Decreto 7/2019, de 6 de febrero (Bopa 7-3-19) en su artículo 13** se explicita.....” El derecho a la igualdad de oportunidades y a la protección social. 1- el alumnado tiene derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, social..., especialmente en el caso de presentar NEE, que impidan o dificulten el acceso...”.
- **El Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias** tanto en el Artículo 3 de Principios de la Orientación Educativa y Profesional se señala explícitamente “...el impulsar la acción tutorial en la acogida, seguimiento y acompañamiento del alumnado,.....” De igual modo, en su **artículo 6**, de la Orientación en Infantil, Primaria y Secundaria en el **punto 2** se expresa que “...la Orientación Educativa prestará especial atención a la transición entre los cursos de 6º de educación primaria y 1º de ESO con atención personalizada y adopción de medidas que favorezcan la convivencia y el cambio de etapa”.

Debemos de tener presente que de modo general los cambios normalmente provocan ansiedad en el alumnado con TEA. Por lo tanto, es imprescindible hacer una buena adaptación. Las siguientes propuestas se recomienda que formen parte del Plan de Acogida del alumnado ante la nueva etapa de Secundaria.



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

CENTRO		ACCIÓN
PLAN DE TRANSITO: DE PRIMARIA A SECUNDARIA	COLEGIO	Organizar una charla para explicar al alumnado la dinámica organizativa del nuevo centro y etapa (cambio de aulas, uso de taquillas, materias de estudio, desdobles...).
		Ajustar, de manera progresiva, la metodología de trabajo de los últimos cursos de Primaria, aproximándola a la nueva etapa de Secundaria (investigaciones, proyectos, monográficos...) para que se vaya preparando para abordar este tipo de trabajos.
		Plantear alguna sesión de Tutoría para el abordaje de: el desarrollo emocional, cohesiones grupales, resolución de conflictos... siguiendo el modelo de Educación Secundaria.
INSTITUTO DE SECUNDARIA		Preparar jornadas de convivencia entre el alumnado de los centros de primaria y secundaria, procurando aprovechar la tutoría entre iguales, el aprendizaje servicio... y que permitan conocer los espacios más significativos y novedosos, la organización y funcionamiento general...
		Organizar una visita personalizada al IES antes de que se inicien las clases asegurando un entorno tranquilo y sin contaminación acústica. Se debe procurar que el alumnado conozca algunos de sus profesores/as (principalmente tutor/a y orientador/a), visite su aula y otros espacios (desdobles, gimnasio, aula de música, informática, cafetería...).
		Asignar un "tutor personalizado" que no tiene por qué coincidir con el tutor del grupo aula, como referente: empático, con herramientas para gestionar el estrés, perfil comprensivo, paciente, dialogante y sensibilizado con los problemas que conlleva su condición.
		Informar al claustro y personal no docente sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta sobre este alumnado Realizar actividades de sensibilización con los iguales.
		Elaborar una carpeta de tutoría: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Horario de permanencia en el IES.</li> <li>• Número de horas semanales de cada materia.</li> <li>• Normas del centro y del aula.</li> <li>• Plano de las instalaciones.</li> <li>• Darle un listado de materiales que va a necesitar el primer día de clase.</li> </ul>
		Considerar la posibilidad de rebajar la ratio del grupo, realizar agrupamientos flexibles, elegir un grupo tranquilo, elección de iguales que hayan sido referentes positivos en la etapa anterior.

### 5.2.5. Educación Secundaria.

La Educación Secundaria es una etapa que se vuelve compleja al coincidir:

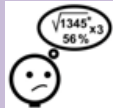

- Los cambios biológicos, fisiológicos y emocionales del alumnado, ligados a la adolescencia, que coinciden con una mayor exigencia social (la importancia del grupo, la referencias de iguales...)
- La propia estructura organizativa de la etapa (aumento materias y profesorado, mayor exigencia de autonomía, toma de decisiones sobre itinerarios en función de la optatividad...)
- Los requerimientos académicos (contenidos más abstractos, mayor peso del trabajo personal...)

Estos cambios afectan a todo el alumnado, pero en el caso del alumnado con TEA pueden ser especialmente complejos de afrontar. Por ello puede ser necesario, intensificar los apoyos que puedan requerir, con el fin de favorecer el éxito en esta etapa escolar.

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

Sin embargo, en muchos centros de Educación Secundaria la priorización y objetivo de los apoyos se establece atendiendo exclusivamente a los contenidos curriculares y olvidando la importancia que tiene para el alumnado con TEA el desarrollo de habilidades y competencias específicas (T<sup>a</sup> de la Mente, Funciones Ejecutivas, Habilidades Sociales...) que le permitan desenvolverse con éxito a nivel social y en aspectos referidos a la autogestión.

### - Contextos no estructurados.

ENTRADAS Y SALIDAS. CAMBIOS DE CLASE (TRÁNSITOS)	
BARRERAS DEL CONTEXTO y PERSONALES	FACILITADORES
	
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los cambios frecuentes de aulas y la premura con la que se realizan.</li> <li>- La masificación y aglomeración en los desplazamientos.</li> <li>- La alta frecuencia accidental del contacto físico.</li> <li>- Las peculiaridades sensoriales (táctiles, auditivas...).</li> <li>- La coordinación motriz.</li> <li>- La orientación espacial.</li> <li>- Las atribuciones de causalidad relacionadas con la interpretación de las conductas de los demás (p ej: diferenciación entre accidental o intencionado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir al alumnado salir de clase unos minutos antes o después que el resto de sus iguales. Si tiene que esperar en el aula, proponerle alguna tarea o responsabilidad: ayudar al profesor, borrar la pizarra....</li> <li>- Propiciar actuaciones de tutoría entre iguales estableciendo un sistema de rotación.</li> <li>- Utilizar la <b>señalética</b> y explicitación de normas, como medida para favorecer los desplazamientos.</li> <li>- Adecuar las señales acústicas a las características sensoriales del alumnado.</li> <li>- Enseñar de manera explícita a interpretar las conductas de los demás.</li> </ul>

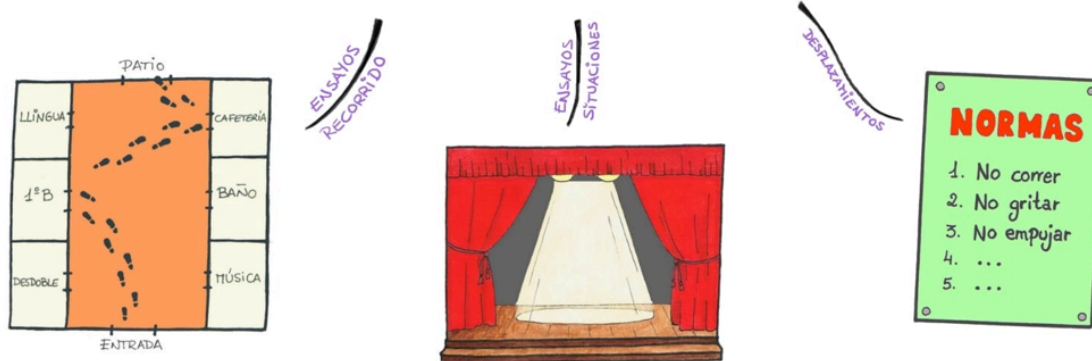


¿Qué son los trastornos del espectro autismo?



CONTEXTOS NO ESTRUCTURADOS

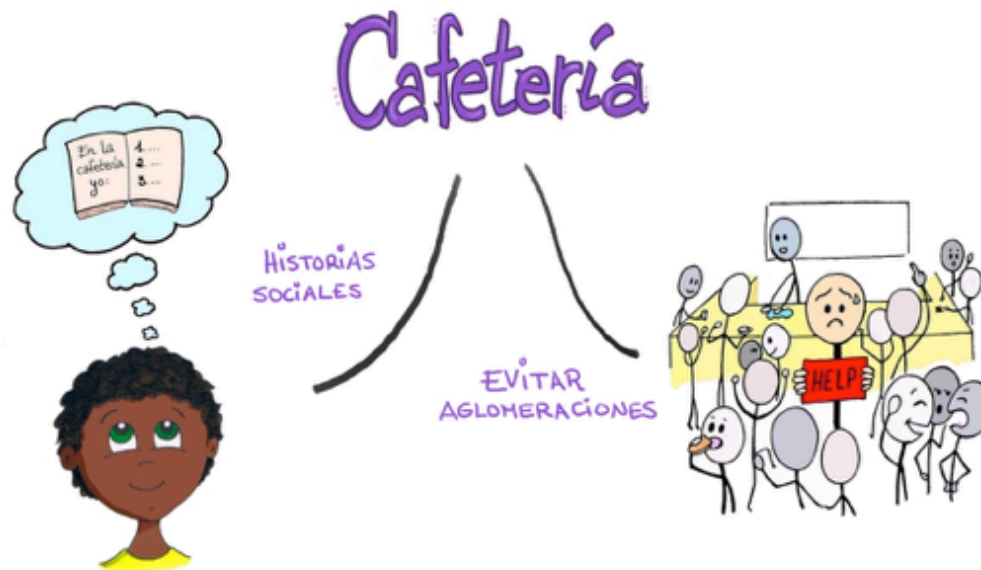
## Cambios de clase



CAFETERÍA	
BARRERAS DEL CONTEXTO y PERSONALES	FACILITADORES
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La masificación y las aglomeraciones.</li> <li>- La premura.</li> <li>- Las esperas y la necesidad de seguir turnos.</li> <li>- La contaminación acústica.</li> <li>- Las peculiaridades sensoriales.</li> <li>- La toma de decisiones y la resolución de conflictos (qué elegir, qué hacer si no hay lo que quiere, si le falta dinero).</li> <li>- Las habilidades de intercambio sociocomunicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar carta de productos y/o menú.</li> <li>- Presentarle de manera individual al personal de la cafetería y pactar y señalar un espacio y/o momento para realizar las comandas.</li> <li>- Elaborar script o historias sociales donde se explicita la secuencia de acciones habituales.</li> <li>- Ser flexible con los horarios posibilitando durante algunos recreos que salga unos minutos antes de clase a la cafetería para evitar aglomeraciones y situaciones estresantes mientras va ganando en autonomía.</li> <li>- Propiciar actuaciones de tutoría entre iguales estableciendo un sistema de rotación.</li> <li>- Ir desvaneciendo las ayudas, poco a poco, en función de la adquisición de autonomía.</li> </ul>



## CONTEXTOS NO ESTRUCTURADOS





RECREOS Y ESPACIOS ALTERNATIVOS AL PATIO	
BARRERAS DEL CONTEXTO y PERSONALES	FACILITADORES
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación abierta y poco estructurada.</li> <li>- Gran peso de los intercambios verbales entre el alumnado.</li> <li>- Escasas habilidades relacionales.</li> <li>- Intereses muy restringidos y focalizados no siempre compartidos por el resto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear alternativas de ocio en el tiempo de recreo: juegos guiados, partidas de ajedrez, de mesa... facilitando la permanencia en la biblioteca o en otros espacios (aula de informática, de música ...).</li> <li>- Establecer mediadores del juego entre el grupo de iguales y el alumnado con TEA, con sistema de rotación, que actúen como apoyos para gestionar y desarrollar las actividades de juego, haciéndolas accesibles y comprensibles.</li> <li>- Organizar los juegos y repasar las reglas para desarrollarlos entre todo el alumnado, retirando progresivamente el apoyo del mediador para lograr que los iguales actúen como apoyos naturales.</li> <li>- Establecer rutinas mediante guiones para favorecer la comunicación e interacción en el recreo. Por ejemplo, antes de salir al recreo se les pedirá una actividad de conversación por parejas, la instrucción será: tienes que preguntar al compañero con el que bajes al patio sobre sus gustos (si se considera necesario se les dará una tarjeta con la/s pregunta/s para que rellene la respuesta de sus compañeros y compañeras):             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es tu comida favorita?;</li> <li>- ¿Qué comida no te gusta nada?;</li> <li>- ¿Cuál es tu libro favorito?;</li> <li>- ¿Cuál es tu serie de televisión favorita?;</li> <li>- ¿Qué has hecho el fin de semana?;</li> <li>- ¿Qué tal te ha salido el examen?;</li> <li>- ¿Has visto el partido Madrid-Barça?;</li> <li>- ¿Qué tal llevas el examen?</li> </ul> </li> <li>- Utilizar diferentes <b>historias sociales</b> para explicar las situaciones o conflictos que suelen producirse en el patio, así como las diferencias sobre quién es un amigo/a y quién no lo es, para evitar situaciones confusas.</li> <li>- Enseñar de manera explícita a responder ante las bromas y comportamientos sociales no deseados.</li> </ul>

¿Qué son los trastornos del espectro autismo?







ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	
BARRERAS DEL CONTEXTO y PERSONALES	FACILITADORES
<p><b>Relacionadas con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La posible falta de formación específica del personal de la actividad (monitor, guía...).</li> <li>- El alto grado de improvisación de muchas de estas actividades.</li> <li>- La diversidad de normas dependiendo del contexto y tipo de actividad.</li> <li>- La posible sobrecarga estimular.</li> <li>- La ruptura de la dinámica escolar diaria.</li> <li>- La falta de adaptación de las actividades a las competencias del alumnado con TEA.</li> <li>- Las transiciones: los tiempos de espera, traslados de autobús...</li> <li>- El afrontamiento de la novedad y cambios en la rutina diaria.</li> <li>- La necesidad de saber “qué va a suceder”.</li> <li>- La falta de coincidencia entre sus intereses y el contenido de la actividad.</li> <li>- La interpretación de la información social del contexto. Por ejemplo: mantener silencio en el cine, no tocar los cuadros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipar y estructurar la actividad asegurándonos que conoce previamente:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- a dónde va</li> <li>- cuándo va a ir,</li> <li>- el medio de transporte,</li> <li>- lo que va a hacer de manera secuenciada,</li> <li>- las normas específicas,</li> <li>- los “qué pasa si”. Por ejemplo: ¿qué pasa si llueve?, ¿qué pasa si no llegamos a tiempo?...</li> <li>- Especificar conductas concretas y normas que deben de cumplirse durante el tiempo que dure la actividad (sentado autobús, silencio museo...).</li> </ul> </li> <li>- Elaborar material específico para regular su comportamiento e informarle de los aspectos de la actividad (por ejemplo, una <b>historia social</b> o un planning del recorrido con las diferentes actividades) y asegurar su uso durante la misma.</li> <li>- Indicar conductas alternativas que se pueden realizar en los momentos más difíciles.</li> <li>- Contemplar la posibilidad de materiales adicionales que se le puedan presentar en determinados momentos.</li> <li>- Prever alguna actividad atractiva para aquellos tiempos de espera, de desplazamiento en el autobús o que el alumnado se empieza a mostrar más cansado, ansioso (cuaderno para hacer sudokus, algún juego en la Tablet, ...).</li> <li>- Elegir aquellos iguales que mejor le entiendan y con quienes se sienta más a gusto.</li> <li>- Tener en cuenta las necesidades estimulatoras que pueda presentar, tanto por exceso (uso de auriculares para aislar el ruido, tapones...) como por defecto (permitir ciertas rutinas tipo balanceo en el asiento del autobús...).</li> <li>- Tener en cuenta las necesidades de todo el alumnado en la planificación y diseño de las actividades realizadas dentro del centro (festivales, conmemoraciones, graduaciones...).</li> </ul>

¿Qué son los trastornos del espectro autismo?



- Contextos estructurados. El aula y las materias.



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### ORIENTACIONES DENTRO DEL AULA

- Buscar la **ubicación idónea en el aula** para el alumnado previo análisis, en el que se tendrá en cuenta factores como: estilo perceptivo del alumnado, intereses, acceso a la información, características espaciales acústicas y visuales del lugar, situación con respecto a sus iguales (cercanía con buenos modelos y alejamiento de aquellos que le puedan distorsionar) ....
- **Asignarle un compañero/tutor** para que favorezca la interacción y participación del alumnado en la dinámica del grupo en general y en pequeño grupo en particular. Variar el compañero/tutor para evitar que uno solo asuma la responsabilidad, anticipar de manera estructurada el cambio de compañero/tutor.
- La **tendencia a interpretar literalmente aquello que se le dice**, hace que muchas consignas dirigidas al grupo no sean atendidas (y entendidas) adecuadamente puesto que no las integra de la misma forma. Será necesario emplear la comunicación doble: dar una explicación colectiva y posteriormente individualizarla.
- Realizar una **previsión y anticipación de las actividades que va a realizar**, por lo que se podría buscar un espacio semanal y mensual que le ayude a estas tareas:
  - Semanalmente: El primer día de la semana se dejará un momento de la jornada en el que se trabaje con el alumnado por medio de un calendario semanal los acontecimientos más relevantes que pueden suceder a lo largo de la misma. Por ejemplo: entrega de trabajos, realización de exámenes, salidas extraescolares, incorporación a nuevas clases. Del mismo modo, al finalizar la semana, se guardará un tiempo para repasar lo sucedido a lo largo de ésta y servirá para saber si hemos cumplido los objetivos, analizar los cambios que se han producido, ....
  - Mensualmente: Será una planificación que se haga para diseñar actividades a largo plazo, como períodos vacacionales, puentes, días festivos, actividades extraescolares, festivales, ... Análisis que, como en la semana, debe ser al comienzo y al final de este período.
- Habilitar un lugar que sea visible para el alumnado donde se recoja información **relevante** de funcionamiento del aula (fechas de exámenes, salidas, ausencias de profesorado...). Esta información complementa el calendario mensual.
- **Facilitar las tareas y trabajos a realizar de forma clara** y explicárselas paso a paso, así como **comunicarle de forma explícita el resultado final esperado**. En este sentido, las hojas de trabajo deben proporcionar información visual útil acerca de dónde empezar, dónde terminar o dónde colocar las respuestas.
- Por su peculiar estilo cognitivo, así como también por sus dificultades con la motricidad fina, puede tardar más tiempo del habitual en realizar algunas tareas. **Permitirle un tiempo extra, respetando su ritmo**, le ayudará a que pueda finalizar la tarea o el examen sin la “amenaza” (generadora de ansiedad) de que el tiempo juega en su contra. También le ayuda, en este sentido, que pueda visualizar el tiempo del que dispone (utilización de relojes/cronómetros...).
- **Muchas veces requerirá de un tiempo adicional para procesar la información**; podemos ayudarle hablando despacio, permitiéndole una pausa hasta que responda, estando preparados para repetir, simplificar, y/o gratificar...
- Tener en cuenta el esfuerzo que le supone las actividades **grafomotrices** a la hora de exigir los trabajos por escrito (reducir la carga escrita, darle más tiempo...), **utilizar ordenadores personales u otros dispositivos**.

### Orientaciones generales para las materias:

- Distribuir los **momentos clave** en las sesiones semanales de la materia. Por ejemplo, dos días para explicación teórica y una tercera para corregir ejercicios.
- Realizar **esquemas de contenidos** que permitan ayudar al alumnado a situarse en el contexto y contenido de una clase concreta. Este esquema es importante que recupere la información de las anteriores sesiones.
- Utilizar **agendas de planificación y uso de tarjetas de instrucciones** para explicar y afianzar secuencias de desarrollo y pasos a seguir en tareas concretas o en actividades.
- Usar **mapas conceptuales** que son de gran interés para que el alumnado tenga una idea general de los temas en su inicio. Además, sirven para explicitar la relación entre los contenidos, diferencias, similitudes, paralelismos.... Para ello, **se facilitarían por adelantado presentaciones, esquemas que usarán como apoyo visual, ...**
- Dependiendo del caso, sobre todo en alumnado de niveles de competencia curricular más comprometidos, **organizar las distintas áreas en ámbitos más amplios:** sociolingüístico, científico-tecnológico...
- Gran parte del alumnado presenta intereses específicos en relación con objetos, temáticas u otros aspectos tales como mapas, documentales... Se recomienda que la mejor manera de manejar esos intereses es el **uso de los mismos en el desarrollo de los diversos contenidos**, porque pueden ser una fuente inagotable de motivación.
- Algunos alumnos o alumnas son buenos ante actividades de dibujo, en tareas del ámbito artístico, en informática... Estas **habilidades han de ser tenidas en cuenta y utilizarlas como mediadoras o facilitadoras de los aprendizajes en otras áreas o materias.**
- **Emplear la comunicación doble:** primero colectiva para todo el grupo y después individual.
- En ocasiones **la investigación sobre un tema, la elaboración de trabajos o las exposiciones** tanto de modo individual como en grupo **han de ser tenidos en cuenta como herramientas de evaluación** básicas, no centrandolo solo el peso en pruebas objetivas.
- **Generalizar los aprendizajes puede resultar complicado** para el alumnado con TEA. El uso de la exposición y la práctica explícita será un facilitador del aprendizaje por parte del alumnado.
- Muchas personas con TEA son "**pensadoras visuales**"; las imágenes son el primer lenguaje y las palabras el segundo. Es por ello que, en estos casos, sería aconsejable **utilizar la imagen como apoyo indispensable** siendo necesario que esta información sea permanente y no efímera, posibilidad que nos aporta la imagen visual.
- **Evitar instrucciones verbales largas.** Al alumnado con TEA le es costoso recordar la información secuencial. Indicaciones con más de tres pasos requieren de un formato escrito.
- La grafomotricidad puede ser una barrera para el aprendizaje y rendimiento del alumno además de un foco de frustración. **El uso del ordenador, Tablet...** puede ser de gran utilidad, así como la **reducción de la carga escrita.**
- El alumnado con TEA puede presentar **dificultades en el procesamiento de la información recibida simultáneamente por dos canales;** visual y auditivo, por ejemplo. Por ello, a la hora de plantear actividades debemos tener en cuenta este aspecto: dar trabajo ya sea visual o auditivo, pero no ambos.



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

### Orientaciones generales para el proceso evaluativo:

- Para favorecer la transferencia de un contexto a otro, **anticipar de manera precisa el tipo de evaluación que va a tener el alumnado y ensayarlo previamente.**
- **Realizar pruebas objetivas** de tipo test (Verdadero / Falso, elegir una opción entre A, B, C...), y aquellas de subrayar o rodear una opción o palabra(s); unir con flechas pregunta – respuesta...
- **En exámenes largos permitirle que los haga fraccionados** y que el tiempo no sea un condicionante.
- Presentar todos los apartados/preguntas de la evaluación juntas puede ser muy desmotivante para el alumnado. En la medida de lo posible **reducir la exposición del alumnado a las preguntas y presentarlas a medida que las vaya completando.**
- Contemplar la posibilidad de **desarrollar pruebas con carga oral** para valorar su conocimiento de la materia.
- Las **correcciones deben ser formativas y compartidas** con el alumnado para que comprenda los fallos.
- Contemplar **diferentes tipos y herramientas de evaluación** (portfolio, rúbrica, autoevaluación, coevaluación...).

MATERIA	BARRERAS Relacionadas con:	FACILITADORES
Lengua y literatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión lectora y la comprensión de significados cada vez más complejos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos abstractos como poesía, belleza lírica, prosa poética, metáforas, sentidos figurados, figuras literarias, valores estéticos, etc.</li> </ul> </li> <li>• La inferencia de la información implícita y extraer la idea global del texto. A menudo es capaz de captar gran cantidad de detalles, pero la comprensión general del texto es superficial y literal.</li> <li>• Los comentarios de texto que suponen una tarea compleja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aportar un guión/ficha que oriente al alumnado para comentar los textos del tipo: escenario, aspectos físicos, aspectos comportamentales.</li> <li>• No se debe presuponer que el alumnado entiende lo que está leyendo o lo que se pide que haga. Debemos cerciorarnos a lo largo de la tarea o actividad de que ha entendido su realización mediante preguntas de control...</li> <li>• Resulta aconsejable realizar preguntas que exijan respuestas concretas, preguntas cerradas (V/F, elegir una opción, ...), imágenes, dibujos, unir con flechas... para asegurarnos la comprensión.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La coherencia semántica para dotar de significado a la globalidad del texto escrito, porque pueden centrarse en detalles excesivos y no concluir o elaborar la trama de su narración.</li> <li>• El desarrollo de contenidos con carácter imaginativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer explícito mediante apoyos el orden de la narración (quién, dónde, qué) y así evitar que omitan elementos imprescindibles para que esta tenga coherencia.</li> <li>• Estimular la imaginación a través del recuerdo inducido con apoyos aprovechando las experiencias personales.</li> </ul>

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

Lengua y literatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El dictado:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La grafomotricidad.</li> <li>- Desmotivación.</li> <li>- Ritmo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar herramientas tecnológicas accesibles.</li> <li>• Evitar la corrección del dictado en particular y de su escritura en general, por excesivo número de errores ortográficos, porque su grafía sea irregular o desproporcionada o por su falta de calidad en la presentación primando el contenido frente a la forma.</li> <li>• Adaptar el dictado disminuyendo la cantidad de texto dejando únicamente huecos para las palabras clave que se están trabajando.</li> <li>• Evitar la realización de dictados a través de la presentación del contenido en audio (grabaciones) donde no se puede graduar la velocidad ni las pausas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La copia de textos, enunciados, esquemas...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir el uso del ordenador.</li> <li>• Disminuir la cantidad de texto a copiar.</li> <li>• No emplear como estrategia para reforzar la lectura y la escritura.</li> <li>• Facilitar la visualización del texto a copiar, por ejemplo, reservando un espacio en la pizarra</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las lecturas obligatorias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar los resúmenes por capítulos.</li> <li>• Estructurar previamente los trabajos a elaborar (guiones, modelos del tipo “al principio, después, al final” ...).</li> <li>• Adecuar los libros a su nivel lector y a sus intereses como fuente de motivación.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las pruebas de comprensión de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer el texto oralmente una vez, ya sea a nivel de grupo-clase o a nivel individual.</li> <li>• Aumentar el tamaño de la letra.</li> <li>• Aumentar el interlineado.</li> <li>• Evitar preguntas de respuesta abierta.</li> <li>• Numerar los párrafos del texto para que el alumnado sepa dónde encontrar la respuesta.</li> <li>• Delimitar y dar espacio suficiente donde tiene que responder las preguntas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura en voz alta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar forzar al alumnado si no está motivado.</li> <li>• Preparar previamente y anticipar los textos a trabajar.</li> <li>• Dar claves gráficas para comprender los aspectos suprasegmentales del texto (dibujar una flecha para la entonación, una cara para la emoción...).</li> <li>• Realizar “lecturas dramatizadas” previamente individualizada y posteriormente por grupos.</li> </ul>



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

MATERIA	BARRERAS Relacionadas con:	FACILITADORES
Física y química.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión de procedimientos y conceptos complejos. En cambio, pueden presentar facilidad para aplicar fórmulas de manera mecánica.</li> <li>• La necesidad de mayor tiempo para adquirir los contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitar el uso de plantillas con fórmulas.</li> <li>• Utilizar todos los apoyos visuales posibles y descomponer la tarea en el mayor número de pasos.</li> <li>• Ofrecer la posibilidad de manipular la realidad abstracta, empleando objetos concretos.</li> <li>• Realizar experimentos con objetos reales para explicar los principios de la física.</li> </ul>

MATERIA	BARRERAS Relacionadas con:	FACILITADORES
Educación física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los espacios donde se desarrollará la materia de EF (gimnasio, canchas, patios, ...) son ambientes donde el nivel de ruido, gritos y bullicio los convierten en estresantes.</li> <li>• La destreza motora. Aunque lo intenten, les pueden resultar muy complejas habilidades sencillas como botar un balón, anticipar su trayectoria, realizar técnicas específicas de algún deporte, etc. En estos casos, exigirse-lo será inútil y frustrante.</li> <li>• La coordinación motora y la escasa sincronía en sus movimientos, falta de ritmo... Exponer ante los demás la torpeza del alumnado, lo hará más vulnerable a la burla de algunos compañeros.</li> <li>• La capacidad de percepción viso-espacial (problemas espaciales, dirección, orientación...) y coordinación visomotora.</li> <li>• La práctica de deportes que exige un nivel de habilidad social que el alumnado con TEA, en la mayoría de los casos, no presenta (coordinarse con los compañeros...).</li> <li>• Una posible falta de motivación por las actividades competitivas.</li> <li>• El contacto físico y el tipo de interacciones que se producen en algunos deportes o actividades deportivas.</li> <li>• Las habilidades de autonomía propias del aseo, el vestido, la organización de la ropa y del material deportivo. Las situaciones de vestuario pueden resultar momentos difíciles e incómodos.</li> <li>• Algunas experiencias cognitivas y perceptivas asociadas a la actividad física como por ejemplo la sudoración o la poca resistencia a la fatiga, pueden ser desagradables para este alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar apoyos visuales para anticipar las actividades de la sesión, así como para explicar las normas de algunos juegos o deportes.</li> <li>• Reforzar la presentación visual con explicaciones de los pasos a seguir para llevar a buen término la actividad propuesta.</li> <li>• Asegurar la formación de grupos inclusivos y equitativos (evitar exclusiones y poder seleccionar compañeros/as más adecuados).</li> <li>• Asegurar algún rincón de relajación al que el alumnado pueda acudir en caso de sentirse especialmente "desregulado".</li> <li>• Evaluar al alumnado con TEA conforme a su propia evolución, considerando su esfuerzo, participación e interés y sin tomar como referencia el rendimiento de su grupo-clase.</li> <li>• Facilitar alguna responsabilidad alternativa para actividades excesivamente complicadas.</li> <li>• Diseñar tareas en la que el alumnado pueda demostrar sus habilidades y conocimientos. Contemplar la posibilidad del desarrollo de contenidos teóricos.</li> <li>• Emplear listas de comprobación de materiales que ayuden al alumnado con TEA a ganar autonomía y responsabilidad en relación a su equipamiento deportivo (chándal, bolsa de aseo, ...).</li> <li>• Permitir al final de la clase un pequeño tiempo extra para el cambio de ropa y la recuperación física.</li> </ul>

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

MATERIA	BARRERAS Relacionadas con:	FACILITADORES
Lengua extranjera. Segundo idioma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión y expresión oral de una lengua no vernácula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar que el alumnado comprende los conceptos, utilizando preguntas control.</li> <li>• Uso de TIC-TAC.</li> <li>• Potenciar el uso de estrategias y metodologías visuales clásicas de la enseñanza de los idiomas del tipo flash cards, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las habilidades conversacionales (saludar, despedirse, pedir disculpas...). Aprender una segunda lengua implica aprender sus hábitos y señales sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar herramientas de comunicación audiovisual: escenas de películas donde se inicien conversaciones de diferentes tipos (útil para trabajar la entonación propia de cada lengua), imágenes impresas que muestren distintos estados de ánimo...</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La desmotivación por el texto y por las tareas relacionadas con la comprensión lectora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplear estrategias para facilitar la comprensión lectora (imágenes relacionadas con el texto, banco de palabras...) en actividades y pruebas evaluativas.</li> <li>• Proporcionar un texto de su interés. Conviene planificar las actividades en tres momentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de la lectura: ayudarle a hacer predicciones sobre el texto, deduciendo significados por el título, las ilustraciones... y, relacionarlo con su conocimiento previo.</li> <li>- Durante la lectura: detenernos en cada párrafo para asegurar que la información leída ha sido comprendida satisfactoriamente, para explicar algún término o algún aspecto gramatical. Atendiendo al nivel del alumnado en la lengua objeto de estudio, las preguntas pueden ser formuladas y respondidas en la lengua que se trate.</li> <li>- Tras la lectura: el abanico de actividades es muy amplio: responder a preguntas de elección múltiple, preguntas de verdadero o falso, escribir un texto similar, dibujar un cómic sobre el texto, inventarse un final distinto, etc.</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación de diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar al alumnado en las pruebas escritas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fórmulas gramaticales, banco de palabras, utilización de oraciones modelo u organizador gráfico que propicie en el alumnado una lluvia de ideas y fomenta la organización de las mismas.</li> </ul> </li> <li>• Realizar adaptaciones de acceso en las pruebas de lectura consistentes en:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- La utilización de imágenes relacionadas con el texto o un banco de palabras.</li> <li>- Otros instrumentos alternativos a las pruebas convencionales: autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluaciones de proyectos, portfolios...</li> </ul> </li> </ul>





## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

MATERIA	BARRERAS Relacionadas con:	FACILITADORES
Matemáticas, Tecnología, Biología,...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión de conceptos abstractos.</li> <li>• La comprensión de los enunciados de los problemas.</li> <li>• La memorización de fórmulas, teoremas...</li> <li>• La rigidez en la forma de resolución de los problemas (en ocasiones pueden llegar a la solución del problema sin seguir los pasos establecidos y se les penaliza por ello).</li> <li>• La rigidez cognitiva que les lleva a persistir en el error y la falta de estrategias más creativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descomponer los contenidos para explicarlos de manera más concreta, ayudarles a hacer inferencias y a relacionarlo con aprendizajes anteriores.</li> <li>• Simplificar el lenguaje, segmentando las operaciones en los diferentes pasos que las componen y eliminando la información no relevante para la comprensión del mismo.</li> <li>• Presentar por escrito (pautas/guía) los distintos pasos para la resolución de un problema. Disponer de guías para su uso diario.</li> <li>• Destacar las preguntas clave y los datos del problema.</li> <li>• Elaborar un glosario/diccionario con los términos matemáticos: sumar (añadir, más, ...), restar (sustraer, quitar, ...), ....</li> <li>• Facilitar modelos de ejercicios y/o problemas ya resueltos para facilitar la comprensión y les sirvan como guías.</li> <li>• Presentar actividades multinivel. Por ejemplo: hay alumnado con TEA que puede destacar en sus competencias de cálculo y matemáticas, por lo que puede ser preciso presentar actividades con más nivel de dificultad para evitar desmotivación o desatención.</li> </ul>

MATERIA	BARRERAS Relacionadas con:	FACILITADORES
Filosofía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gran cantidad de conceptos abstractos que se utilizan y la propia complejidad de la materia. Por la naturaleza de sus contenidos es muy complicado convertirlos en algo concreto y manipulativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar la enseñanza explícita para facilitar la comprensión de estos conceptos mediante herramientas como resúmenes visuales manteniendo el mismo esquema o formato para los contenidos relacionados.</li> </ul>

MATERIA	BARRERAS Relacionadas con:	FACILITADORES
Historia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión de los hechos, la inferencia de causas y consecuencias. Sin embargo, pueden memorizar cantidad de datos y fechas.</li> <li>• Los comentarios de textos en los que deben dar una opinión o aportar algo según su criterio personal, es una tarea frustrante, amplia y compleja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovechar sus intereses como fuente de inspiración para su aprendizaje.</li> <li>• Ofrecer guiones, esquemas o mapas mentales que les sirvan de apoyo.</li> </ul>

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

MATERIA	BARRERAS Relacionadas con:	FACILITADORES
Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las relaciones sociales entre iguales se hacen más complejas y centrales en su vida diaria. En muchos casos el alumnado con TEA ya lleva un bagaje previo de desencuentros y conflictos. Comienzan además a tomar mayor conciencia de sus diferencias, lo cual aumenta su frustración y baja su autoestima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecer ayuda para resolver los conflictos que vayan surgiendo. Es muy importante la participación e implicación del tutor o tutora.</li> <li>Representar a través de técnicas de escenificación y role-playing diversas situaciones en las que se les enseña a reaccionar frente a claves sociales: inicialmente se representan interacciones sencillas, en las que se les explicita qué decir y cómo decirlo. Si la respuesta no es adecuada se les explica por qué su respuesta ha sido incorrecta y cuál ha de ser la correcta.</li> <li>Realizar el seguimiento de los Programas de Mediación y Resolución de Conflictos a través de iguales y mediadores. Puede ser una buena fórmula para que el alumnado con TEA acuda a estos compañeros y le ayuden a resolver sus malentendidos. En todo momento, obviamente, se necesita el apoyo de un adulto que asegure una gestión sana del conflicto.</li> <li>Capacitar para la toma de decisiones, fomentando estrategias de solución de problemas (definiendo el problema, aportando alternativas de solución, valorando los pros y los contras de cada alternativa...). De la misma forma se le debe ayudar a hacer elecciones, considerando las alternativas, así como sus consecuencias (normas, elegir actividades y orden de las mismas...).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La importancia que cobran determinados conceptos de carácter mentalista (amistad, enamoramiento, justicia...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar actividades (diccionarios emocionales...) o Programas ("Soy Especial" de Peter Vermeulen...) para trabajar estos conceptos haciéndolos explícitos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El aumento del trabajo académico y curricular de las materias, así como la necesidad de potenciar el uso de Técnicas de Estudio y/o trabajo autónomo por parte de este alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el método de estudio que mejor se adapte al estilo de aprendizaje del alumnado TEA.</li> <li>Identificar y subrayar palabras claves en un enunciado, narración o un texto.</li> <li>Realizar resúmenes a través de los apuntes elaborados, fotocopias u otros documentos de que dispone el alumnado como material de trabajo. El empleo de colores e imágenes es importante para reforzar conceptos claves y estimular la memoria.</li> <li>Enseñar a realizar mapas conceptuales y mentales (diagrama, esquemas de llaves, fichas de estudio...) elaborados a mano o con programas informáticos.</li> <li>Emplear adhesivos tipo post-its para vocabulario o información importante.</li> <li>Utilizar la grabadora como herramienta para reforzar el estudio.</li> <li>Elaborar "plannings" de trabajo escolar (tiempo dedicado a cada materia a lo largo de la semana).</li> <li>Utilizar refuerzos visuales o auditivos para trabajar los contenidos de las diferentes materias.</li> </ul>



## 6. COLABORACIÓN PROFESORADO Y FAMILIA: UNA SUMA QUE RESULTA

“Con el tiempo me he dado cuenta que los mejores enfoques del autismo son los que se centran en la familia. Los padres casi siempre conocen a sus hijos mejor que nadie. Y sobre la base de innumerables experiencias compartidas durante tantos años, cada familia desarrolla su propio lenguaje: sus propias frases familiares, sus propios términos, sus abreviaturas. En otras palabras, cada familia desarrolla su propia cultura que le permite comunicarse, comprenderse y apoyarse.

Cada familia tiene su propia cultura inherente y los desconocidos a menudo son ajenos a esa cultura. Así que en lugar de que los padres dependan de personas ajenas, como los profesionales, para darle sentido a las cosas, los profesionales necesitan confiar más en las personas implicadas: los padres, sus hijos y otros miembros de la familia” Barry M. Prizant 2015.

### 6.1. Un modelo centrado en la familia

Un indicador de calidad del éxito escolar del alumnado con Autismo es la colaboración familia-escuela. En esta guía asumimos como perspectiva para esta colaboración El Modelo Centrado en la Familia que tiene como objetivo capacitar a esta, atendiendo a sus singularidades, partiendo de sus fortalezas y confiando en sus elecciones. Supone un avance en la mejora de la calidad de vida familiar e individual del niño o niña porque, tiene presente el contexto de aprendizaje, la familia y su estructura, así como las necesidades que presenta. Se busca el empoderamiento de la familia, es decir, su capacitación para propiciar una crianza específica y adaptada a sus hijos y esto no tiene nada que ver con convertir en profesionales a los padres.

Un enfoque centrado en la familia promueve la colaboración entre ésta y los profesionales, haciendo que ambas partes trabajen unidas para tomar decisiones, planificar intervenciones y establecer objetivos. La verdadera colaboración significa que los profesionales renuncien a parte de la autoridad que tenían tradicionalmente. Es importante que el profesional acepte las prácticas y los puntos de vista familiares que son diferentes a los suyos. El profesional no tiene por qué entender necesariamente estas diferencias, solo estar dispuesto a reconocerlas, apreciarlas y respetarlas. Es probable que las familias estén más dispuestas a continuar y a implicarse si las recomendaciones, los programas y las intervenciones están basadas en el respeto.

La colaboración no puede darse si a los miembros de la familia no se les permite participar de forma equitativa en la identificación de sus fortalezas, recursos y necesidades, y en la planificación de intervenciones. Es necesario que reciban información y opciones para que puedan tomar decisiones con fundamento y establezcan si quieren ayuda y qué tipo de ayuda necesitan. Una comunicación regular entre los profesionales y los miembros de la familia es esencial para una colaboración eficaz. Esta colaboración es un proceso paulatino que se va desarrollando a medida que ambas partes trabajan juntas. La facilidad con la que se desarrolle dependerá de las características de las personas implicadas.

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

Qué es y qué no es una práctica basada en el Modelo Centrado en la Familia:

<b>Práctica basada en el Modelo Centrado en la familia es:</b>	<b>Práctica basada en el Modelo Centrado en la familia no es:</b>
Concebir a la familia como un sistema de apoyo social.	Centrarse en las debilidades de los niños y sus familias para planificar un programa.
Reconocer la importancia del contexto familiar en el desarrollo del niño/a.	Invitar a los miembros de las familias a las reuniones para que aporten información.
Crear que las familias pueden desarrollar sus fortalezas y aumentar sus sentimientos de capacidad.	Preguntar a los miembros de las familias por sus preocupaciones y luego no usar esa información para planificar estrategias.
Invitar a los miembros de la familia como participantes activos en cualquier proceso de planificación.	Pedir a las familias que elijan entre las opciones que los profesionales consideran que son las mejores para ellas.
Dotar de autoridad y capacitar a la familia para que pueda funcionar de manera eficaz en su entorno.	Pedir a los miembros de una familia que lleven a cabo intervenciones que los profesionales han identificado como necesarias e importantes.
Guiar a la familia partiendo de sus preocupaciones.	Especializarse en una o varias intervenciones concretas y ofrecerla a todas las familias de la misma forma.



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

A continuación, se recogen una serie de dimensiones, indicadores y facilitadores a tener en cuenta en las relaciones de colaboración entre los profesionales y las familias de personas con TEA:

DIMENSIÓN	INDICADORES	FACILITADORES
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presto atención a lo que la familia tiene que decir.</li> <li>- Trato de ser efectivo en transmitir ideas de forma clara y accesible para la otra persona .</li> <li>- Actúo con asertividad poniéndome en su lugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar activamente a la familia facilitando que pueda expresar cualquier preocupación, pregunta, duda o inquietud.</li> <li>- Mostrar respeto por sus comentarios y observaciones.</li> <li>- Adecuar el lenguaje y la comunicación no verbal al interlocutor.</li> <li>- Preguntar si han entendido lo expuesto, poner ejemplos concretos que clarifiquen la explicación.</li> </ul>
Confianza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilito un clima de seguridad y confianza a la familia para compartir información, emociones e inquietudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exponer abiertamente las posibilidades de apoyo y las limitaciones para no generar falsas expectativas: “me muestro realista y al mismo tiempo positivo”.</li> <li>- Asumir de forma positiva todos los comentarios y propuesta.</li> <li>- Cumplir con la parte del trabajo pactado.</li> <li>- Fomentar la participación de la familia transmitiendo la importancia de trabajar de forma conjunta.</li> </ul>
Formación efectiva a las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudo a la familia a adquirir habilidades o información para que sean capaces de conseguir lo que el hijo/a necesita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotar a la familia de herramientas y recursos facilitando el uso de los mismos.</li> <li>- Realizar un seguimiento con la familia de los aprendizajes adquiridos.</li> <li>- Tener en cuenta qué aspectos formativos le interesan y/o necesitan.</li> </ul>
Respeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestro respeto por las diferentes opiniones y puntos de vista de la familia.</li> <li>- Mi actitud refleja ese respeto y permite a la familia expresarse libremente.</li> <li>- Soy formal siguiendo las obligaciones o compromisos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir a todo el equipo de profesionales la postura de la familia y el porqué de sus decisiones, aunque no las comparta.</li> <li>- Mostrar empatía y comprensión con la familia y no juzgar sus comportamientos y comentarios.</li> <li>- Entender que la vida de la familia se ha podido ver afectada significativamente por la crianza de su hijo/a.</li> <li>- Asumir que cada familia puede estar en un nivel diferente de aceptación de la condición de su hijo/a.</li> </ul>
Equidad en las decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hago copartícipe a la familia en la toma de decisiones relacionadas con su hijo/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar y tener en cuenta en todo momento a la familia y a la persona (preocupaciones, intereses, opiniones...) antes de tomar cualquier decisión relacionada con su hijo/a.</li> <li>- Destacar la importancia de la opinión de la familia.</li> <li>- Tratar de no posicionarme por una de las partes cuando existen conflictos, analizando los pros y los contras de las decisiones desde la perspectiva de la persona y del análisis del entorno.</li> <li>- Relativizar la propia opinión como profesional priorizando decisiones compartidas con la familia.</li> <li>- Tratar de orientar, pero no de condicionar la toma de decisiones.</li> </ul>

*Adaptación propia del Estudio sobre las relaciones de colaboración entre profesionales y familias de personas con trastorno del espectro del autismo (TEA): la perspectiva de los profesionales. Pilar Pozo Cabanillas, Marcos Zamora Herranz, Rosa Alonso Nodar, Agustín Illera Martínez. Siglo Cero-2014*

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ALCANTUD, F. (Coord.) (2013). Trastornos del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana. Madrid. Pirámide.
- A.P.A. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Arlington VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- ATTWOOD, T. (2002). El síndrome de Asperger. Una guía para la familia. Barcelona. Paidós Ibérica.
- BARON COHEN, S. (2013). Despite fears, DSM-5 is a step forward. SFARI. Simons Foundation. Recuperado (2/03/2019) de <https://spectrumnews.org/opinion/despite-fears-dsm-5-is-a-step-forward/>
- BOGDASHINA, O. (2007). Percepción sensorial en el autismo y síndrome de Asperger. Ávila. Autismo Ávila.
- BOUZAS, A.N., CARREIRO, P., ARCEO, M. Comprendo mi entorno. Manual de accesibilidad cognitiva para personas con trastorno del espectro del autismo. Autismo Galicia. Recuperado (10/03/2019) de [http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=440&Itemid=&lang=es](http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=440&Itemid=&lang=es)
- CANAL, R.; MARTÍN, M. V. (2002). Apoyo conductual positivo. Manuales de trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León
- CARR, G.; LEVIN, L.; McCONNACHIE, G.; CARLSON, J.I.; KEMP, D.C. y SMITH, C. E. (1996). Intervención comunicativa sobre los problemas del comportamiento. Madrid. Alianza Psicología.
- COTO MONTERO, M. (2013). Síndrome de Asperger Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar. Sevilla. Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- GRANDIN, T. (2006). Pensar con imágenes: mi vida con el autismo. Madrid. Alba.
- HERNÁNDEZ, J; MARTÍN, A; RUÍZ B. (2011). Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela. Madrid. Teleno
- HODGDON, L.A. (2002). Estrategias visuales para mejorar la comunicación. Ayudas prácticas para la escuela y el hogar. Michigan. Quirk Roberts Publishing.
- JORDAN, R. (2012). Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales. Ávila. Autismo Ávila.
- KLINGER, L.G.; KLINGER, M.R.; POHLIG, R. L. (2005). Alteraciones del aprendizaje implícito en los Trastornos del Espectro Autista. Capítulo 4, pp. 87-122. En: Martos, J. González, P.M. Llorente, M.; Nieto, C. (2005) Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy. Madrid. APNA.
- LARRACELETA, A., IGLESIAS, A. (2017). Los sistemas con ayuda visual como herramienta educativa al servicio del alumnado con condición de espectro autista (II). Polibea 122: 38:44.
- LEEKAM, S.R.; NIETO, C.; LIBBY, S. J.; WING, L. y GOULD, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37: 894-910.
- MARTOS, J.; AYUDA, R.; FREIRE, S.; GONZÁLEZ, A. y LLORENTE, M. (2012). Trastornos del Espectro Autista de alto funcionamiento. Otra forma de aprender. Madrid. CEPE.



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

- MUÑOZ DE LA FUENTE, A. (2013). Comprender, prevenir y afrontar las conductas desafiantes en niños con trastornos del espectro autista. En Alcantud, F. (Coord.). Trastornos del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana. (pp. 267-282). Madrid. Pirámide.
- NATIONAL INSTITUTE FOR HEALTH AND CARE EXCELLENCE (2017). Autism spectrum disorder in under 19s: recognition, referral and diagnosis. Recuperado (16/06/2019) de <https://www.nice.org.uk/guidance/cg128/resources/autism-spectrum-disorder-in-under-19s-recognition-referral-and-diagnosis-pdf-35109456621253>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2018). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 11). Recuperado (20/02/2019) de <https://icd.who.int/browse11/lm/en/#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f437815624>
- PAULA, I. (2015). La ansiedad en el autismo. Comprenderla y tratarla. Madrid. Alianza Editorial.
- PALOMO, R. (2017). Autismo: teorías explicativas actuales. Madrid. Alianza Editorial.
- PEETERS, T. (2008). Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa. Ávila. Autismo Ávila.
- PEETERS, T. y GILLBERG, C. (1999). Autism. Medical and educational aspects. Londres: Whurr Pub.
- POZO CABANILLAS, P.; ZAMORA HERRANZ, M.; ALONSO NODAR, R.; ILLERA MARTÍNEZ, A. (2014). Estudio sobre las relaciones de colaboración entre profesionales y familias de personas con trastorno del espectro del autismo (TEA): la perspectiva de los profesionales. Siglo Cero.
- PRIZANT, B. M. (2018). Seres humanos únicos: una manera diferente de ver el autismo. Madrid. Alianza.
- SACKS, O. (2008). El hombre confundió a su mujer con un sombrero. Barcelona. Anagrama.
- SACKS, O. (1995). Un antropólogo en Marte. Barcelona. Anagrama.
- SACKS, O. (2006) Veo una voz. Barcelona. Anagrama.
- SAM, A., & AFIRM TEAM. (2015). Visual supports. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Recuperado (2/03/2019) de <http://afirm.fpg.unc.edu/visual-supports>
- SAVNER, J.L.; SMITH MYLES, B. (2000). Apoyos visuales en el hogar y la comunidad. Estrategias para las personas con autismo y síndrome de Asperger. Kansas. Autism Asperger Publishing Company.
- SIGMAN, M. y CAPPS, L. Niños y niñas autistas. (2000). Madrid. Morata.
- SPECTRUM (2018). National surveys estimate U.S. autism prevalence at 1 in 40. Recuperado (4/03/2019) de <https://www.spectrumnews.org/news/national-surveys-estimate-u-s-autism-prevalence-1-40/>
- TAMARIT, J.; ARANDA, M.; ESCRIBANO, M. y GARRIDO, M.J. (2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte | Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado (2/03/2019) de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/indice.htm>
- TAMAYO, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. Madrid. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- TAMMET, D. (2007). Nacido en un día azul: un viaje por el interior de la mente y la vida de un genio autista. Málaga. Sirio.

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

- TAMMET, D. (2017). La poesía de los números. como las matemáticas iluminan mi vida. Barcelona. Blackie Books.
- VERMEULEN, P. (2012). Autism as a context blindness. Kansas. AAPC Publishing
- WEINTRAUB K. The prevalence puzzle: autism counts. Nature. 2011; 479 (7371): 22-24.

## ANEXOS

- WONG, C., ODOM, S.L., HUME, K., COX, A.W., FETTIG, A., KUCHARCZYK, S Y SCHULTZ, T.R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.
- CHARMAN, T., PELLICANO, L., PEACY, L.V., PEACY, N., FORWARD, K. Y DOCKRELL, J. (2011) ¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo? AETAPI, CRAE. Recuperado el 4 de agosto de 2017 de <http://aetapi.org/download/una-buena-practica-la-educacion-personas-autismo/?wpdmdl=3778>
- 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 la experiencia. (pp. 221-270). Tarragona. Altaria.
- LARRACELETA, A. (2018). Intervenciones focalizadas basadas en la evidencia dirigidas al alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Siglo Cero vol. 49 (2), 266: 73-87.
- MULAS, F, ROS-CERVERA, G., MILLÁ, M.G., ETCHEPAREBORDA, M.C., ABAD, L. Y TÉLLEZ DE MENESES, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. Revista Española de Neurología, 50 (Supl 3), 77-84.
- ODOM, S.L.; COLLET-KLINGENBERG, L.; ROGERS, S.J.; HATTON, D.D. (2010). Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. Preventing school failure, 54 (4): 275-282.
- SALVADÓ-SALVADÓ, B., PALAU-BADUELL, M., CLOFENT-TORRENTÓ, M., MONTERO-CAMACHO, M. Y HERNÁNDEZ-LATORRE, M.A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. Revista Española de Neurología; 54 (Supl 1), 63-71.





## 8. GLOSARIO

- **\*Acomodación preferencial:** ubicar al alumnado con TEA en las zonas y espacios idóneos atendiendo a sus características y estilo perceptivo.
- **\*Actividades sin meta:** conductas sin un fin claro con ausencia de motivación hacia algo y de un porqué en su actividad.
- **\*Alineación de juguetes:** conducta habitual en los primeros años de vida de los niños y niñas con autismo.
- **\*Atención conjunta:** la habilidad para compartir y establecer reciprocidad entre dos personas sobre un objeto o acontecimiento.
- **\*Atención selectiva:** también llamada focalizada, es la capacidad para atender a un estímulo sobre el resto.
- **\*Atención sostenida:** mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante periodos de tiempo.
- **\*Cambio de foco atencional:** Capacidad de cambiar la atención de una acción, persona u objeto a otra.
- **\*Cuaderno de asamblea:** material de apoyo para seguir la rutina de la asamblea que se le proporciona al alumnado con TEA con imágenes, pictos... de las diferentes secuencias, momentos en los que se divide la asamblea.
- **\*Desensibilización progresiva y sistemática:** es una técnica conductual que se utiliza para abordar miedos o fobias presentes en situaciones concretas o a diferentes lugares. Tiene por objetivo reducir el estrés y la ansiedad convirtiéndolo en una respuesta agradable para el niño o niña. Se buscan experiencias positivas y exitosas para ir acercando y habituándolo progresivamente mediante juegos, moldeado, role-playing... a esas situaciones que no le agradan.
- **\*Ecolalia:** palabras de otra persona que el niño o niña con autismo repite. Puede hacerlo inmediatamente o tiempo más tarde.
- **\*Enseñanza incidental:** aquel aprendizaje que ocurre fuera de una situación intencional de aprendizaje. Se pretende un aprendizaje más naturalista en situaciones que se producen en la vida diaria, aprovechando las oportunidades que brindan sus entornos habituales y con el objetivo de desarrollar habilidades funcionales y significativas.
- **\*Estereotipias:** movimientos repetitivos (como el aleteo, palmadas etc.) que se suelen producir con las extremidades.
- **\*Habilidades mentalistas:** las posibilidades que tenemos las personas de atribuir estados mentales a los demás; esto es, deseos, creencias, emociones e intenciones y, por tanto, a la capacidad de ponerse “en su lugar”. Lo que viene a ser: empatizar.
- **\*Historias o guiones sociales:** Las historias sociales fueron creadas por primera vez por Carol Gray, basándose en la teoría de la mente. Son narraciones breves, a modo de guión, acompañadas de apoyo visual, que explican información procedente del contexto y normas de conducta de una situación social concreta. Incluyen información importante sobre por qué motivos ocurre, qué personas guardan relación con ella y cómo debe actuar exactamente su protagonista.
- Por otro lado, los guiones sociales son descripciones explícitas de la sucesión de pasos a seguir en una circunstancia concreta. Con ellos, se enseña el comportamiento que se

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

espera de la persona en determinadas situaciones de interacción, conversación o juego social.

- **\*Modelado:** es una técnica de intervención, que se puede definir como la correcta ejecución por parte del terapeuta de una conducta, movimiento, sonido o acción para que la persona con TEA lo reproduzca, es decir, se ofrece un modelo adecuado para su posterior repetición.
- **\*Moldeamiento:** reforzamiento sistemático e inmediato de aproximaciones a una conducta que consta de varios pasos.
- **\*Paneles de elección:** se le proporciona al alumnado con TEA un panel donde pueda disponer de lo que le gusta en objeto real/fotografía/picto (según nivel de abstracción conseguido) para que pueda elegir entre varios: la actividad, el objeto, el rincón... que le apetezca.
- **\*Paneles de petición:** se le proporciona al alumnado con TEA un panel donde pueda disponer de varios estímulos en objeto real/fotografía/picto (según nivel de abstracción conseguido) para que realice una petición del tipo: ir al baño, pedir una botella de agua...
- **\*Power cards:** tarjetas visuales para trabajar y moldear con el alumnado con TEA aspectos propios de sus conductas como las habilidades personales y sociales.
- **\*Procesamiento sensorial propioceptivo o interoceptivo:** es un proceso neurológico que nos permite recibir, detectar, organizar e interpretar la información que recibimos de las partes de nuestro cuerpo y las relaciones unas con otras y con el espacio.
- **\*PTI:** Plan de Trabajo Individualizado es un documento vivo, de carácter dinámico elaborado por todo el Equipo Docente que interviene con el alumnado NEAE, con periodicidad anual que debe recoger tanto sus aspectos más significativos (historia personal, estilo de aprendizaje, dificultades, ...), como los objetivos de trabajo individual y curricular imprescindibles y necesarios para la buena evolución durante ese curso escolar.
- **\*Regla del plato vacío:** una vez se acaba el contenido del plato acabamos el tiempo de la comida.
- **\*Ruido visual:** aquel elemento visual que no aporta nada al conjunto de la información visual y puede llegar hasta resultar molesto y/o desagradable.
- **\*Señalética:** es la conjunción de diversas señales o señalizaciones que tienen en común diversos rasgos tales como: color o códigos de color, síntesis de formas representativas, tipografías...
- **\*Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación:** Los SAAC son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje que puede presentar una parte importante de las personas con discapacidad y concretamente el alumnado con TEA.



## ANEXO

### Prácticas focalizadas

1. Intervenciones basadas en antecedentes. Incluyen una variedad de modificaciones que se hacen en el entorno/contexto en un intento de cambiar o dar una nueva forma a la conducta de un o una estudiante con autismo, después de llevar a cabo una evaluación del comportamiento funcional.
2. **Intervención cognitivo-conductual. Se enseña al alumnado a examinar sus propios pensamientos y emociones y a reconocer cuándo los de carácter negativo están aumentando en intensidad, para poner en práctica estrategias que ayuden a cambiar dichos pensamientos y comportamientos.**
3. Refuerzo diferencial de conductas alternativas, incompatibles u otros comportamientos. Esta práctica enseña nuevas habilidades e incrementa la posibilidad de aparición del comportamiento adecuado al proporcionar consecuencias positivas/deseables para aquellas conductas o ausencia de las mismas que reduzcan la aparición de un comportamiento no deseado.
4. Enseñanza mediante ensayos discretos. Se trata de un enfoque didáctico individual y altamente estructurado caracterizado por la división de habilidades específicas en pequeños componentes o pasos que posteriormente se enseñan de manera gradual en forma de ensayos repetidos, o encadenados, y que tienen un principio y un final definidos.
5. Ejercicio. Práctica que implica un aumento en el esfuerzo físico como medio para reducir comportamientos problemáticos o incrementar el comportamiento adecuado mientras se incrementa la aptitud física y las habilidades motoras.
6. **Extinción. Se utiliza para reducir o eliminar un comportamiento desafiante o no deseado, identificando con precisión la función del mismo y las consecuencias que pueden estar reforzando su aparición. Posteriormente, se suprime o retira la consecuencia que se cree que refuerza la aparición del comportamiento desafiante objetivo (reforzador positivo).**
7. Evaluación funcional del comportamiento. Consiste en la descripción de la conducta interferente o problemática, identificando eventos antecedentes y consecuentes que controlan el comportamiento, desarrollando una hipótesis de la función de ese comportamiento y comprobando dicha hipótesis.
8. Intervención en comunicación funcional. Se trata de una práctica sistemática para reemplazar el comportamiento inadecuado o los actos comunicativos demasiado sutiles por comportamientos o habilidades comunicativas más apropiadas y efectivas.
9. Modelado. Se trata de intervenciones que implican la demostración de un comportamiento objetivo por parte de una persona adulta o de un compañero. Esta demostración debe conseguir la imitación del comportamiento por parte del alumno y la adquisición del comportamiento imitado.
10. Intervención naturalista. Se trata de una colección de prácticas en las que el profesorado detecta el interés del alumnado y provoca situaciones de aprendizaje a través de la modificación del entorno, las actividades o las rutinas habituales, proporcionando el apoyo necesario para que el alumno participe en el comportamiento objetivo y obtenga sus consecuencias naturales reforzantes.
11. **Intervención implementada por los padres. Incluye programas en los cuales los padres son responsables de llevar a cabo algunas o todas las intervenciones con su propio hijo de forma estructurada. Son formados por profesionales en situación uno a uno o en grupos.**

## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

12. Intervención mediada por pares. Se emplea para enseñar a los compañeros con desarrollo típico, maneras de interactuar y ayudar al alumnado con TEA a adquirir nuevas habilidades de conducta, comunicación y sociales, incrementando las oportunidades de aprendizaje social en ambientes naturales.
13. ***Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS). Se emplea para enseñar al alumnado con TEA a comunicarse en un contexto social empleando imágenes (dar una imagen de un elemento deseado a un compañero comunicativo a cambio de un ítem deseado), a través de seis fases de instrucción.***
14. ***Intervención en respuestas pivote. Método de intervención naturalista desarrollado para crear una intervención más eficaz mediante la mejora de las cuatro variables de aprendizaje fundamentales: la motivación, la respuesta a claves ambientales múltiples, la autogestión y las autoiniciación de las interacciones sociales.***
15. Ayuda o instigación. Cualquier ayuda dada al alumnado con autismo que le permita la puesta en práctica de una habilidad específica, ya sea en forma verbal, gestual o física. Las ayudas son generalmente suministradas por la persona adulta o un compañero previamente al intento del alumno.
16. Reforzamiento. Se utiliza para enseñar nuevas habilidades y para incrementar la aparición de comportamientos. De esta manera se establece una relación entre el comportamiento/habilidad por parte del alumno y la consecuencia de esa conducta/habilidad. El reforzamiento puede ser positivo (implica ofrecer incentivos) o negativo (eliminar un estímulo aversivo).
17. ***Interrupción de respuesta/redirección. Esta práctica implica la introducción de un aviso, comentario u otros distractores en el momento en el que se está produciendo un comportamiento de interferencia o para desviar la atención del estudiante sobre dicho comportamiento, contribuyendo a su disminución.***
18. Realización de guiones. Consiste en la presentación de una descripción verbal y/o escrita sobre una habilidad o situación específica que sirve como modelo para el alumno con TEA. Su objetivo principal es ayudar al alumnado a anticipar lo que puede ocurrir durante una actividad o situación y mejorar su capacidad de participar adecuadamente en la misma.
19. Autorregulación. Conjunto de intervenciones que enseña al alumnado con TEA a discriminar entre conductas apropiadas e inapropiadas, a monitorizar y registrar con precisión sus propios comportamientos y a autorreforzarse cuando estos son adecuados.
20. Narrativas sociales. Son intervenciones basadas en la descripción de situaciones sociales con cierto detalle, destacando las señales relevantes y ofreciendo ejemplos de respuestas apropiadas. Se individualizan de acuerdo con las necesidades del alumno y, por lo general, suelen ser cortas en su extensión, escritas en primera persona y pueden incluir imágenes u otras ayudas visuales. Existen varios tipos: las historias sociales, los artículos sociales, los dibujos animados o viñetas, las conversaciones mediante historietas, las powercards y las autopsias sociales.
21. Enseñanza de habilidades sociales. Esta práctica implica la enseñanza al alumnado con TEA, individual o en grupo, de maneras de interactuar adecuadamente con sus compañeros de desarrollo típico. Se suelen conformar pequeños grupos de dos a ocho personas con TEA y un facilitador.



## ¿Qué son los trastornos del espectro autismo?

22. **Grupos de juego estructurados.** *Prácticas de intervención que utilizan pequeños grupos para enseñar una amplia gama de aprendizajes. Se caracterizan por realizarse en un área y con una actividad definida, con una selección del alumnado de desarrollo típico que participará en el grupo, una definición clara del tema y del papel que va a llevar a cabo la persona que conduce el mismo y el apoyo necesario que ayude al alumnado con TEA a alcanzar los objetivos.*
23. **Análisis de tareas.** Esta práctica consiste en un proceso de dividir una habilidad en pasos más pequeños y más manejables para facilitar su aprendizaje. El alumno puede aprender a realizar los pasos individuales de la cadena hasta que domine toda la habilidad (“encadenamiento”).
24. **Enseñanza e intervención asistida por la tecnología.** Engloba aquel conjunto de prácticas (formativas, en forma de dispositivos teléfonos inteligentes, tabletas, programas de enseñanza asistida por ordenador y redes virtuales etc.) en las que la tecnología es la característica central de una intervención que apoya objetivos de aprendizaje para el alumnado con TEA como pueden ser las habilidades académicas o la comunicación o desarrollo del lenguaje.
25. **Retraso temporal.** *Es una práctica utilizada para atenuar sistemáticamente el uso de ayudas durante las actividades de enseñanza, proporcionando un breve retraso entre la instrucción inicial y cualquier otra instrucción o ayuda adicional. Existen dos tipos: progresivo (aumento gradual de tiempo) y constante (cantidad fija de tiempo a medida que aumenta la habilidad).*
26. **Video modelado.** *Método de intervención que utiliza equipos de vídeo para proporcionar un modelo visual del comportamiento o habilidad objetivo al alumnado con TEA, en el momento o a posteriori.*
27. **Apoyos visuales.** Son herramientas concretas que proporcionan información sobre una actividad, una rutina, expectativa y/o para facilitar la enseñanza de habilidades y su aprendizaje. Pueden ser de ayuda para diferentes actividades y entornos, y adoptar diferentes formas y funciones. Algunos ejemplos son: imágenes, palabras escritas, objetos dentro del entorno, horarios visuales, guiones...



# ALUMNADO CON TEA:

ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR LA RESPUESTA EDUCATIVA.

*Propuestas inclusivas para intervenir  
en Infantil, Primaria y Secundaria.*