



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Integración, atención y normalización de
niños con autismo en el aula ordinaria
de Educación Infantil. Implementación
del Método TEACHH.

Trabajo fin de grado presentado por: Mirian Rojo Serrano

Titulación: Grado Maestro Educación Infantil

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Director/a: David González Jara

Ciudad: Soria
[Seleccionar fecha]
Firmado por:

CATEGORÍAS TESAURO: **1.2.3 Niveles educativos** (Atención a las necesidades
educativas especiales)
1.2.4 Planificación Educativa

Resumen

A menudo nos encontramos en las aulas ordinarias alumnos con algún tipo de trastorno del desarrollo, como por ejemplo el autismo. Con esta propuesta de intervención se ha pretendido, en primer lugar, conocer los diferentes tipos de trastornos generalizados del desarrollo, centrándose en el autismo, en sus causas, síntomas y características, para posteriormente, proponer un plan de actuación que permita trabajar de forma adecuada con estos alumnos en el aula ordinaria de educación infantil. Este plan de actuación responde al nombre de Método TEACHH, un método que defiende la enseñanza estructurada como base de acceso al currículo, integración y normalización de estos niños en el aula ordinaria, permitiendo que se desarrolle de manera pareja a la del resto de alumnos. Para conocer de una forma completa esta metodología, se ha explicado teóricamente sus principios y bases para después proponer una serie de actividades y tareas que permitan al docente llevarlo a la práctica.

Palabras clave: Trastornos generalizados del desarrollo, autismo, integración y normalización del alumno autista en el aula, educación estructurada y método TEACHH.

ÍNDICE NUMERADO

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Justificación.....	5
1.2. Objetivos.....	6
2. MARCO TEÓRICO	6
Capítulo 1. Atención a la diversidad e inclusión	6
Capítulo 2. Trastornos generalizados del desarrollo: trastorno autista	8
1. Trastornos Generalizados del Desarrollo.	8
2. Autismo con discapacidad intelectual	9
2.1 Origen del autismo	10
2.2 Aspectos clínicos	11
2.3 Características morfológicas y neuroanatómicas	11
Capítulo 3. Autismo en la Educación Infantil	12
1. Necesidades educativas de niños con autismo	12
2. Pautas de detección del autismo en el aula.....	13
3. Diagnóstico del autismo: instrumentos de diagnóstico en preescolares.	14
4. El currículo de infantil y el autismo	15
5. Programas para trabajar con niños autistas en el aula.....	17
Capítulo 4. El método TEACHH como metodología de trabajo en el aula de infantil.....	17
1. Introducción al método TEACHH	17
2. La enseñanza estructurada y el método TEACHH.....	18
2.1 Estructuración física	19
2.2 Horarios.....	22
2.3 Sistema de trabajo. Organización.....	24
2.4 Estructuras e información visual	26
3. MATERIALES Y MÉTODOS	28
3.1 Introducción a la propuesta de intervención.....	28
3.2 Objetivos de la propuesta	28
3.3 Actividades	29
3.3.1 Actividad de estructuración del aula	29
3.3.2 Actividad de diseño de horarios.....	32
3.3.3 Actividad de sistemas de trabajo	34
3.3.4 Actividades para la información y estructuración visual.....	36

3.4 Evaluación	41
4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	45
5. BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	51
ANEXO 1: Cuestionario de detección de riesgo de autismo.	51
ANEXO 2: Criterios diagnósticos del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en el DSM-IV-TR.	52
ANEXO 3: Cuestionario del desarrollo comunicativo y social en la infancia (M-CHAT/ES).	53
ANEXO 4: Escala de valoración del autismo infantil (C.A.R.S)	54
ANEXO 5: Criterios diagnósticos DSM IV para el trastorno autista.	57
ANEXO 6: Indicadores de alerta de autismo en las diferentes edades.....	58

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Como docentes, nos movemos en un medio muy concreto, el aula, y dentro de ella está el objeto y la razón de ser de nuestro trabajo, los niños. Los niños no son máquinas perfectas, creadas en serie, sino que cada uno de ellos es original y distinto al resto, de esta idea parte la proposición de mi trabajo. Todos tenemos derecho a la educación, y cada día se lucha más por una educación personalizada e inclusiva, por ello me parece necesario estudiar la forma de integrar a todos y cada uno de los niños, siendo esta lo más completa posible.

Esta situación se agrava o se hace más dificultosa cuando hablamos de niños que han desarrollado algún tipo de trastorno o dificultad en el aprendizaje, como es el caso de los niños con autismo. La integración y el tratamiento de estos niños es mucho más complicada y laboriosa. El docente debe tener unos conocimientos básicos sobre el trastorno, las causas, los síntomas, el desarrollo, etc., con el fin de ayudar a estos niños; ya que la única manera de enfrentarse con éxito a este tipo de situaciones es tener una visión completa del trastorno en sí.

En los casos más extremos los niños autistas son tratados en centros especiales, donde el personal docente se ha formado específicamente para ello, y, por lo tanto, no les supone un esfuerzo mayor; el problema surge cuando, por motivos geográficos, económicos o simplemente para favorecer el desarrollo completo y la integración en la sociedad de estos alumnos -puesto que resulta positivo que reciban las clases en el mismo centro que el resto de niños sin discapacidad, sin separarlos en centros especiales- comparten aula con otros niños de desarrollo normal. Esto supone un problema añadido, tanto para los propios niños como para el personal docente, que debe hacer un esfuerzo extra, estudiar todo lo concerniente a este tema, para poder preparar un plan de actuación, en cuanto a actividades, comportamientos, etc.

Durante mi práctica docente, me he encontrado con casos de niños autistas y he comprobado lo difícil que es el día a día de estos niños, y el importante papel que juega el profesor a la hora de integrar y hacer que, si no mejoran, no empeoren en el transcurso de su trastorno. Por eso he querido desarrollar este tema en mi estudio, para ayudar a los profesores y, por consiguiente, a los niños.

Hemos de dejar los tabúes aparte, romper las barreras, perder el miedo a lo desconocido o a lo que es diferente y normalizar la vida de estos niños. La mejor manera de enfrentarse a una dificultad es conocerla al máximo, sólo así podremos atajar el problema de raíz, desde el origen. De esta forma, con el presente Trabajo Fin de Grado (TFG) se ha pretendido conocer las características que definen al alumno autista y desarrollar una propuesta de intervención en el aula de infantil que

facilite la tarea del docente a la hora de integrar y ayudar a los niños que lo padeczan. Por ello mi estudio se ha basado en el análisis y puesta en práctica de un método de trabajo en el aula de infantil, **el método TEACHH**. Este método es frecuentemente utilizado en muchas las aulas de primaria, e incluso secundaria, de todo el estado como estrategia metodológica que facilita la inclusión de alumnos autistas, sin embargo, su desarrollo en aula de infantil es muy escaso, debido a que hasta hace poco tiempo el diagnóstico del autismo se retrasaba, como mínimo, hasta los 6 años. Actualmente disponemos de técnicas que permiten descubrir el trastorno mucho antes, y por ello se hace necesario trabajar en el aula bajo este enfoque metodológico lo antes posible.

1.2. Objetivos

El **objetivo principal** del presente TFG consiste en:

- Diseñar un programa de intervención fundamentado en la metodología TEACHH que, por un lado, facilite la integración en el aula de infantil a los niños autistas, adaptando espacios, tiempos y sistemas de trabajo a sus características cognitivas y procedimentales, y por otro, sirva de orientación al docente que debe trabajar en el aula con este tipo especial de alumnado.

Para alcanzar este objetivo principal será necesario, durante el presente TFG, abordar otros **objetivos secundarios**:

- Revisar la legislación educativa en atención a la diversidad e inclusión.
- Detallar las características biológicas, clínicas y cognitivas que definen a los individuos autistas.
- Conocer las dificultades a las que se enfrenta un niño autista en su acceso al currículo de infantil.
- Mostrar las características que definen al método TEACHH y que le convierten en una metodología muy útil para su aplicación en el aula de infantil.
- Establecer estrategias que puedan orientar al docente para la adaptación del currículo en infantil a alumnos autistas.

2. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Atención a la diversidad e inclusión

El origen de los que hoy conocemos como la atención a la diversidad en el ámbito educativo español hay que buscarlo en la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que por primera vez introduce el término Educación Especial en nuestro sistema educativo. Posteriormente han sido muchas las leyes y decretos que han ido modelando la atención a la diversidad como necesidad de dar respuesta a la heterogeneidad de una sociedad cada vez más compleja; desde la Ley de 13/1982 de Integración Social del Minusválido, pasando por la Ley Orgánica 1/1990 de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) o la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centro docentes (LOPEG), hasta llegar a la actual Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE).

Actualmente es en la LOE, título II, donde se recoge como principio básico la atención a la diversidad, y se regula la educación de aquellos alumnos con necesidades específicas, entre los cuales se encuentran aquellos alumnos que presentan trastornos graves de conducta y que manifiestan dificultades específicas en el aprendizaje. Más concretamente, en la sección I, Artículo 7, se define lo que se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), como aquel individuo que requiere, bien a lo largo de toda su escolarización o en un periodo concreto de ella, una serie de apoyos, refuerzos y atenciones educativas específicas a consecuencia de su discapacidad o de algún trastorno grave de conducta. Mientras que en esa misma sección, en el Artículo 74, se establecen los principios para la escolarización de estos alumnos con NEE, la cual se regirá por los principios de normalización e inclusión, asegurando así la igualdad y la no discriminación en cuanto al acceso y permanencia en el sistema educativo; para que esto ocurra es posible llevar a cabo una serie de medidas de flexibilización siempre que se considere necesario.

La normalización, establecida por la LOE, lleva implícito otorgar a los alumnos con NEE todo lo que sea necesario (servicios, programas, ayudas técnicas, etc.) para que puedan tener una adecuada calidad de vida y que disfruten de los beneficios de sus derechos humanos y el pleno desarrollo de sus capacidades. Mientras que el concepto de inclusión hace referencia directa a la integración, de tal forma que los alumnos con NEE tengan pleno acceso a los mismos derechos y oportunidades que el resto de alumnos de la comunidad educativa, pudiendo participar activamente en los ámbitos familiar, social, escolar y laboral, evitando así la segregación (Diego, 2009).

Hay que destacar que la LOE establece que para favorecer la inclusión y la integración de todos los individuos con NEE estos solamente serán escolarizados en centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Por otro lado, la propia LOE dispone la necesidad de identificar y valorar las necesidades educativas de los alumnos con NEE en las etapas educativas más tempranas, siempre por personal cualificado y en los términos que determinen la Administraciones Educativas; así como la obligación de, al finalizar el curso, llevar a cabo una evaluación de los resultados de cada alumno, en base a los objetivos que fueron propuestos al principio de curso. Gracias a esta evaluación, el docente y su equipo tendrán información suficiente para valorar si su plan de actuación ha sido el correcto o si, por el contrario, han de tomar otras medidas de actuación e incluso otra modalidad de escolarización, todo ello con el fin de favorecer el acceso del alumnado con NEE a un régimen mayor de integración.

Centrándonos en la atención a la diversidad y la inclusión dentro el periodo que atañe a este TFG, la Educación Infantil, además de los aspectos reflejados en la LOE debemos que destacar el

Artículo 8 del Real Decreto 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, que determina que:

la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración (p. 475).

De esta forma la legislación educativa actual establece la obligatoriedad de adaptar las estrategias y procesos educativos a las características cognitivas de los alumnos, de tal forma que se normalice su situación y se facilite la integración en el aula ordinaria. La escuela, por tanto, debe utilizar estrategias que permitan atender a las necesidades que presentan todos los alumnos, y entre ellos a los protagonistas del presente TFG, los niños con autismo.

Capítulo 2. Trastornos generalizados del desarrollo: trastorno autista

1. Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Fue la American Psychiatric Association (1994) quien bautizó con este nombre de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) a todas aquellas patologías que suponen un tipo de perturbación, de mayor o menor gravedad, y de forma generalizada de varias áreas del desarrollo, para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas.

A pesar de que los TGD van aumentando su porcentaje de incidencia en todo el mundo, no se conocen al 100% sus causas, lo que sí se sabe es que son varias y con diferentes orígenes, ya que además de la predisposición genética de cada individuo, también influyen los factores ambientales.

Para los TGD la American Psychiatric Association ofrece en el DSM una clasificación de los TGD en base a su sintomatología y características. Entre los TGD encontramos:

- Trastorno de Asperger: Esta denominación se introdujo en 1996 en el DSM, concretamente en el DSM-IV, es el autismo nombrado por Asperger, los criterios en cuanto a características y sintomatología son iguales que en para el autismo, con una única diferencia, y es que tanto el cociente intelectual como el nivel formal del lenguaje se han de encontrar dentro de los límites considerados normales.
- Trastorno de Rett: Este trastorno afecta casi de forma exclusiva al sexo femenino y es una grave alteración del sistema nervioso. Tiene una serie de características que lo definen, como son, regresión psicomotriz, movimientos estereotipados y conductas autistas, además, pueden desarrollar dificultades respiratorias, trastornos en la alimentación y problemas en

la comunicación, tanto verbal como no verbal. La causa del trastorno de Rett es la mutación de un gen y alteraciones en el desarrollo del cerebro causadas por la funcionalidad en determinados genes.

- **Trastorno desintegrativo infantil:** Este trastorno es especialmente severo, supone una regresión grave y el deterioro de por lo menos dos de las áreas de lenguaje bien expresivo o receptivo, conducta adaptativa, habilidades sociales, control de esfínteres, juego y psicomotricidad.
- **Trastorno autista:** De todos los trastornos y dificultades de aprendizaje, el autismo es el más común, afectando de 10 a 20 individuos de cada 10.000 (Yeargin-Allsopp, Karapurkar, Doernberg, Boyle y Murphy, 2003). El autismo es una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética, que desde edades tempranas se manifiesta en una serie de síntomas basados en una tríada de trastornos (tríada de Wing) en la interacción social, comunicación y falta de flexibilidad en el razonamiento y comportamientos (descritas en la Clasificación de enfermedades mentales de la American Psychiatric Association conocido como DSM-IV-TR) (Anexo 2 y Anexo 5). El grado de gravedad, forma y edad de aparición de cada uno de los criterios van a variar de un individuo a otro, definiendo cada una de las categorías diagnósticas. A pesar de las clasificaciones, ninguna persona que presenta un trastorno autista es igual a otro en cuanto a características observables (Wing, 1993).

Tras esta breve descripción de los TGD más frecuentes pasaremos a centrarnos en el autismo con discapacidad intelectual (diferenciándolo del autismo sin discapacidad intelectual o síndrome de Asperger) por constituir el objetivo del presente TFG.

2. Autismo con discapacidad intelectual

Kanner (1943) fue el primero que definió el autismo bajo tres síntomas: problemas en la relación social, alteración en la comunicación y el lenguaje, y espectro restringido de intereses. También, fue el primer investigador que trabajó sobre el autismo, realizando un estudio sobre once pacientes autistas (Anexo 1), lo que permitió caracterizar este trastorno. Tras llevar a cabo una serie de pruebas, determinó que los sujetos autistas poseen las siguientes características comportamentales:

- Incapacidad para establecer relaciones.
- Alteraciones en el lenguaje, sobre todo como vehículo de comunicación social, si bien en ocho de los sujetos el nivel formal de lenguaje era normal o solo ligeramente retrasado.
- Insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios.
- Aparición, en ocasiones, de habilidades especiales, por ejemplo, los autistas tienen mayores recursos cerebrales para el procesamiento de la información visual.
- Buen potencial cognitivo, pero limitado a su centro de interés.

- Aspecto físico normal y fisonomía inteligente.
- Aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento.

2.1 Origen del autismo

En un principio se pensaba que las causas del autismo eran por completo emocionales, y venían dadas por el comportamiento de las familias, principalmente los padres y las madres, para con los niños, surgiendo de esta forma el concepto de “padre/madre nevera”, que representa a la familia con una conducta fría y distante. Fueron algunos investigadores, como Kanner o Schopler los que situaron las causas del trastorno autista como trastornos en el desarrollo madurativo y cognitivo del niño. Actualmente sabemos que el autismo tiene un origen multifactorial (Kanner, 1943), pero de forma general se puede hablar de causas con un origen genético o de otras causas no directamente relacionadas con el patrimonio genético del individuo.

- *Origen genético*

Parecen existir diversos aspectos de naturaleza genética implicados en el origen del autismo, pero actualmente un línea de investigación está tomando la delantera: las alteraciones genéticas que afectan a las **neuronas espejo** (Iacoboni y Dapretto, 2006).

Las **neuronas espejo** son un tipo de neuronas que se localizan en el córtex prefrontal, y que tienen la característica de activarse cuando se ejecuta una acción; aunque también son estimuladas por el simple hecho de observar dicha acción. Es decir, cuando nosotros observamos a los demás, les comprendemos y les imitamos, se activa una zona del cerebro que favorece la empatía con otros individuos. Esta área es la zona opercular, lugar en el que se localizan las neuronas espejo, y del cual, curiosamente, los niños autistas carecen, y por tanto, no poseen neuronas espejo que les permitan empatizar o comprendan las acciones de sus semejantes (Dapretto, Davies, Pfeifer, Scott, Sigman y Bookheimer, 2006).

- *Origen no genético*

Existen múltiples y variadas causas no genéticas vinculadas al autismo, no obstante, entre ellas podemos destacar: problemas pre y perinatales (Liperopoulos et al., 2008 y Schendel y Bhasin, 2008), problemas relacionados con la alimentación (alergias, malnutrición o intolerancia) (Cornish, 2002), problemas derivados de intoxicaciones (como al Mercurio o al Plomo) (Geier y Geier, 2003), e incluso problemas de inmunidad o disfunción tiroidea parecen subyacer tras el autismo.

2.2 Aspectos clínicos

Sabemos que el dictamen del autismo se basa en las manifestaciones de la conducta; los sujetos con autismo presentan unas pautas conductuales comunes, como puede ser un trastorno en el desarrollo del lenguaje y en las comunicaciones -tanto verbales como no verbales- y de la socialización, intereses restringidos y conductas repetitivas. Presentan una marcada tendencia a permanecer aislados, no integrándose con los demás y desarrollando un juego simbólico muy pobre. Suelen ser facialmente inexpresivos, y tampoco saben descifrar las expresiones de los demás. Además, el niño autista se caracteriza por desarrollar movimientos estereotipados (de carácter motor y sensitivo-sensorial), presenta unas conductas disruptivas e inadecuadas, empeorando más su socialización (Cabrera, 2007).

2.3 Características morfológicas y neuroanatómicas

Los individuos autistas, además de unos patrones comportamentales muy definidos en forma de comportamientos estereotipados, muestran también unas similares características morfológicas; de tal forma que suelen presentar una macrocefalia a los 4-5 años (Courchesne, Carper y Akshoomoff, 2003), además presentan modificaciones en el córtex cerebral, el cerebelo y ciertas estructuras subcorticales (Minschew, Goldstein y Siegel, 1997). Hay tres grandes sistemas responsables de la mayor parte de los síntomas típicos del autismo: la lesión del frontrestriado, las estructuras temporales mediales y sus conexiones con el sistema límbico –que se relacionan con el control social, la memoria y las emociones-, y el cerebelo -relacionado con la flexibilidad de la atención y habilidades visomotoras en el aprendizaje- (Dawson, Meltzoff, Osterling y Rinaldi, 1998).

Desde el punto de vista neuroanatómico estos individuos presentan un aumento de neuronas en la sustancia blanca y en el córtex cerebral, lo que implica una disrupción del proceso migratorio embrionario y explica el origen prenatal del autismo (Bauman y Kemper, 2005). También destaca la pérdida de células de Purkinje en su cerebelo, lo que se relaciona con problemas en la conducta, así como el aumento de densidad en las espinas dendríticas, que a su vez se manifiesta en un aumento de las capas superficiales y profundas del córtex frontal, temporal y parietal (Hutsler y Zhang, 2010). Este hecho se correlaciona con niveles cognitivos más bajos y alteraciones de conectividad entre distintas regiones del sistema nervioso central.

Los individuos autistas presentan alteraciones en las minicolumnas, las cuales son consideradas como unidades de procesamiento de la información en el córtex, y en el autismo están aumentadas y son estrechas. La reducción del espacio entre las columnas limita las proyecciones de las interneuronas inhibitorias productoras de ácido gamma-aminobutírico (GABA), esto explicaría la alta prevalencia de epilepsia en el autismo -aproximadamente un 30% de los niños con autismo pueden presentar diferentes tipos de crisis epilépticas durante la adolescencia- (Maranhao, Gomes y Carvalho, 2011), la elevada sensibilidad sensorial, así como el procesamiento de la información a

niveles elementales perceptivos. También se han descritos otros cambios neuronales, así se ha encontrado más volumen de sustancia blanca, quizás generado como mecanismo compensador para mantener la conectividad cortical.

Capítulo 3. Autismo en la Educación Infantil

1. Necesidades educativas de niños con autismo

Una vez que se ha producido la escolarización, bien en un centro de educación especial o bien en el aula ordinaria, los alumnos con autismo tienen una serie de necesidades específicas directamente relacionadas con su trastorno, estas necesidades van a ser de diversa índole, ya sea de tipo social, físico y cognitivo.

-Sociales: Muchas de las conductas que presentan los niños autistas vienen asociadas a la dificultad que tienen estos niños a la hora de comunicarse con los demás y llevar a cabo tareas propiamente sociales, por ello, en el aula, hemos de procurar involucrar lo más posible a los alumnos autistas en el desarrollo de este tipo de actividades. Para ello hemos de llevar a cabo una serie de medidas, por ejemplo, es bueno que el alumno autista esté siempre cercano al profesor, así tendrá más confianza, el profesor será el encargado, mediante preguntas, contacto físico, o simplemente, pronunciando su nombre e incluyéndolo en la rutina de la clase, de fomentar el carácter social del alumno. Otra manera de socializar y ayudar a la inclusión del alumno con autismo es implicarle de forma directa y activa en el desarrollo de alguna tarea, por ejemplo, puede ser el encargado de acercar el material al profesor, de poner el gomet en el día de la semana, etc.

-Físicas: Las necesidades físicas de los alumnos con autismo hacen referencia al orden en sus múltiples facetas, por ejemplo, la estructuración física de la clase, es muy bueno para ellos que la clase esté dividida y colocada estratégicamente de tal forma que los alumnos con autismo puedan desarrollar lo mejor posible su actividad diaria. También deben estar dispuestos de manera clara y ordenada los materiales de aula y todo lo que rodea al alumno autista (sobre este aspecto se incidirá más adelante dentro del apartado dedicado a la enseñanza estructurada).

En cuanto al espacio físico que necesita el alumno autista, es cierto que hay muchos casos de autistas a los que les agobia y se ponen muy nerviosos si tiene un contacto cercano con otros niños, además los niños autistas pueden desarrollar conductas repetitivas, como movimientos reiterados, que pueden ocasionar molestias en el resto de compañeros. Por ello es recomendable que el alumno con autismo tenga un mayor espacio, así por ejemplo, en la zona de trabajo en un aula de infantil, donde las mesas se suelen disponer para 6 u 8 alumnos, dejaremos un espacio y medio o dos para el niño autista, así por un lado, no se agobiará por estar muy cercano a otro compañero y por otro lado los compañeros no se verán afectados por determinadas conductas que desarrollan los niños autistas.

-Cognitivas: Para determinar las necesidades cognitivas que requiere un alumno autista es imprescindible saber qué grado de autismo presenta, ya que estas necesidades distan mucho en base a si es un autista severo, medio, etc. Sí bien es cierto que hay una serie de pautas básicas comunes a todos, por ejemplo, darles una motivación continua basada siempre en el refuerzo y la recompensa positiva, así como buscar las medidas y el plan educativo necesario para que alcancen los objetivos propuestos al principio del curso escolar.

2. Pautas de detección del autismo en el aula.

En primer lugar hay que incidir en la idea de que el maestro no tiene por qué poseer la formación ni los conocimientos necesarios para emitir diagnóstico alguno sobre el autismo, esa decisión recaerá sobre el equipo de médicos y psicólogos, no obstante, al igual que los padres, los maestros juegan un papel muy importante en la detección temprana de este trastorno, puesto que son muchas las horas que pasan con los niños en el aula trabajando diferentes aspectos cognitivos y procedimentales, que pueden dar la señal de que algo está sucediendo. Para poder detectar el autismo, sobre todo en niños con edades tempranas, el maestro debe basarse en la observación directa, con el fin de detectar determinadas conductas propias de los niños autistas. Los aspectos más destacados que pueden revelar un trastorno autista son:

La Comunicación social: se refiere a la ausencia de comunicación o carácter atípico evidenciada en alguno de estos aspectos:

- Mirada y atención conjunta.
- Emociones y su regulación.
- Sonrisa social o recíproca.
- Interés social y alegría compartida (en ausencia de contacto físico, como, por ejemplo, hacer cosquillas).
- Dirigir la mirada al oír su nombre.
- Desarrollo de gestos significativos (por ejemplo, señalar)
- Coordinación de distintos modos de comunicación (por ejemplo, mirada, expresión facial, gesticulación, vocalización, etc.).

El juego: el juego es la actividad mayoritaria de los niños, y teniendo en cuenta cómo se desarrolla, puede servir de ayuda para detectar el autismo.

- Limitación en la imitación de acciones con objetos.
- Manipulación excesiva/exploración visual de juguetes y otros objetos.
- Acciones repetitivas con juguetes u otros objetos.

Lenguaje y cognición, principalmente ausencia, retraso o carácter atípico en:

- Desarrollo cognitivo.
- Balbuceo, especialmente balbuceo social recíproco.
- Producción y comprensión del lenguaje (por ejemplo, palabras raras o repetitivas).
- Prosodia inusual (tono o voz).

Regresión: se refiere a la pérdida de las palabras iniciales y/o del contacto o vínculo social.

Función visual u otras funciones sensoriales o motoras: especialmente el seguimiento y fijaciones visuales, reacciones a los sonidos de hiporreactividad o hiperreactividad e inspección de objetos. Motricidad gruesa y fina y conductas motoras repetitivas.

Alteraciones en la regulación de funciones relacionadas con el sueño, la comida y la atención.

Cuando se detectan signos de autismo es conveniente que el maestro lo ponga en conocimiento del Departamento de Orientación para que sean los psicólogos los encargados de evaluar al niño, previa información a la familia.

3. Diagnóstico del autismo: instrumentos de diagnóstico en preescolares.

Hay estudios que demuestran que el autismo puede diagnosticarse en niños de dos años e incluso menores (18 meses) (Lord, Risi, DiLavore, Shulman, Thurm y Pickles, 2006), para ello, además de las pautas de observación directa anteriormente mencionadas, que nos hacen sospechar sobre la posibilidad de que el niño pueda presentar autismo (Anexo 6), hay una serie de pruebas y test diagnósticos que permiten detectarlo en niños con edades preescolares. Entre estas pruebas diagnósticas destacan:

CHAT (*Checklist for Autism in Toddlers*). Este cuestionario, diseñado por Baron-Cohen, Alien y Gulberg (1992), ha constituido una referencia para el diagnóstico del autismo. La CHAT es una prueba diagnóstica que consiste en un cuestionario que se hace a los padres sobre el comportamiento de sus hijos, con el fin de identificar el trastorno y conocer el grado de desarrollo, pudiendo trazar el plan de actuación más conveniente.

CHAT MODIFICADO. Es una modificación del cuestionario CHAT, donde se aumenta la extensión del cuestionario para el padre con otra serie de ítems y se elimina la sección de observación que aparece en el CHAT clásico (Albores-Gallo, Hernández-Guzmán, Díaz-Pichardo y Cortés-Hernández, 2008). (Anexo 3)

CARS (*The Childhood Autism Rating Scale*). Esta prueba diagnóstica es conocida como Escala de Evaluación del Autismo Infantil, y se basa en observar y valorar determinados aspectos de la

conducta que aparecen divididos en 10 categorías, valorando aspectos como la relación con las personas, la imitación, el uso de su cuerpo y de los objetos, el nivel de actividad o la respuesta a diferentes estímulos sensoriales. (Anexo 4)

4. El currículo de infantil y el autismo

Los alumnos con autismo, tal y como se ha mencionado anteriormente, presentan una serie de características específicas asociadas a unas necesidades que, desde el aula, debemos satisfacer. Es por ello que se debe adaptar el currículo, ya que, la manera en que está desarrollado no es del todo comprensible por unos alumnos que interpretan la realidad conforme a otros enfoques y perspectivas. Hemos de tener muy claras las características que definen a estos alumnos para poder aplicar en el aula los mejores métodos de enseñanza aprendizaje, y obtener así los mejores resultados.

Tanto la enseñanza tradicional como el currículo actual asientan sus bases sobre la comunicación verbal, esto hace que no sea lo ideal para los niños con autismo, quienes ven mermada su educación y posibilidades; lo que justifica una adecuada adaptación del currículo y de la metodología educativa a las características cognitivas y procedimentales de este tipo especial de alumnos. No obstante, en las actuales Leyes Educativas aparecen reflejadas muchos de los aspectos que nos permiten adaptar el currículo a las necesidades y a las demandas de este tipo especial de alumnado.

Según la Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2006) en el Capítulo 1- Artículo 1, todos los niños tienen derecho a un currículo amplio, equilibrado y diferenciado, según sus necesidades; esto implica adaptar el currículo a las necesidades propias de cada niño. Para ello se han de tener en cuenta una serie de aspectos relacionados con el derecho a la enseñanza, contemplando la progresión, el argumento y la preferencia del currículo, así como sus estilos de aprendizaje. Debemos conocer muy bien las áreas prioritarias en el aprendizaje de los alumnos con autismo, considerando en todo momento sus características y necesidades específicas, y superando las barreras que puedan surgir en el proceso.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) Título II-Capítulo 1, establece que el derecho de aprendizaje tiene que ser un derecho de todos los alumnos, así mismo, defiende que desde los centros educativos se deben ofertar “oportunidades efectivas de aprendizaje para todos los alumnos”. De esta forma la actual Ley de Educación establece que todos los alumnos tienen derecho a una educación individualizada, que tenga en cuenta sus necesidades específicas, y que es labor de los centros poner todos los medios para que esto se lleve a cabo. Así los profesores podrán modificar las metodologías, materiales y programas de estudios, y las escuelas podrán implantar otras metodologías y oportunidades de estudios (logopedia), en definitiva adaptar el currículo actual a estos alumnos con autismo (Real Decreto 696, 1995).

A tenor de lo expuesto anteriormente queda claro que la legislación educativa asegura el derecho a la educación de los niños con autismo, sin embargo, paradójicamente son varias las competencias y los objetivos, establecidos por esta misma legislación, que difícilmente serán alcanzados por estos alumnos sin un proceso previo de adaptación del currículo.

Centrándonos en la Educación Infantil, debemos hablar de la adaptación de *competencias básicas* y de *objetivos*. El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas en educación infantil, estableciendo varias competencias básicas directamente relacionadas con el tema que se está tratando en este trabajo. Entre las competencias básicas que demandan una adaptación previa para los alumnos con autismo destacan sobre manera dos de ellas:

Competencia básica: trabajar con los demás, esta competencia se basa en la comunicación con los demás, por ello su adaptación es especialmente importante, ya que en infantil la educación se basa en la comunicación, y esto supone una barrera importante para los alumnos con autismo.

Competencia Básica: resolución de problemas, que pretende que los alumnos desarrollen una serie de habilidades y planes para llevar a cabo la resolución de problemas, como puede ser saber comprender los datos que se dan, qué es lo que se pregunta, cómo se puede solucionar, etc. Obviamente esta planificación, previa comprensión, de la resolución del problema puede suponer un obstáculo insalvable para los niños con autismo.

Además de las competencias, hay que destacar especialmente uno de entre los objetivos que esta Ley establece que deben ser alcanzados durante la educación infantil, y que muestra una especial dificultad para los niños con autismo.

Así, el *objetivo: desarrollo personal, social y emocional*, que tiene dos vertientes, por un lado trata de la capacidad de atención, y persigue que el alumno sea capaz de centrarse, mostrando atención y permanezca sentado y en silencio cuando la situación lo requiera. Dadas las características que definen a un niño con autismo, con un espectro de interés, y en consecuencia de atención, muy restringido, hace que este objetivo sea tremadamente complicado de alcanzar. Por otro lado, este objetivo también trata sobre la motivación, esta es tremadamente importante en todos los niños de todas las edades, para conseguir una educación completa y exitosa, pero cobra, si cabe, una mayor importancia en los niños con autismo.

Para llevar a cabo la adaptación de estas competencias y objetivos, y en definitiva del currículo escolar a las necesidades de niños con autismo, y con el fin de asegurar una educación de calidad para ellos, se ha planteado como estrategia metodológica el método de la educación estructurada, conocido como el método TEACHH. Este método es el utilizado durante el presente trabajo para el diseño de estrategias y metodologías de enseñanza que permitan alcanzar al niño con autismo, no

solo los objetivos y los contenidos establecidos en la legislación educativa, si no también asegurar su correcta adaptación al entorno escolar, familiar y, en definitiva, social.

5. Programas para trabajar con niños autistas en el aula

En este apartado haremos referencia a diferentes programas y estrategias utilizadas para trabajar con niños autistas en el aula. Sin embargo, el objetivo del presente trabajo se centra en la aplicación del método TEACHH, y por tanto, este será desarrollado con mayor profundidad en los siguientes apartados, limitándonos en esta sección a una breve y general descripción de otras estrategias.

- Programas de reflejos primitivos, que mejoran la funcionalidad desde la misma base y favorecen las condiciones del neurodesarrollo y del aprendizaje.
- Programas neuropsicológicos, se trabajan procesos de factores neuropsicológicos básicos relacionados con el currículo escolar: proceso visual, auditivo, táctil, motriz, espacio-temporal, lateralidad, lenguaje y memoria, habilidades superiores, currículo y creatividad.
- Programas cognitivos y sociales, siendo los más prestigiosos los programas ABA (Applied Behavior Analysis), en el que se trabajan técnicas básicas de atención, imitación, discriminación y receptividad para el aprendizaje, y el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) cuyo objetivo es conseguir la máxima autonomía, basada en las habilidades propias de cada niño, y que desarrollaremos más adelante.
- Programas nutricionales, ya que muchos autistas han presentado una clara mejora en su comportamiento al eliminar de su dieta alimentos como el queso y la leche de vaca, también se prescriben dietas libres de gluten o caseína.

Capítulo 4. El método TEACHH como metodología de trabajo en el aula de infantil

1. Introducción al método TEACHH

En primer lugar debemos destacar que este método es un programa educativo, que no solamente tiene como objetivo ayudar a los niños con autismo, sino también a sus familias (Mesibov y Howley, 2010).

A la hora de trabajar con los autistas en el aula, se plantean dos objetivos, en primer lugar el “objetivo curativo”, este objetivo se centra en las detección e intervención temprana, es decir, mediante la observación hacer un diagnóstico precoz, detectar la problemática para tratarla cuanto antes, de esta forma logramos “cogerlo a tiempo” y con ello se pueden tomar medidas que reduzcan el trastorno.

El segundo objetivo trata del derecho que tenemos todos a la igualdad de oportunidades, es decir, los alumnos con autismo tienen el mismo derecho a la educación que los demás niños, y es aquí donde entra el método TEACHH.

En el pasado, se tenía la creencia de que a los niños con autismo había que darles una educación en centros específicos, pero hoy en día estos niños se forman en aulas normales, con otros compañeros que no presentan ningún TGD; el método TEACHH, mediante la intervención compensatoria, nos hace conscientes de este hecho y se encarga de asentar las bases para adaptar el currículo a las necesidades de los niños con autismo, normalizando su vida y educación en las aulas inclusivas.

Dentro del objetivo general de adaptar el entorno escolar para normalizar el proceso educativo, el programa TEACHH persigue una serie de objetivos secundarios (Mesibov et al, 2010):

- Que los alumnos con autismo jueguen, dentro de sus comunidades, un papel positivo, fructífero, provechoso e independiente.
- Que los alumnos con autismo tengan a su disposición servicios de calidad, así como sus familias y el personal educativo implicado en su educación e integración.

El método TEACHH basa su desarrollo en una política de rechazo cero, esto es que, está a disposición para todos, sin tener en cuenta edad, situación o desarrollo del trastorno. Así, dentro de este programa, se engloban las evaluaciones diagnósticas así como el posterior trabajo con estos niños; además supone un punto de información para las familias, quienes son conocedoras de todas las características del trastorno, así como de los pasos que se van a dar para tratarlo. El método TEACHH promueve un trabajo conjunto entre las diferentes entidades y con las familias, lo que facilita el alcance de los objetivos, y hace que este método sea tan eficaz.

Todas estas características que perfilan al método TEACHH como una metodología completa y útil para la integración del niño autista en el aula ordinaria, han hecho que decidamos fundamentar nuestra propuesta de intervención en el aula bajo este enfoque metodológico.

2. La enseñanza estructurada y el método TEACHH

La enseñanza estructurada es la base para los sistemas educativos. Con ella se pretende facilitar la vida, la integración y la educación de los niños con autismo en las aulas, ya que tiene en cuenta todas y cada una de las variables que pueden surgir en el trastorno (Mesibov et al, 2010). La enseñanza estructurada trata de adaptar la educación y las prácticas educativas a la manera de cursar que tenga el trastorno.

De esta forma, plantea diferentes metodologías y actividades dependiendo de las características individuales de cada alumno, tiene en cuenta que hay niños que no son capaces de comprender bien el lenguaje, otros que tiene un desarrollo lector bajo o una comunicación verbal limitada. También contempla el hecho de que los niños con autismo presentan una capacidad de atención restringida y focalizada a los espectros de interés, así como una limitada memoria de trabajo. Por último, se hace cargo de las dificultades en la relación, la empatía y el trato con los demás que presentan los niños con autismo.

El método TEACHH se fundamenta en una estructuración del ámbito educativo donde se desenvuelven los niños con autismo. De esta forma, esta metodología se convierte en una fabulosa estrategia que permite organizar el aula, tanto de manera física como psíquica, normalizar el currículo y adaptarlo a las habilidades, necesidades e intereses de los niños autistas.

Este sistema de educación estructurada del método TEACHH viene integrado por cuatro componentes que hemos trabajado durante la propuesta de intervención que se desarrolla más adelante dentro del TFG:

1. Estructuración física.
2. Horarios.
3. Sistemas de trabajo.
4. Estructura e información visual:
 - Claridad visual.
 - Organización visual.
 - Instrucciones visuales.

2.1 Estructuración física

Al hablar de estructuración física nos referimos a la distribución del espacio dentro del aula, el mobiliario, los materiales, etc., con el fin de hacerla motivadora, atractiva, clarificadora y accesible para los alumnos con autismo. Este hecho es muy positivo para estos alumnos, ya que reciben la información visual de manera directa, clara, ordenada y agradable; lo que va a reducir considerablemente su nivel de ansiedad, ayudando a mejorar factores tan importantes como la autonomía y la autoestima. Además, una estructuración física adecuada elimina un gran número de estímulos, tanto visuales como auditivos, tan molestos y problemáticos para los alumnos con autismo.

La manera de llevar a cabo esta estructuración física es dividir el aula en diferentes zonas, asociando cada zona a una actividad determinada, a un trabajo en concreto. Cada zona o área de

trabajo ha de estar perfectamente delimitada, con instrucciones muy claras del trabajo que en ella se desarrolla, también debe contar con el material necesario para desarrollar dicho trabajo. Por supuesto, el material y en general todos los elementos han de estar accesibles y muy ordenados, de tal manera que los alumnos sepan perfectamente qué tipo de actividad se desarrolla en cada zona, y por lo tanto, se dirijan a ella. Han de realizarla con cierta autonomía, así serán ellos los que escojan el material a utilizar, guardándolo debidamente una vez hayan realizado la actividad. Todo ello ayuda a que los niños con autismo se vean capaces de controlar el mundo que les rodea. A la hora de estructurar físicamente una clase se han de tener en cuenta una serie de factores, como es la edad, el grado de desarrollo del síndrome, el número de alumnos, etc.

Tal y como se ha comentado anteriormente, cada zona debe disponer de una serie de materiales, pero, no siempre es positivo que estén a primera vista, así, los materiales destinados a la realización de tareas y actividades o al estudio en sí han de estar siempre en primer plano, de forma clara y ordenada, mientras que aquellos materiales destinados al juego no han de estar presentes todo el rato, sino que solo se sacarán en los momentos de ocio en los que se vayan a usar; esto es debido al reducido espectro de atención que tienen los niños con autismo, de esta forma se evita que los niños distraigan su atención. Por el mismo motivo las áreas dedicadas al trabajo o la realización de actividades propiamente dichos se han de situar en las zonas del aula menos estimulantes.

En esta estructuración los límites físicos son realmente importantes, como se viene insistiendo a lo largo del trabajo, los alumnos con autismo se distraen fácilmente y les cuesta centrar su atención, por ello es tan importante delimitar los espacios, y para ello nos podemos ayudar con biombos, y si no es posible por falta de espacio, unos simples tapones para los oídos o unas barreras visuales son suficientes.

Cada actividad o tipo de trabajo ha de tener su zona concreta, pero, en el caso de niños con autismo es muy positivo que haya una zona de “relax”; una zona a la que el alumno pueda acudir siempre que comience a ponerse nervioso, ansioso o sobrepasado, será un lugar relajante en el que se sienta seguro, así podrá recuperar la calma, tomar aliento y volver al trabajo de aula. Estas zonas de trabajo tienen como fin desarrollar la autonomía de los niños, fomentando tanto el trabajo individual como el grupal.

Después de que el aula tenga una estructuración física adecuada, al docente puede valerse de ella para comenzar su metodología, así se establecen rutinas básicas, con el fin de que los alumnos sepan asociar el tipo de trabajo con su zona correspondiente, se dirijan a ella y sean capaces de desarrollar las actividades pertinentes, utilizando un material determinado que se muestra ordenado y accesible. Con esta metodología de trabajo el alumno con autismo elimina un gran

número de estímulos visuales y auditivos que distraerían su atención y aumentarían su ansiedad, consiguiendo hacer lo que se espera de ellos.

Esta estructuración física no requiere que el aula sea específica de niños con autismo, ya que en el aula ordinaria también se puede aplicar, es más, se ha demostrado que con esta distribución ordenada del espacio y de los materiales, todos los alumnos, tanto los que presentan autismo como los que no, han mejorado los resultados académicos (Mesibov et al, 2010), consiguiendo de forma más rápida y completa alcanzar los objetivos de ciclo.

Gracias a la estructuración física del aula se van a crear entornos de aprendizaje efectivos, que van a mejorar la vida de los alumnos con autismo en el aula, ayudando a su integración y desarrollo. En definitiva, es un gran paso para lograr el acceso de estos alumnos al currículo.

Estructuración física del aula en la educación infantil

En la Educación Infantil los objetivos que se pretenden conseguir están enfocados al desarrollo personal, social y emocional (LOE, 2006, y RD 1630, 2006), es decir, se busca fomentar el desarrollo de la autoestima, el autoconcepto, la autonomía, etc.; estos objetivos presentan una mayor dificultad para los alumnos con autismo, y una adecuada estructuración física del aula puede ayudar a hacerlos más accesibles para este tipo de alumnado.

En Educación Infantil, es muy típico trabajar por rincones, de esta forma, el aula queda distribuida en una serie de espacios delimitados llamados rincones, asociados a una actividad determinada, así, podemos encontrar el rincón del ordenador, el rincón del juego, el rincón del relax, el rincón de pintar, etc. Estos rincones ayudan a que los niños desarrollos su autonomía, ya que ellos mismos asocian una actividad con su rincón, se dirigen a él, tienen acceso a los materiales a utilizar, etc. También fomentan su autoestima, ya que son capaces de realizar una tarea ellos mismos, tienen un control relativo del mundo que les rodea, son útiles y suficientes. Estos rincones impulsan el trabajo individual y grupal, a la vez que inculcan valores tan importantes como el respeto, la convivencia, la solidaridad y la tolerancia.

La estructuración física puede ayudar al desarrollo de las competencias básicas establecidas por la de LOE a la vez que adapta el currículo para los niños con autismo, de tal forma que el niño:

- Mejora su actitud y su disposición para el desarrollo de las competencias básicas, mejora la conducta, el autocontrol y autocuidado.
- Se muestra seguro y flexible, es capaz de adaptar su conducta según se de la situación.

- Se eliminan posibles estímulos visuales y auditivos que puedan distraer su atención, mejora la atención y la concentración.
- Desarrolla una capacidad que a priori parece muy simple y que es muy importante: logra permanecer sentado siempre que sea necesario.
- Desarrolla la capacidad de trabajo, tanto el grupo como individual.
- Desarrolla y consigue aplicar diferentes técnicas de estudio.
- Desarrolla habilidades personales y sociales.
- Es capaz de gestionar su propia conducta.

2.2 Horarios

Los alumnos con autismo pueden sufrir ansiedad y procesos nerviosos, para paliar esto es conveniente que todo lo que les rodea esté ordenado, que las órdenes que se les dan sean concisas, claras y reales; con esto conseguimos mantener la tranquilidad y el sosiego en su conducta. Teniendo en cuenta estas características, el método TEACHH plantea, dentro de su dinámica de enseñanza estructurada, el diseño preestablecido de actividades, rutinas y procesos. La estructuración del horario permite a los niños tener conocimiento sobre lo que van o no van a hacer, otorgándoles así un control de la situación, fomentando su autonomía y autoestima y satisfaciendo sus propias necesidades.

Con el horario, el niño, no solo va a saber qué tipo de actividad se va a desarrollar en un horario determinado, sino que, inconscientemente va a ser más autónomo, va a aprender a organizarse, a disponer de su tiempo, a comprender las diferentes actividades y a pautarlas en el tiempo. Todo ello hará que el niño tenga un control de la situación, lo que va a reducir considerablemente su nivel de ansiedad. De la misma manera, los horarios van a plantear una serie de rutinas diarias, que serán bien acogidas por los alumnos, a la hora de pasar de una actividad a otra.

Los horarios son muy positivos para los niños con autismo, ya que les proporciona una mayor independencia y autonomía, les ofrece, de manera casi inconsciente, un control sobre su actividad diaria, una serie de cómodas rutinas y con ello baja considerablemente el nivel de ansiedad. Además, proporcionan una serie de pistas visuales, que captan la atención de estos alumnos sobre sus tareas, ocupaciones y responsabilidades así como su distribución a lo largo del día.

A la hora de hablar de los horarios en sí, tenemos que tener en cuenta que hay multitud de tipologías, el escoger una u otra va a depender de las necesidades del alumnado, así, podemos encontrar horarios en formato escrito, como los calendarios y las agendas, que incluyen todo un día de trabajo, u horarios basados en imágenes y dibujos que tienen en cuenta la dificultad que

presentan algunos niños con autismo para comprender la palabra escrita, esto es lo que se conoce como el *nivel del horario*.

Los horarios pueden contemplar un día entero, medio día, o incluso una sola actividad, dependiendo de la dificultad que tengan los alumnos para conceptualizar el periodo de tiempo, esto es lo que se conoce como la *longitud del horario*. Lo que hay que tener en cuenta a la hora de decantarnos por un tipo de horario, es el nivel de desarrollo y de comprensión de los niños con autismo, en definitiva sus necesidades específicas.

Cabe destacar, además de todos los aspectos positivos que se vienen señalando, la implicación activa del alumno en la realización del horario, con ello, el niño tendrá mayor control sobre las actividades que se van a realizar, además él se siente partícipe en todo momento, implicándose y relacionándose en la vida del aula.

Una vez que se ha hecho el horario en sí, se plantea cuál es la mejor manera de usarlo, y sin duda, lo mejor es hacerlo de manera rutinaria siendo el alumno quién se ocupe de su propio horario, que tenga esa responsabilidad siempre dentro de sus posibilidades. El alumno siempre llevará consigo su horario, de manera que sea totalmente consciente de qué actividad se está desarrollando en ese momento y qué actividad se va a desarrollar después. De esta forma, es el propio alumno quién gestiona, con la ayuda de su horario, su tiempo y su trabajo.

Otro importante aspecto a tener en cuenta es el lugar donde se ubica el horario, y este punto va a depender del grado de desarrollo en el que se encuentre el trastorno del niño. Así, por ejemplo, si el niño presenta un autismo muy severo, será el profesor el que maneje su horario, será él quien lo lleve, pero se lo mostrará al alumno, de esta forma se evita que el niño se sature, se vea desbordado o simplemente se agobie por el hecho de tener que acudir primero a su horario y luego hacer su actividad. Lo que se trata en estos casos es de no dar demasiadas responsabilidades al alumno, para que este no se bloquee y acabe por no hacer ninguna; por el contrario, si el autismo no se presenta en un grado muy alto es el propio niño el que porta su horario, esta forma de ubicación es la que suele dar en aquellos niños con autismo que cursan en centros ordinarios, de esta forma, el niño sabe en todo momento que tipo de actividad va a desarrollar o a qué lugar debe dirigirse.

Los horarios y el acceso al Currículo de infantil

El uso de horarios permite que los alumnos con autismo tengan un mejor acceso al currículo. A menudo los niños con autismo tienen dificultades para seguir el horario típico de la clase, por ello es muy positivo el alumno con autismo, además del horario de clase, tenga su propio horario, un horario individual que le ayude a manejarse en el aula y a gestionar su tiempo.

Los alumnos con autismo tiene dificultades a la hora de acceder a determinadas áreas del currículo, así, por ejemplo, pueden no entender rutinas básicas del día a día, o, simplemente no querer obedecerlas, esto ocasiona determinadas anomalías en la conducta, como por ejemplo oponerse a desarrollar alguna actividad. También es frecuente que se sientan muy ansiosos, sufriendo incluso alguna crisis, por no saber qué es exactamente qué va a pasar, esto puede cursar en forma de preguntas insistentes y repetitivas a las que es prácticamente imposible contestar, debido a que por su nivel de nerviosismo no son capaces de escuchar. En todas estas situaciones la utilización de los horarios mejora la vida de estos niños en el aula, y, con ello, el acceso a las distintas áreas del currículo, ya que proporcionan al alumno con autismo una información fácil de entender y de asimilar. De esta forma, el niño tiene control sobre su conducta, se sitúa en el aula y en las actividades que se llevan a cabo, en definitiva, se le dota de autonomía y se fomenta su participación, mejorando la socialización.

No obstante, tenemos que tener en cuenta que el uso de los diferentes tipos de horarios puede tener una doble cara, ya que muchas veces los niños con autismo no son capaces de comprender la relación entre el horario (bien sea un objeto, una fotografía, o un dibujo) y el concepto de causa-efecto, y se puede bloquear al recibir tanta información a la vez; de hecho, puede ocurrir que se pongan tan nerviosos intentando descifrar el horario en sí que no son capaces de desarrollar la propia actividad. Por tanto, el horario no funciona en todos los casos, pero cuando los niños si entienden la relación entre imagen y actividad, el horario se convierte en una fantástica estrategia. Estrategia que favorece la comunicación entre el alumno y el docente, permitiendo, además, que el niño comprenda qué es lo que está pasando, facilitando el cambio de una actividad a otra, favoreciendo el proceso de transición y la comprensión de la secuencia de actividades, disminuyendo la ansiedad, y provocando que el alumno sea capaz de seguir unas rutinas básicas; lo que finalmente le conduce a la mejora en el desarrollo de las competencias curriculares y sociales.

2.3 Sistema de trabajo. Organización.

Junto con el horario, el sistema de trabajo es otra forma de organizar la tarea en el aula. Como se viene comentando en el desarrollo del presente TFG, es muy importante para los niños con autismo tener un conocimiento continuo sobre lo que está sucediendo y sobre lo que va a suceder en el aula, ya que esto aumenta su sensación de control y hace que se impliquen en la actividad, sintiéndose parte de la clase, evitando que se agobien y se sientan perdidos (lo que por otro lado podría desencadenar una crisis o un estado importante de ansiedad).

Los sistemas de trabajo, les dotan de un control y un conocimiento sobre la actividad que se está desarrollando, pero, además, hacen que los niños con autismo sean más independientes, ya que les permite trabajar sin la continua supervisión y ayuda del docente. El alumno conoce la actividad que

debe desarrollar y lo que se espera de él, esto le proporciona una gran autonomía, ya que le va a permitir organizar su trabajo en base a su tiempo, y realizar la actividad de manera independiente, sin la ayuda imperante del profesor; esto no quita, por supuesto, que si el niño requiere la ayuda del profesor, este se muestre accesible y cercano en todo momento.

En definitiva, el sistema de trabajo es una forma de organización en el aula que informa a los alumnos sobre qué tipo de actividad deben desarrollar, qué cantidad de actividades debe realizar en un momento en concreto, cuándo empieza y cuándo acaba esa actividad, su proceso de desarrollo, cuál será el siguiente paso a dar una vez finalizada dicha actividad.

Al igual que pasa con los horarios, los sistemas de trabajo se deben crear en base al desarrollo del trastorno que presente el niño, ha de ser individualizado y siempre visualmente comprensible. Hay multitud de tipologías de sistemas de trabajo y siempre nos decantaremos por una u otra en base a la necesidad del alumno, así, podemos encontrar sistemas de trabajo escritos, en cuyo caso es necesario que los niños sepan leer, de imágenes, de símbolos, de números, de objetos y de colores, etc. Todos ellos nos van a proporcionar la misma información y van a tener el mismo valor para el alumno, solo variará la manera de presentación que se adaptará a las características del alumno y al grado del autismo que presente.

A la hora de aplicar en el aula, el horario y el sistema de trabajo se complementan a la perfección, ya que mientras que el horario muestra un esquema de la secuencia de actividades que se ha de llevar a cabo durante el día, el sistema de trabajo dicta exactamente qué es lo que se debe de hacer y cuánto tiempo se debe dedicar a esa actividad en concreto, poniendo un punto de inicio y un punto final a cada actividad

Es imprescindible que todos los niños, autistas y no autistas, desarrollos poco a poco conceptos tan importantes como autonomía, autoestima y organización, y mejoren sus habilidades de trabajo y sus técnicas de estudio, pues bien, el sistema de trabajo es tremadamente positivo para alcanzar todo ello.

En el caso de los niños con autismo este aspecto adquiere una mayor importancia y dificultad, ya que se sienten confusos si no entienden a la perfección qué tipo de trabajo han de llevar a cabo, cómo lo han de hacer, cuándo han de comenzar y cuándo han de acabar, además deben saber qué les depara una vez que se haya finalizado esa actividad, hacia dónde han de ir o qué nueva actividad deben comenzar. La falta de control sobre su plan de acción es nefasta para ellos, ya que les genera inseguridad, ansiedad y frustración. Por todo ello los sistemas de trabajo dentro del método de enseñanza estructurada son tan importantes y positivos.

Los sistemas de trabajo y el acceso al Currículo

Un aspecto importante dentro del Currículo de infantil es el desarrollo de habilidades organizativas (RD 1630, 2006) donde los alumnos con autismo muestran una ligera desventaja respecto a los otros alumnos, que puede ser minimizada si el docente tiene en cuenta el nivel de desarrollo, las características, habilidades e intereses individuales de este tipo de alumnado, y fundamenta su educación en un método estructurado, usando los horarios y los sistemas de trabajo. Solo de esta manera permitirá que el alumno se involucre de forma plena en todas las actividades del Currículo, ya que habrá tenido en cuenta el entorno de aprendizaje, la organización y las secuencias, la motivación, la estimulación, la concentración y la comunicación.

A la hora de introducir los sistemas de trabajo en el aula, debemos hacerlo de manera que el alumno cuando lo vea se pregunte y obtenga respuesta a una serie de cuestiones, como por ejemplo: *qué tipo de actividad tengo que desarrollar, qué cantidad tengo que hacer, cuándo empiezo, cómo avanzo y cuándo termino* y, una vez que he terminado mi actividad, *qué es lo que tengo que hacer o a dónde me tengo que dirigir*.

Si el sistema de trabajo está bien hecho despertará en el alumno la curiosidad, que hará plantearse todas estas cuestiones y las respuestas surgirán poco a poco, de forma natural y espontánea. El alumno es responsable de sus actos, sabe qué tiene que hacer en todo momento, qué materiales ha de utilizar, controla la situación y es autónomo e independiente de la figura del profesor, esto se transforma de nuevo en una sensación de control que le da tranquilidad, autonomía, confianza y seguridad, alejando los nervios y la ansiedad.

Mejorará sus habilidades y sus estrategias a la hora de ordenar y organizar el trabajo, su nivel de concentración y su motivación, lo que se transformará en un mayor acceso a las actividades y competencias recogidas en el Currículo, normalizando la vida de los niños con autismo dentro de la clase.

2.4 Estructuras e información visual

Hasta ahora, nos hemos encargado de establecer las pautas para un buen sistema de organización, tanto del espacio físico del aula, del tiempo como de las actividades, pero el método de educación estructurada también plantea algo tremadamente importante y es el diseño de las propias actividades. Este último aspecto del método TEACHH se encarga de idear y diseñar las actividades que más tarde se van a desarrollar en el aula.

Para poder llevar a cabo un adecuado diseño de las actividades hemos de tener en cuenta tres componentes: la claridad, la organización y la instrucción visual.

Claridad visual

Lo primero que hace un alumno ante una actividad es verla, por ello es tan importante este componente, el hecho de que una actividad sea clara visualmente va a facilitar mucho la tarea, ya que en primer lugar esta claridad va a captar la atención del alumno. Este aspecto en el caso de los niños con autismo cobra especial importancia, ya que tienen un limitado espectro de atención, por eso es tan importante captar su atención visualmente, para que después el niño se motive y se involucre en la actividad, evitando la distracción y la frustración. La claridad visual va a permitir al niño comprender sobre qué trata la actividad, qué es lo que tiene que hacer, cuál es el objetivo y el contenido central de la tarea, dirigiendo todo su esfuerzo y trabajo hacia ellos. Es muy importante que el niño sepa cuál es el eje principal sobre el que debe girar la actividad.

Organización visual

Este apartado se encarga de la organización a todos los niveles, por un lado, organiza el espacio y el mobiliario (bandejas, contenedores, cajas, etc.) implicado en la organización y el desarrollo de las actividades, y por otro, se encarga de la organización, disposición y estabilidad de los materiales que se van a utilizar en el desarrollo de la actividad.

En el caso de los niños con autismo, es muy positivo organizar los espacios grandes en distribuciones más pequeñas, ya que los niños se sienten más centrados, más ubicados y no se sienten perdidos, ganan seguridad y experimentan mayor control de la situación. En el caso de los materiales, los niños con autismo, si no disponen de ellos de una manera ordenada, por ejemplo en cajas, tienden a agobiarse, se bloquean, se ponen nerviosos y ansiosos, pudiendo ocasionar una crisis. Pero si por el contrario, los materiales aparecen ordenados los alumnos manifiestan una buena disposición a la hora de elegir y de manipular varios materiales.

Hay que destacar que los materiales deben estar en un número lógico, no sirve de nada dar al niño un número muy grande de opciones a elegir ya que se puede ver desbordado, y preocuparse más de qué material usar o de cuántos tipos de materiales hay, que del desarrollo de su actividad. Este tipo de organización es otra manera de captar y focalizar la atención de los niños aumentando su motivación y mejorando su disposición a la hora de desarrollar la actividad, y eliminando estímulos que les puedan dispersar.

La organización visual, al igual que la claridad visual, fomenta que el niño se centre en el desarrollo de su actividad, si los materiales, el mobiliario y espacio en sí no estuviera bien organizados el niño con autismo se preocuparía más del desorden que le rodea que de su actividad en sí, descentralizando completamente su atención.

Instrucción visual

Las instrucciones visuales se refieren a la información en sí misma, son iniciativas o sugerencias que dan al alumno la información necesaria sobre cómo hacer la tarea, facilitando la realización del trabajo. En el caso de los niños con autismo es muy positivo, ya que les da una gran autonomía, pues pueden llegar a prescindir de la explicación del adulto; además en caso de que el alumno se bloquee durante el desarrollo de la actividad, puede volver a la instrucción para volver a centrarse, sin necesidad de tener que acudir al adulto. De esta forma, el niño desarrolla de forma notable su independencia y autonomía, lo cual le motiva y le ayuda a seguir.

Otro factor importante, sobre el que volvemos a insistir, es el de tratar de centrar su campo de interés, eliminando estímulos que puedan dispersarle, para que de esta forma la actividad en sí capte toda su atención y cobre la importancia que merece.

Hay muchos tipos de instrucciones visuales, pueden ser escritas, en cuyo caso la actividad iría explicada por una frase o un pequeño texto, puede ir acompañada por algún objeto, símbolo o gráfico. Otro tipo de instrucciones visuales muy interesantes son las plantillas, en este caso se le proporciona al alumno un modelo de actividad ya realizado, de tal forma que este tenga un modelo, un patrón en que fijarse en caso de duda o de pérdida.

Las instrucciones visuales dotan al niño de una gran flexibilidad, ya que las instrucciones no son fijas, sino que se pueden modificar en base al resultado, a los intereses o al desarrollo en sí, esta modificación no implica en modo alguno que el niño adquiera una serie de hábitos y rutinas.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Introducción a la propuesta de intervención

Llegados a este punto lo que se pretende es mostrar cómo se puede aplicar el método TEACHH en el aula, ya que hasta ahora nos hemos centrado en explicar sus características y desgranado todos sus aspectos, pero, como futuros docentes, lo realmente importante es ver cómo esta estrategia metodológica se refleja en el aula, con el fin de ayudar tanto a profesores como a todos aquellos alumnos con autismo, persiguiendo su inclusión y normalización en el aula ordinaria, tal y como se establece en los principios básicos bajo los que se define la actual Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

3.2 Objetivos de la propuesta

La presente propuesta de intervención aplica el método TEACHH como estrategia metodológica para la adaptación de espacios, tiempos y tareas, con el objetivo de **facilitar a los alumnos de**

infantil, de 4 años con autismo, en la mayor medida posible, **la adquisición de las competencias y los objetivos establecidos por la LOE**. Por otro lado, las actividades diseñadas bajo las directrices de esta metodología tratan de **facilitar el desarrollo integral de los alumnos autistas en el aula** y, de esta forma, **favorecer su integración**. En último lugar, pero no por ello menos importante, las estrategias desarrolladas en este trabajo tienen la finalidad de **constituir una ayuda y una referencia para todos aquellos docentes que tengan niños con autismo en sus aulas de infantil**.

3.3 Actividades

A continuación se presentan diferentes actividades relativas a cada uno de los cuatro elementos alrededor de los cuales orbita el sistema estructurado de la metodología TEACHH, y que previamente han sido desarrollados en el Capítulo 4 del marco teórico del presente TFG.

3.3.1 Actividad de estructuración del aula

La manera de reflejar esta estructuración física a las aulas de infantil es hacerlo mediante rincones, se propone y se justifica la siguiente estructuración física:

En principio distribuiríamos el espacio de la siguiente manera:

Rincón de la lectura-biblioteca: Este rincón ha de ser un lugar tranquilo aislado, en la medida de lo posible, de estímulos visuales y acústicos, por ejemplo nunca lo situaremos al lado de la ventana o de la zona de juego, ya que los niños con autismo muestran un restringido espectro de interés y tienden a distraerse mucho, por eso hemos de evitar la mayor parte de estímulos que puedan distraerles. Por otro lado, el material debe mostrarse accesible y colocarse ordenado, ya que estos niños se bloquean con el desorden, pudiendo llegar a sufrir una crisis. Antes de elegir el material hemos de preocuparnos por averiguar qué temas despiertan mayor interés en estos niños, con el fin de crear una biblioteca que sea de su agrado, consiguiendo así aumentar su motivación, fijar su interés y garantizar, en parte, el éxito de la actividad.

Una vez que hemos creado el rincón podemos desarrollar muchas actividades, entre ellas se proponen: *actividades de búsqueda de información*, en ella los niños deberán dirigirse al rincón, seleccionar el material, obtener la información desecharlo la que no interese y recoger de nuevo el material utilizado, o, *actividades de lectura*, en los que los niños, escogerán un libro que les resulte interesante y procederán a su visionado.

Rincón de las actividades: Este rincón debe tener una disposición en el aula muy similar al de la lectura, es decir, alejado lo más posible de todo tipo de estímulos. Ubicaremos en él varias mesas juntas con el fin de que los niños trabajen en grupo, pero estableceremos previamente los sitios individuales con cinta adhesiva, delimitando así el espacio individual; en el caso de los niños

con autismo, dejaremos un mayor espacio de trabajo, para que no se agobien por estar muy cerca de otros niños. Dentro de este rincón, cerraremos un espacio unipersonal con biombos o paneles y lo llamaremos “mi despacho”, así los niños (con y sin autismo) podrán usarlo siempre que vean que se distraen o que necesitan estar solos y concentrados. El material debe ser diverso, de forma que los niños tengan opción de elegir entre varios tipos, además, de esta forma nos aseguraremos que aprenderán a utilizar todo tipo de material. Normalmente vamos a acudir a este rincón para hacer actividades manuales y fichas, después de hacer la introducción del tema a tratar y la explicación de la actividad en la asamblea.

Una actividad que proponemos consiste en, después de introducir el tema del otoño y sus características, dirigir a los alumnos al rincón de las actividades para realizar una ficha en la que pondremos varios elementos, en ella el niño deberá pintar exclusivamente los elementos propios de esta estación (el paraguas, la hoja que se cae del árbol) y no pintará el cubo, las palas de la playa o la sombrilla que caracterizan al verano; además deberá hacerlo con colores típicos de esta estación.

Rincón del juego: Este rincón debe estar lo más alejado posible de los dos anteriores, ha de ser un espacio diáfano, con el fin de que los niños tengan libertad de movimiento y se fomente la interacción entre ellos. La oferta de juegos y juguetes debe ser amplia, pero no debe estar muy a la vista, lo mejor es meterlos en un armario, de esta forma evitamos que los niños (sobre todo los niños con autismo) focalicen continuamente su atención hacia ellos. La actividad que desarrollaremos en este rincón será el juego libre.

Normalmente las aulas no disponen de mucho espacio físico, así, podemos compartir este rincón con el rincón de la asamblea, siempre y cuando modifiquemos algún tipo de mobiliario para no causar confusión a los niños, por ejemplo, cambiando la alfombra (roja para el juego y azul para asamblea) y poniendo o quitando murales de la pared (en la asamblea, por ejemplo, podemos poner un mural sobre las condiciones meteorológicas).

Rincón de la asamblea: Compartimos este rincón con el rincón del juego, pero al tratarse de la asamblea, pondremos una alfombra azul en el suelo y algunos murales en la pared. Este rincón debe ser lo suficientemente amplio para que todos los niños se puedan sentar en el suelo formando un círculo, viéndonos las caras, esta actividad de asamblea es muy importante para todos los niños pero más si cabe para los niños con autismo, ya que se fomenta la socialización.

Inicialmente, una vez sentados, todos los niños se presentan y se saludan, se puede cantar una canción (“Buenos días”), después desarrollaremos una rutina, pasaremos una lista, de forma que sean los mismos niños quienes vean quién ha faltado al colegio, diremos la fecha, el día de la

semana y el tiempo que hace en la calle, por último, introduciremos el tema y los conceptos que trabajaremos en clase y explicaremos la actividad a realizar.

Rincón del relax: Este rincón lo delimitaremos con biombos, ha de ser un espacio amplio, con colores suaves y ambientado con música relajante. Este rincón tiene una doble funcionalidad, ya que por un lado, la clase entera acudirá a él tras situaciones de esfuerzo físico o mental prolongadas, por ejemplo, tras la clase de psicomotricidad, y por otro lado, supondrá una vía de escape, un refugio para los niños con autismo que estén sufriendo una crisis.

Además de los rincones anteriormente comentados podría haber muchos otros, como el rincón del ordenador, de la plástica, y también organizar rincones móviles en base a la temática estudiada, por ejemplo: el rincón de la primavera, de los colores, de las letras, etc. Todo dependerá del espacio físico con el que contemos en la clase.

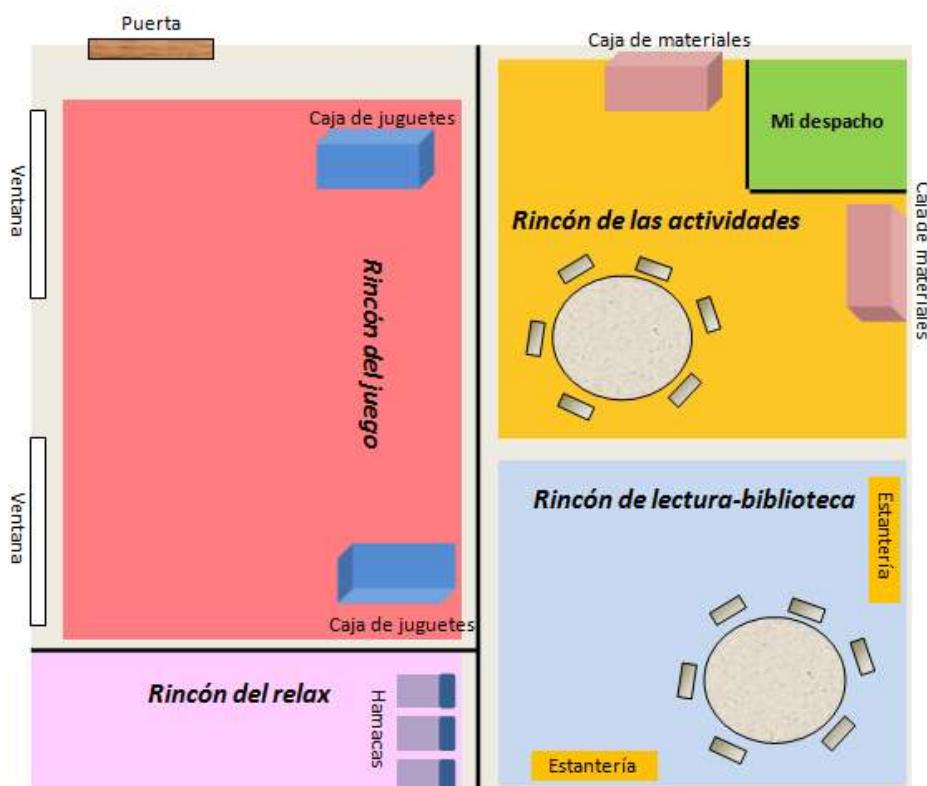


Figura 1. Propuesta de estructuración física del aula con el Rincón del juego

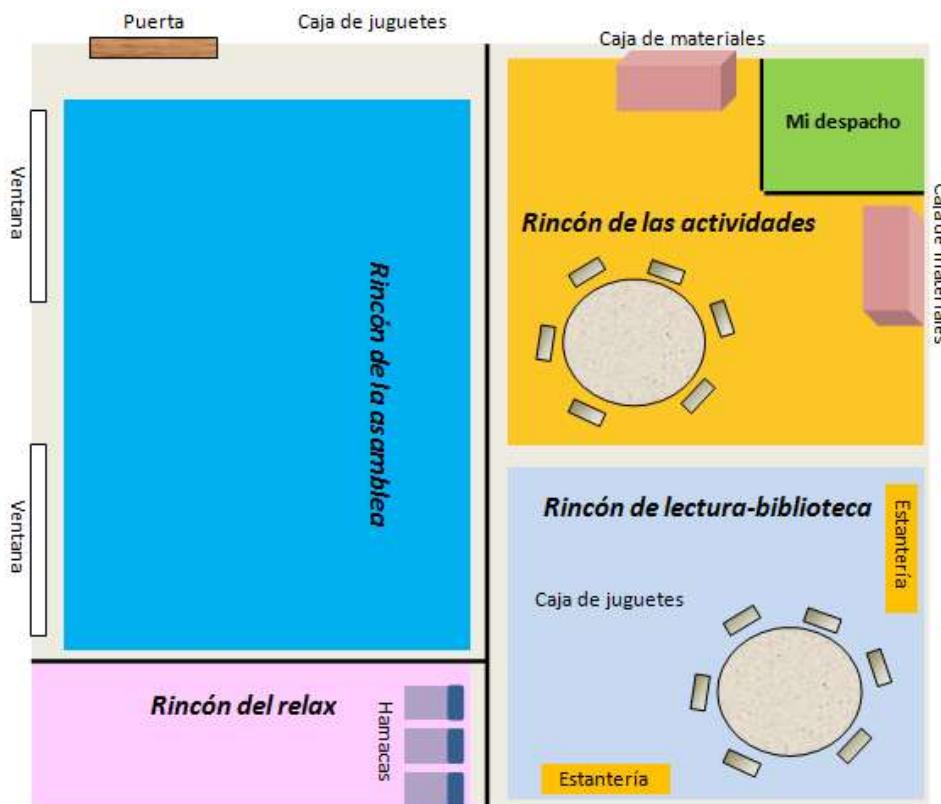


Figura 2. Propuesta de estructuración física del aula con el Rincón de la asamblea

3.3.2 Actividad de diseño de horarios

A la hora de aplicar el uso de los horarios a la práctica debemos diferenciar entre los diferentes tipos de horario que nos podemos encontrar, dependiendo del nivel, la longitud y sobre todo del grado en que se encuentra el trastorno del niño.

En base a ello proponemos los siguientes tipos de horarios, que serán utilizados siguiendo los criterios del profesor en función de las necesidades y características de los alumnos:

Objetos de transición: este tipo de horarios se basan en pistas visuales, que los niños van a asociar a una actividad determinada mejorando su comprensión y su desarrollo. Estos objetos suelen ser comunes, como una taza o una toalla, y pueden simplemente indicar la transición de una actividad a otra, o ser objetos presentes en la propia actividad. Así, por ejemplo, una vez que el niño llega a clase cogerá su cojín (objeto de transición), lo que indicará que es momento de sentarse en la alfombra del rincón de la asamblea para que comience esta, tras ella, el niño dejará el cojín y cogerá el rotulador (objeto de transición), objeto indicativo de que debe ir al rincón de actividades para trabajar. Se pueden utilizar multitud de objetos, por ejemplo, el abrigo, que indicará la vuelta a casa, la toalla, que indicará que es momento de ir al lavabo, la taza, que marcará la hora del almuerzo o la merienda, etc.

Es positivo que cuando el educador dé al alumno el objeto de transición lo acompañe con una palabra o una orden corta, por ejemplo, cuando le da el cojín, diga la palabra “asamblea”, así el niño aprenderá de manera automática la relación, comprendiendo el mensaje y cumpliendo con el objetivo que se persigue.

Horarios con objetos: Este horario establece la relación entre un objeto y su actividad, puede abarcar todo el día o solo una parte, de esta forma se puede poner en un corcho colocado en una zona tranquila de la clase, el nombre del niño (con el fin de que el niño con la ayuda de una tarjeta de transición reconozca que ese es su horario) y después una secuencia de objetos, como un cojín (asamblea), unos folios y bolígrafo (zona de trabajo), una toalla (lavabo) y un montón de arena (salida al patio), de tal forma que cuando el niño mire su horario sepa identificar qué tipo de actividad debe desarrollar y donde lo hará.



Figura 3. Horario con objetos para una alumna

Horarios fotográficos y con dibujos: Este tipo de horarios es muy similar al anterior, pero en vez de usar objetos, se usan fotografías o dibujos. Por ejemplo, en una cartulina, colocada en una zona tranquila de la clase, ponemos el nombre del niño, con el fin de que este identifique que ese es su horario, y debajo pegamos una secuencia de fotografías: de una biblioteca, de un patio de recreo y de un ordenador, con ello el niño sabrá que primero debe ir al rincón de la lectura, después saldrá al patio y tras el recreo se dirigirá al aula de ordenadores.



Figura 4. Horario fotográfico y con dibujos para un alumno

Horarios de símbolos: Este tipo de horario requiere que el alumno sea capaz de comprender una información asociada a una serie de símbolos, lo que es complejo, por ello no es válido para todo tipo de alumnos con autismo, y de hecho en el caso de un niño autista severo no se recomienda. Los horarios con símbolos indican la secuencia de actividades que hay que desarrollar mediante su relación con un símbolo, así, en una cartulina con el nombre del niño ponemos los diferentes nombres de las actividades y debajo de cada nombre un símbolo que lo identifique, por ejemplo: asamblea, y debajo un dibujo de un cojín, lectura, y debajo su símbolo, un libro, almuerzo, y debajo una fruta, recreo, y debajo unos niños jugando, y así sucesivamente. De esta forma el niño verá la secuencia de actividades que deberá desarrollar, identificada cada una de ellas con un palabra y un símbolo.

Este horario favorece considerablemente la memoria, además resulta muy positivo frente al problema de las preguntas repetitivas que presentan los niños con autismo. El horario de símbolos puede tener muchas variantes; de esta forma en el caso de que no sea siempre el mismo profesor el que imparte la clase (en ocasiones se cambia de profesor, como en el caso de religión o informática), podemos poner al lado de cada símbolo la foto del profesor que se va a encargar de desarrollar esa actividad. Esto fomenta la participación en clase, la pérdida del miedo a moverse libremente por el centro e interactuar con profesores diferentes al tutor de aula, la autonomía y la autoestima.

Otra variante es el horario de símbolos para elegir, en este caso se pone en los márgenes de la cartulina del horario diferentes símbolos asociados a diferentes actividades y en el centro se pone la palabra “elegir”, y debajo su símbolo, en este caso el niño, durante esa hora, podrá desarrollar una de las actividades que se les da para elegir, puede ser, lectura, juego libre o pintura; esta variante es muy positiva para que el niño aprenda a tomar decisiones y fomenta considerablemente su autonomía.

3.3.3 Actividad de sistemas de trabajo

Tal y como se viene insistiendo a lo largo del presente TFG, a la hora de hacer un sistema de trabajo se han de tener en cuenta varios aspectos, tales como el propio desarrollo del trastorno, las necesidades, los intereses y las habilidades de cada niño. En base a esto se puede elegir uno de los múltiples tipos de sistemas de trabajo que propone el método TEACHH, siempre teniendo en cuenta que debe ser adaptado a las características individuales de cada niño. A continuación proponemos diferentes sistemas de trabajo que, combinados con la estructuración de horarios, el profesor puede desarrollar en el aula con sus alumnos.

Sistema de trabajo básico para un concepto: Este tipo de sistema de trabajo es muy útil en la educación infantil para introducir conceptos básicos. Una posibilidad consiste en utilizar

un sistema de trabajo para introducir el concepto terminado, nos podemos ayudar de un objeto, como una cajita, o del propio mobiliario de la clase, como un lugar en la estantería. Su utilización y aplicación en el aula es muy sencilla, simplemente se trata de que el niño con autismo, una vez finalizada la tarea que se le ha asignado, ponga el trabajo en esa caja. De esta forma, el niño va a aprender que cada actividad tiene un comienzo y un final, y el hecho de identificar y clasificar el trabajo como terminado le dará un seguridad que evitará momentos de nervios y ansiedad. Dependiendo del desarrollo del trastorno que tenga el niño podemos ir añadiendo otros conceptos y otras actividades, acoplando así sistemas de trabajo y horarios; por ejemplo, podemos poner al lado de la caja de terminado, una pala y un cubo, esto indicará al niño que tras acabar la actividad, que ha puesto en la caja de terminados se debe dirigir al arenero o a jugar en el patio.

Sistema de trabajo para varias tareas con objeto: Este sistema se suele utilizar para etapas superiores pero también puede resultar muy útil en la educación infantil, más aún con alumnos autistas que necesitan conocer de antemano todos los pasos que tienen que ir dando durante el desarrollo de una actividad.

El sistema de trabajo que proponemos sería el siguiente: podemos poner en una mesa, de izquierda a derecha, diferentes objetos que hagan referencia a determinadas actividades, por ejemplo, una témpera (hay que hacer la actividad de plástica, de pintar un mural), un libro (hay que sentarse un ratito a oír el cuento) y unos ositos de diferentes tamaños (que pertenecen a una ficha de clasificación de tamaños), tras estos objetos, hay un hueco lo suficientemente grande como para que el niño pueda trabajar cómodamente, y a la derecha del todo hay una cajita en la que pone “¡Ya he terminado!”, donde el niño pondrá todas las actividades terminadas. De la misma forma, podemos poner en la pared diferentes objetos que hagan referencia a determinadas situaciones de ocio (palas y cubo, unos cascos, unos juguetes, etc.) de entre las cuales el niño podrá elegir una, una vez terminado todo el trabajo.

Con este sistema, el niño autista, aunque también cualquier niño en general, mejora su autonomía y baja el nivel de dependencia del adulto, ya que es él el que distribuye su tiempo y hace las actividades; además es consciente de que cada actividad tiene un comienzo, un desarrollo y un final, tiene control sobre su trabajo, y conoce perfectamente cuál será el siguiente paso a seguir.

Sistema de trabajo por colores/símbolos: Este sistema de trabajo se basa en etiquetar cada tarea con un color, así, cuando el niño vea los diferentes colores sabrá, por asociación, qué tipo de actividades tiene que desarrollar.

Para utilizar este sistema de trabajo en el aula sugerimos poner una cinta de velcro vertical en el pupitre del alumno con los colores asociados a las actividades que pretendemos que desarrolle, de

la siguiente manera: el azul significa que ha de ir a la asamblea, el rojo se refiere al trabajo en la zona de actividades donde hará una ficha relacionada con la asamblea, el blanco dicta el momento de ir al lavabo y el amarillo indica que es momento de leer un cuento, o, en caso de que no sepa leer, de ojearlo. De esta forma, el niño, por asociación sabrá la secuencia de actividades que ha de hacer y cada vez que termine una de ellas pegará una cartulina del color correspondiente encima de la que hay en la cinta de velcro de su mesa; esas cartulinas que pegará encima de las del sistema de trabajo las puede tener el niño o el educador, en cuyo caso será el niño el que se las pida. Cuando el niño haya finalizado todas las tareas tomará una cartulina con forma de sol que hay al final de la cinta adhesiva y se la llevará al profesor, esto significará que ya ha terminado su trabajo y que puede elegir entre algunas opciones que el profesor le ofrece, como pueden ser, escuchar música, ir al rincón del relax, o ir al rincón del juego.

En este sistema es recomendable también, poner una caja o escoger un lugar para el trabajo terminado. En el caso de los símbolos, la metodología es igual, pero en vez de asociar las actividades con un color se asocian con un símbolo determinado.

Sistema de trabajo por números/letras: Este sistema de trabajo consiste en asignar a cada tipo de tarea o actividad un número o una letra, de esta forma en una estantería ponemos las diferentes actividades asociadas con su número correspondiente, por ejemplo, la ficha de conceptos matemáticos lleva el número 1, la ficha de lectura el número 2, la de arte el número 3, la actividad de informática el número 4, y así con todas las actividades. En la mesa del niño con autismo, pondremos la secuencia de números correspondientes con las actividades que debe desarrollar, así si el niño ve en su mesa un 1 y un 4 sabrá que debe hacer primero la actividad asociada con el número 1, la ficha de matemáticas, y después la actividad asociada con el número 4, en este caso, el niño se dirigirá al aula o al rincón de la informática. Es positivo que coloquemos en la balda de debajo de la estantería un cartel de “Terminados”, en la que el niño colocará todo las actividades que haya terminado.

Con este sistema el niño se mostrará seguro, confiado, con total control de la situación, eliminando nervios y ansiedad, además de fomenta la independencia de la figura del profesor. Aprende que cada actividad tiene un orden, una secuencia y un desarrollo. Mejora la comprensión, la autonomía y la autoestima.

3.3.4 Actividades para la información y estructuración visual.

Como previamente se ha mostrado, los anteriores componentes del método TEACHH se refieren principalmente a la organización, tanto del espacio como del tiempo, pero, este último componente trata el diseño en sí de las actividades, por supuesto, teniendo en cuenta todos y cada uno de los

puntos de la enseñanza estructurada que propone el método TEACHH. Por ello, para exemplificar cómo se puede aplicar todo ello en el aula, proponemos una serie de actividades:

Actividad en el rincón de la asamblea: “La asamblea”: Esta actividad es muy importante para los niños, además se lleva a cabo diariamente. En ella, tanto los alumnos como el maestro se sientan en el suelo, en el rincón de la asamblea, formando un círculo, con el fin de que todos nos veamos las caras. El maestro tratará de ponerse al lado del niño que presenta el trastorno autista. En esta actividad se dan muchas situaciones de interacción social, todos hablamos sobre lo que nos ha sucedido, sobre cómo nos sentimos, expresando así sentimientos, apetencias y emociones, hablamos de manera individual pero lo hacemos por y para un grupo; además da pie a otras muchas situaciones, como puede ser escuchar cuentos, cantar canciones, compartir experiencias y organizar el trabajo de todo el día. Esta situación de interacción y comunicación social es bastante delicada para los niños con autismo, pero el hecho de que en la asamblea ya se hable de lo que se va a hacer a lo largo del día es algo muy positivo para ellos.

Esta actividad se desarrolla en prácticamente todas las aulas ordinarias, pero, si en el aula hay algún niño con autismo el maestro deberá tener en cuenta una serie de consideraciones, así, además de sentarse lo más cerca posible del niño, no podrá alargar demasiado la actividad, para que su atención no se disperse, deberá tener en cuenta que muchos niños presentan dificultad tanto en la comprensión como en la expresión, por ello es bueno intercalar alguna actividad no verbal (fotografías, dibujo, motricidad, etc.). Es cierto que la asamblea es una actividad grupal, pero debemos prestar atención individual de vez en cuando para asegurarnos de que el niño con autismo se está enterando de todo lo que sucede. Siempre debemos acompañar el relato o la palabra con información adicional visual, como fotos o dibujos, y asociar estos relatos a manipulaciones de objetos (que se pasarán unos a otros, los tocarán, los mostrarán, etc.)

Tal y como se viene insistiendo a lo largo del trabajo, los niños autistas suelen dispersarse, ya que pierden el interés por la actividad, y para evitar esta situación, además de no alargar mucho la actividad, se pueden llevar a cabo otra serie de tácticas, por ejemplo, diciendo su nombre en alto al grupo, así el niño se sentirá parte integrante del grupo, de la actividad y se mantendrá alerta, con ese nombramiento lo podemos despertar de un periodo de dispersión. Además hemos de animar al alumno, implicarle para que participe en el grupo, que enseñe sus dibujos, que sea él quién participe directamente en la actividad (por ejemplo, puede señalar en la lámina del clima, el tiempo que hace ese día). Sería interesante que se le designe como responsable de una tarea, tal como, encargado de traer el material al maestro. También es importante que los demás niños del grupo interaccionen con él, que no le vean como un extraño y le aíslen, por ello se ha de procurar que los otros niños se dirijan a él, le pidan cosas, etc.

Actividad en el rincón de la lectura- biblioteca: “Leamos un cuento”: Tras la asamblea, se propone desarrollar la siguiente actividad: leer un cuento. La idea es que los niños vayan del rincón de la asamblea al rincón de la lectura, escojan un cuento y lo ojeen, en este caso se elegiría un tipo muy especial de libros: los libros mudos (por ejemplo ¡La Ola!, de Suzy Lee). Se trata de libros que no tienen letras, solo ilustraciones, estos libros son muy especiales ya que, a partir de lo plasmado en él, los niños inventan y expresa su propia visión; el objetivo es que los niños sean capaces de entender lo que el libro quiere expresar y que sepan comunicárselo y expresarlo a los demás, fomentando así el uso de estos códigos gráficos de forma lúdica.

Tras dar un tiempo prudencial para que los alumnos tengan tiempo de leer y pensar sobre el libro se hace una puesta en común para que expresen sus emociones, su experiencia, lo que han entendido, etc.

Hay que tener en cuenta que esta actividad con niños con un autismo limitante será más difícil de desarrollar, pero se ha considerado interesante proponerla porque a otros niveles menores de discapacidad cognitiva puede resultar motivador para los alumnos. No obstante, en el caso de los alumnos autistas es necesario que antes de comenzar la primera actividad del día, la asamblea, el alumno tenga ya su horario, bien con dibujos, objetos, símbolos, etc. para que no tenga ninguna duda sobre dónde debe dirigirse o sobre lo que va a ocurrir inmediatamente después, así tendrá control sobre lo que pasa y esto lo tranquilizará bastante.

El objetivo que se pretende conseguir es el mismo que para los demás niños, pero en estos casos cobra una mayor importancia, ya que estos niños tienen serios problemas para comunicarse; por ello debemos estar cercanos a ellos, sin estar pegados, pero supervisando su trabajo, es probable que se distraigan con facilidad. De esta forma, hemos situado este rincón lo más lejano posible de estímulos que les puedan distraer, no obstante, si esto pasase, el maestro le daría un pequeño toque en la espalda, diría su nombre o haría alguna pregunta del tipo “¿Cómo vas Juan?”, con el fin de volver a centrar su atención. En casos extremos de autismo severo es muy probable que tengamos que hacer alguna separación con biombos u otros objetos similares. Por otro lado, colocaremos los materiales de forma clara y ordenada, para que no se aturulle a la hora de escoger una libro y a la hora de volverlo a dejar.

Un momento delicado es la hora de la puesta en común, por ello, evitaremos que el alumno con autismo sea el primero en exponer, lo sentaremos cercano al maestro, lo nombraremos en alto, con el fin de que vaya cogiendo confianza y se vaya familiarizando con la situación, y, una vez que sea él quién exponga su tema haremos que piense que el maestro ha tenido la misma sensación, por ejemplo el maestro dirá frases del tipo “a mí también me ha parecido lo mismo”, o “estoy totalmente de acuerdo”, con esto crearemos un “feeling” entre el alumno y el maestro que

aumentará su confianza y le hará sentirse con el control de la situación, evitando situaciones de nervios y ansiedad.

Actividad en el rincón de actividades: “Las frutas y su estación”: En la asamblea se ha tratado el tema sobre los diferentes tipos de frutas relacionadas con sus estaciones del año, para no complicar demasiado el trabajo el maestro ha decidido clasificarlas en frutas de verano y de invierno, tras ello, los niños se han de dirigir al rincón de las actividades y hacer una ficha que consiste en lo siguiente, en esa ficha hay 10 frutas diferentes, 5 pertenecientes al verano y 5 al invierno. Lo que han de hacer los niños es saber diferenciar a qué estación pertenecen las frutas propuestas y colorearlas en base a ello con diferentes materiales, por ejemplo, las de invierno con témperas y las de verano con ceras. Tras dejarles un tiempo prudencial, el maestro lo corregirá en alto para que los niños sean capaz de ver sus fallos y reflexionar sobre ellos.

Con esta actividad se pretende que los niños apliquen y reflejen los conceptos que han aprendido en la asamblea, sean capaces de escoger entre una determinada oferta de materiales, manipulen los materiales y experimenten los diferentes tipos de texturas, desarrollos la coordinación visomotor y adquieran el carácter social de la actividad, como es compartir los materiales, ayudarse y comunicarse.

En el caso de los alumnos autistas se han de llevar a cabo una serie de pautas, así, el niño, antes de comenzar la asamblea deberá tener su horario individual, para que sepa qué actividad va a desarrollar una vez que finalice la que está en curso y hacia dónde ha de dirigirse, una vez se encuentre en el rincón de las actividades, se sentará, siempre respetando su espacio, se insiste en que en estos casos se suele dejar a estos alumnos algo más del espacio habitual, con el fin de que no se pongan nerviosos porque haya una excesiva proximidad con el compañero, o se produzca un contacto físico indeseado, y también por evitar el rechazo por parte de los compañeros si el alumno con autismo presentara alguna conducta que pudiera ser molesta, como son movimientos repetitivos o tics nerviosos. Una vez que el alumno con autismo está sentado en su sitio, dejaremos pasar unos minutos antes de que se pongan a elegir los materiales, para que se familiarice con el lugar y se calme. Pasaremos a la elección de los materiales, estos deben estar en un número controlado, ya que se trata de que el alumno tenga opciones diferentes sobre dónde elegir, no de que se pase todo el tiempo pensando en los materiales, es decir se puede ver desbordado si hay mucha demanda, con lo que la actividad pasaría a un segundo plano y se centraría solamente en la elección del material. Los materiales deben estar ordenados y separados en botes o cajas, es bueno que se asocie con una pegatina, una foto o un dibujo el material con la acción, por ejemplo, tijera y cortar, témpera con pincel y pintar, para dar pistas visuales al alumno (la claridad de las órdenes visuales es vital para los alumnos autistas).

Durante el desarrollo de la actividad, el maestro se mantendrá siempre expectante, observando cómo se desarrolla la actividad, y en caso de que el alumno se disperse, trataremos de que vuelva a centrarse en su trabajo diciendo su nombre o dándole ánimos. Si vemos que el alumno se ha equivocado nos acercaremos a su lado y le haremos reflexionar, las correcciones se han de hacer muy sutilmente para que no se sienta atacado o se desmotive.

Una vez que finalice la actividad, podemos enseñar su trabajo a la clase colgar su dibujo para motivarle.

Actividad en el aula de psicomotricidad: “Somos animales”: Esta vez en la asamblea se ha tratado la temática de los animales y cómo se mueven: las serpientes reptan, el león corre, canguro salta, etc. Tras ello, todos vamos juntos formando un tres al aula de psicomotricidad, allí, el maestro, previamente a la llegada de los niños, ha hecho con diferentes objetos (aros, bancos, cuerdas, etc.) un circuito y ha pegado por las paredes fotografías de plantas y animales, con el fin de emular el entorno de una selva. Comienza la actividad en sí, el maestro explica mediante palabras lo que va a hacer, por ejemplo: “en los arcos saltamos como los canguros, pasamos el puente hecho con figuras de gomaespumas reptando como la serpiente, pasamos el banco nadando como los peces, pasamos las cuerdas colgándonos como los monos, y volvemos al principio corriendo como los leones”; tras la explicación, el maestro hará él mismo el ejercicio para que los niños tengan un modelo sobre cómo hacer el ejercicio, después, los niños harán una fila y de uno en uno realizarán el circuito.

Lo que se pretende conseguir con esta actividad es que ejerciten su psicomotricidad, coordinación y control postural, que experimenten y conozcan el espacio, que se orienten, que conozcan y manipulen los diferentes objetos del aula de psicomotricidad y sus características, que conozcan su cuerpo y adquieran una serie de nociones básicas (espaciales y temporales), que aprendan a comunicarse y expresarse, que sean sociables y disfruten con el desarrollo del ejercicio.

En el caso de los niños autistas, de nuevo deberán tener su horario individualizado, para que sepan que tras la asamblea, han de desarrollar otra actividad, en este caso, el horario cobra mayor importancia ya que se ha de cambiar de clase, para que el alumno no se aturulle o se bloquee podemos usar la táctica de hacer un tren y cantar una canción. La posición del niño en el tren es importante, es bueno que sea el maquinista o que se ponga al final, pero no en medio, ya que puede agobiarse con el contacto físico excesivo y ponerse muy nervioso por estar en medio de tumulto.

Una vez en el aula de psicomotricidad es muy importante la estructuración física de esta y el orden, todo debe estar muy claro y muy ordenado, son dos factores tremadamente importantes en este tipo de actividad, ya que evita que el alumno con autismo se desoriente en espacios que pueden ser

demasiado amplios y desestructurados. La explicación sobre cómo va a desarrollarse la actividad ha de ser muy clara y comprensible para él, por ello es importante que además de explicar el circuito verbalmente, el maestro lo haga, para que tenga un modelo, una referencia clara de cómo hacerlo. El papel del maestro es muy importante, ya que además de servir como modelo, estará próximo al alumno con autismo, ya que este tipo de ejercicio psicomotriz puede implicar el desarrollo de algún movimiento complicado o difícil de realizar para el alumno, en cuyo caso, el maestro prestará ayuda física al alumno. Además el alumno puede perderse, desorientarse y desorientarse en el desarrollo de la actividad, en cuyo caso el maestro también le prestará ayuda.

Es muy importante que durante el desarrollo de toda la actividad el alumno se sienta motivado, para ello el maestro utilizará el refuerzo positivo, por medio de palabras de ánimo, felicitación, gestos cariñosos, etc.

Tras terminar la actividad, volveremos de nuevo a la clase formando un tren, es muy recomendable que tras realizar este tipo de actividades que implica un desgaste físico importante para toda la clase, y en especial para los alumnos autistas, nos dirijamos al rincón del relax.

Actividad específica para alumnos autistas: “El gusanito”: Esta actividad está indicada especialmente para alumnos con autismo, es una actividad muy sencilla pero tremadamente práctica y que también podemos utilizar, durante el juego, con el resto de nuestros alumnos. Consiste en dar al alumno un gusanito que previamente hemos cogido de una bolsa, el alumno, ha de partir el gusanito por la mitad, mojar un extremo de una de las mitades del gusanito y pegársela en el labio, a partir de aquí el alumno deberá tratar de coger el gusanito que tiene pegado en el labio con la lengua, sin usar en ningún momento las manos. El objetivo de esta actividad es trabajar el músculo de la lengua para que adquiera buena movilidad para las praxias.

Actividad específica para alumnos autistas: “La muñequita”: Esta actividad es muy útil para todos aquellos niños autistas que tienen dificultad a la hora de comunicarse, pero de nuevo podemos utilizarla con el resto de nuestros alumnos. La actividad consiste en lo siguiente, se le da al alumno una muñeca de cuerda, él deberá cuidarla, la llevará consigo, y, cuando la cuerda se agote, el alumno no tendrá más opción que comunicarse con el maestro para que este vuelva a dar cuerda a la muñeca. Mediante esta actividad forzamos y fomentamos la comunicación entre el alumno y el maestro.

3.4 EVALUACIÓN

Para poder evaluar la presente propuesta de intervención referente a la implementación del método TEACHH y su repercusión en el aula de infantil, nos basaremos en la observación directa de los niños autistas sobre los que hemos aplicado el método, tras ello, y para dejar plasmado de

forma clara los resultados podemos hacer una serie de tablas, que tienen en cuenta cada uno de los cuatro componentes que forman el método TEACHH y que se han desarrollado en el presente TFG, con las que podremos ver si se han conseguido o no los objetivos propuestos al inicio.

Basándonos en la guía desarrollada por Boswell, Reynolds, Faulkner y Tanner (2008) y adaptándolo a las características de la presente propuesta de intervención, se han elaborado las siguientes tablas de evaluación.

En ambas se presentan los objetivos que se pretenden conseguir, y, mediante la observación directa se comprueba qué días de los 5 semanales se han conseguido, marcándolo, bien con una X o bien con un número del 1 al 5 en base a si se ha conseguido por entero el objetivo (5) o solo parcialmente (1 al 4).

La evaluación se presenta en forma de dos tablas, en la primera evaluaremos los tres primeros componentes del método TEACHH, referidos, principalmente al orden, la estructura y la decodificación de símbolos, mientras que en la segunda tabla se evalúa el desarrollo en sí de la actividades y de las competencias básicas.

Tras la completar las tablas de evaluación, procederemos a su análisis y valoración, de esta manera sabremos, por un lado si hemos alcanzado los objetivos propuestos y, por otro, si la implementación del método TEACHH ha sido la correcta y esperada.

El alumno ha sido capaz de:	Día de la semana				
	L	M	X	J	V
1. Cooperar con el maestro					
2. Asimilar correctamente la estructuración física del espacio, de los diferentes rincones y de las diferentes aulas					
3. Decodificar toda la información visual					
4. Conocer adecuadamente su programa individual y lo distingue del que desarrollan el resto de sus compañeros					
5. Decodificar todos los símbolos, objetos e imágenes que integran su programa individual					
6. Realizar la transición de manera independiente siguiendo su horario y sistema de trabajo individual					
7. Conocer, tras el momento de transición, que tipo de actividad va a desarrollar					
8. Desarrollar la actividad en el tiempo indicado para ello.					
9. Entender el sistema de trabajo propuesto para él					
10. Seguir el sistema de trabajo propuesto para él					
11. Cumplir con su sistema de trabajo, siguiendo todas sus pautas.					
12. Comprender el concepto “terminado”, siendo capaz de administrar el tiempo que ha de emplear para desarrollar y terminar la actividad					
13. Formar los trabajos uno por uno del lado izquierdo cooperando con el maestro					
14. Formar los trabajos uno por uno del lado izquierdo de manera individual					
15. Ser capaz de comparar símbolos, objetos, etc. que se presenten tanto en su sistema de trabajo, en su horario, en la estructuración física o visual					

En cuanto al desarrollo en sí de las actividades, es capaz de:	Día de la semana				
	L	M	X	J	V
1. Realizar trabajos sencillos de manipulación de materiales en un solo paso:					
• Ejercicios de meter objetos, en el que los objetos desaparecen					
• Ejercicios de auto-corrección de correspondencia uno a uno.					
• Ejercicios de desconectar objetos:					
desatándolos					
dos objetos jalando dos objetos					
dos objetos girándolos					
abriéndolos					
• Ejercicios de conectar objetos:					
apretándolos					
girándolos					
ensartándolos					
ensamblándolos					
cerrando un objeto					
apilándolos					
2. Realizar trabajos de comparación con un modelo.					
• Actividades de libros o carpetas					
• Actividades de armar y empacar objetos					
• Clasificación de objetos atendiendo a un determinado criterio					
3. Realizar trabajos con una organización de izquierda a derecha					
4. Realizar trabajos en dos pasos con un plano insertable como primer paso					
5. Realizar trabajos de dos pasos con una foto o dibujo como primer paso					
6. Realizar trabajos con varios pasos, siguiendo una lista o secuencias de instrucciones					
7. Realizar trabajos en los que es necesario copiar un ejemplo para poder realizar la actividad					
8. Realizar trabajos que requieran del uso de un diccionario de imágenes para promover determinados aspectos					

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Para realizar el presente Trabajo de Fin de Grado se ha investigado sobre los procesos de formación y desarrollo cognitivos de los niños. Sucede que estos procesos no siempre se desarrollan dentro de lo que se considera “normal”, manifestándose un Trastorno Generalizado del Desarrollo; nuestro proyecto, debido a su elevada prevalencia en la educación infantil, establecida por numerosas investigaciones y por la propia experiencia docente de la investigadora, se ha centrado en el autismo, tanto en su desarrollo interno, es decir, las causas, los procesos que lo desencadenan, los síntomas, etc., como en sus manifestaciones externas, es decir, qué hace diferente al niño autista, qué conductas presenta, cómo se siente, qué le agobia o qué le preocupa.

Hay veces que la educación de estos niños autistas se desarrolla en centros de educación especial, dónde son tratados bajo manos expertas, pero hay muchas otras veces que esta educación se lleva a cabo en una aula ordinaria, y es aquí donde suelen aparecer dificultades. Por un lado, el niño con este trastorno, es muchas veces consciente de que no es igual que sus compañeros, que no llega dónde los otros llegan, esto supone un duro golpe para él, que, normalmente tenderá a aislarse del grupo haciendo más difícil su normalización e integración en el aula. El resto de los compañeros de aula perciben también estas diferencias, y, por miedo a lo desconocido tienden a dar la espalda al niño con el trastorno; si unimos este aislamiento que le procesa la clase con el aislamiento que lleva a cabo el mismo, nos encontramos con una barrera muy gruesa, difícil de superar.

En el caso del maestro, se encuentra con una clase dividida, por un lado tiene al grupo mayoritario de niños con un desarrollo, según consideramos, normal y, por otro lado, a un niño aislado, desnormalizado y nada integrado, que presenta un trastorno en el desarrollo y, que por tanto, manifiesta dificultades en el aprendizaje. La labor del maestro, a priori, es sencilla, debe romper esa barrera y normalizar la situación y con ello la integración del niño en el aula, pero esto es sencillo solamente a priori, en teoría, ya que en la práctica no lo es, pues se desencadenan una serie de problemas difíciles de resolver. El éxito está en el equilibrio, buscar lo mejor para todos, no se puede centrar en uno, ya que cabe la posibilidad de perjudicar al resto, es por ello que tiene que buscar la manera de integrar y normalizar a este niño con problemas, ayudándole a superar su trastorno sin dejar de ocuparse del resto de la clase.

Con este trabajo se ha pretendido ayudar a los docentes, ser una herramienta, una guía para el maestro en aula, ya que generalmente se enfrentan desnudos, sin estrategias y pocos conocimientos, a estos problemas. La mayoría de las veces se presentan en el aula niños con trastornos y hay muy poca información sobre cuál es la mejor manera de abordar este tipo de situaciones, qué competencias hay que desarrollar o sobre qué aspectos se ha de hacer más

hincapié, con el único objetivo de llevar a cabo la mejor educación para los niños autistas dentro de un aula ordinaria. A esto se le suma el hecho de que el profesor no dispone de toda un aula y una jornada a disposición única y exclusiva para el alumno con autismo, sino que se encuentra dentro de una clase, con otra veintena de niños, donde ha de buscar el complejo equilibrio entre ayudar al niño con trastorno sin descuidar al resto del aula.

Por todo ello, se ha pretendido hacer un estudio sobre el autismo, y con ello elaborar pautas y estrategias que permitan adaptar el currículo de infantil a las necesidades de estos niños, revisando previamente toda la legislación educativa que atañe al tema, para, por último estudiar a fondo un método, el método TEACHH, tanto a nivel teórico como práctico, que implementar mediante una propuesta de intervención en el aula de educación infantil.

De esta forma, durante el desarrollo del presente TFG se han ido alcanzando los diferentes objetivos secundarios planteados al inicio, así en el Capítulo 1 se han perfilado las características que definen la atención a la diversidad y la inclusión en la actual Ley de Orgánica de Educación, y que justifican la necesidad de adaptar los medios y elaborar estrategias que faciliten la inclusión en el aula de infantil de todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el Capítulo 2, partiendo del amplio espectro de desórdenes parapetados bajo los Trastornos Generalizados del Desarrollo, hemos ido concretando en el espectro autista, describiendo su origen y las características biológicas y clínicas que lo definen, para posteriormente, ya en el Capítulo 3, establecer las necesidades educativas y las dificultades de acceso al currículo de infantil que presenta el niño autista.

El Capítulo 4 nos ha permitido desarrollar las particularidades que definen al método TEACHH de enseñanza estructurada como herramienta metodológica que permita al docente estructurar espacios, tiempos y actividades, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas del niño con autismo.

La propuesta de intervención, con la que culmina el presente TFG, a través de la actividades de estructuración del aula, del diseño de horarios y sistemas de trabajo, y finalmente de actividades globales para la información y la estructuración visual, ha dado respuesta al objetivo principal que nos planteábamos al inicio del trabajo, y que no era otro que el de facilitar y dotar al maestro de diferentes estrategias que le permitan, de forma inclusiva, trabajar con los niños autistas en el aula de infantil.

No obstante, solo el desarrollo en el aula de la propuesta de intervención planteada por el presente TFG, y su posterior evaluación mediante el procedimiento establecido en la propia propuesta, permitirá determinar de forma definitiva el grado de consecución de este objetivo principal. La futura línea de trabajo queda, de esta forma, emplazada a su puesta en práctica en el aula de infantil, donde alumnos autistas y no autistas compartan tiempo y espacio, juegos y conocimientos,

guiados por la mano de un maestro que no solo es conocedor de las características y las necesidades de sus alumnos, sino que además está instruido en las estrategias necesarias para trabajar con alumnos tan “especiales”.

5. BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIADA

- Albores-Gallo, L., Hernández-Guzmán, L., Díaz-Pichardo, J.A, y Cortés-Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y el diagnóstico del autismo: Una discusión. *Salud Mental*, **31**, 37-44.
- American Psychiatric Association [APA]. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder [Diagnóstico y manual estadístico de desórdenes mentales]* (4th. ed.). Washington DC: APA.
- Baron-Cohen, S., Alien, J., Gulberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *Br J Psychiatry*, **161**, 839-843.
- Barquero, M. (2007). *Síndrome de Asperger. Guía para padres de familia y educadores*. San José: Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica.
- Bauman, M.L., Kemper, T.L. (2005). Neuroanatomic observations of the brain in autism: a review and future directions. *Int J Dev Neurosci*, **23**, 183-187.
- Boswell, S., Reynolds, B., Faulkner, R., Tanner, C. (2008). Una guía para planear y monitorear la enseñanza a niños pequeños con autismo y trastornos comunicativos relacionados. *División TEACHH de la Universidad de Carolina del Norte (USA)*.
- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista colombiana de psiquiatría*, **27**, 208-220.
- Cornish E. (2002). Gluten and casein free diets in autism: a study of the effects on food choice and nutrition. *J Hum Nutr Diet*, **15**, 261-269.
- Courchesne, E., Carper, R., Akshoomoff N. (2003). Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism. *JAMA*, **290**, 337-344.
- Dapretto, M., Davies, M.S., Pfeifer, J.H., Scott, A.A., Sigman, M., Bookheimer, S.Y. (2006). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nat Neuroscience*, **9**, 28-30.
- Dawson, G., Meltzoff, A.N., Osterling, J., Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child. Dev.*, **69**, 1276-1285.
- Diego, J.L. (2009). *Atención a la diversidad: principios básicos* [en línea]. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de <http://profesblog.es/blog/joortiro/files/2009/07/at-diversidad-principios-basicos.pdf>
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto, núm. 187, p. 12525-12546.
- España. Ley de 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de abril, núm. 103, p. 11106-11112.

- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre, núm. 238, p. 28927-28942.
- España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centro docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre, núm. 278, p. 33651-33665.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo, núm. 106, p. 17158-17207.
- España. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas específicas NEE. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de junio, núm. 131, p. 16179 a 16185.
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero, núm. 4, p. 474-482.
- Geier, M.R, y Geier, D.A. (2003). Thimerosal in Childhood Vaccines, Neurodevelopment Disorders, and Heart Disease in the United States. *Journal of American Physicians and Surgeons*, **8**, 6-11.
- Hutsler, J.J, Zhang, H. (2010). Increased dendritic spine densities on cortical projection neurons in autism spectrum disorders. *Brain Research*, **1309**, 83–94.
- Iacoboni, M., Dapretto, M. (2006). The mirror neuron system and the con-sequences of its dysfunction. *Nat Rev Neuroscience*, **7**, 942-951.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact [Alteraciones autísticas del contacto afectivo]. *The Nervous Child*, **2**, 217-250.
- Limperopoulos, C., Bassan, H., Sullivan, N. R., Soul, J. S., Robertson, R. L., Jr., Moore, M., Ringer, S. A., Volpe, J. J., Plessis, A. J. (2008). Positive screening for autism in ex-preterm infants: prevalence and risk factors. *Pediatrics*, **4**, 758-765.
- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P.S., Shulman, C., Thurman, A., Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry*, **63**, 694-701.
- Maranhao, M., Gomes, E.A., Carvalho, P.E. (2011). Epilepsia y anestesia. *Revista Brasileira de Anestesiología*, **61**, 124-136.
- Minschew, J., Goldstein, G., Siegel, D. (1997). Neuropsychologic functioning in autism: profile of a complex informational processing disorder. *J Int Neuropsychol Soc*, **3**, 303–316.
- Mesibov, G., Howley, M. (2010). El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACHH para favorecer la inclusión.
- Schendel, D., Bhasin, T.K. (2008). Birth weight and gestational age characteristics of children with autism, including a comparison with other developmental disabilities. *Pediatrics*, **121**, 1155-1164.

- Wing L. (1993). The definition and prevalence of autism: a review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, **2**, 61-74.
- Yeargin-Allsopp, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C., Murphy, C. (2003). Prevalence of autism in a US metropolitan area. *JAMA*. **289**, 49-55.

CONSULTADA

- Artigas, J. (2007). *Aspectos neurobiológicos del Síndrome de Asperger. Un acercamiento al Síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*. Sevilla: Asociación de Asperger Andalucía.
- Asperger, H. (1944). Psicopatía autística en la infancia. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, **117**, 76-136.
- Barquero, M. (2007). *Síndrome de Asperger. Guía para padres de familia y educadores*. San José: Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica.
- Costa Rica, Leyes y Decretos. (1996). Ley Nº 7600 de 29 de mayo. Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. *Diario Oficial La Gaceta*, p. 1-8.
- Frith, U. (1991). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Cambridge University Press.
- García, J.N. (1995). *Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Editorial Narcea.
- Hammill, D. (1990). On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, **23**, 74-85.
- Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987). Learning Disabilities: A Report to the US Congress. Bethesda, MD: National Institutes of Health, **21**.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Mathes.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1994). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Mediator.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., Green, J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study Investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **31**, 131-144.
- Wing, L., Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification [Deterioro severo de la interacción social y otros trastornos asociados con niños: Epidemiología y clasificación]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **9**, 11-29.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A clinical account [Síndrome de Asperger: Un análisis clínico]. *Psychological Medicine*, **11**, 115-130.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario de detección de riesgo de autismo.

Cuestionario que aplicó Kanner a su estudio:

Sección A: preguntar al padre/madre

1. ¿Disfruta su hijo al ser mecido, saltar en sus rodillas, etc.? Sí/No
2. ¿Se interesa su hijo por otros niños?* Sí/No
3. ¿Le gusta a su hijo subirse a los sitios, como a lo alto de las escaleras? Sí/No
4. ¿Disfruta su hijo jugando al escondite? Sí/No
5. ¿Simula alguna vez su hijo, por ejemplo, servir una taza de té usando una taza de juguete u otras cosas?* Sí/No
6. ¿Utiliza alguna vez su hijo el dedo índice para señalar o pedir algo? Sí/No
7. ¿Usa alguna vez su hijo el dedo índice, para indicar interés por algo?* Sí/No
8. ¿Sabe su hijo jugar adecuadamente con juguetes pequeños y no sólo llevárselos a la boca, manosearlos o tirarlos? Sí/No
9. ¿Alguna vez su hijo le ha llevado objetos para mostrarle algo?* Sí/No

* Indica las preguntas críticas que son las más indicativas de la existencia de rasgos autistas.

Sección B: observación del médico

1. ¿Ha establecido el niño contacto ocular con usted durante la observación? Sí/No
2. Consiga la atención del niño, entonces señale un objeto interesante en la habitación y diga: “¡Oh, mira! ¡Hay un (nombre de juguete)!”. Observe la cara del niño: ¿mira lo que usted está señalando? Sí*/No
3. Consiga la atención del niño, entonces dele una tetera y una taza de juguete y diga: “¿Puedes servir una taza de té?” Sí/No
4. Diga al niño: “¿Dónde está la luz?”. ¿Señala el niño con su dedo índice a la luz? Sí/No
5. ¿Sabe el niño construir una torre de bloques? Si es así, ¿cuántos? (número de bloques) Sí/No

* Para contestar “Sí” en esta pregunta, asegúrese de que el niño no ha mirado sólo su mano.

ANEXO 2: Criterios diagnósticos del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en el DSM-IV-TR.**1. Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:**

Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.

- a. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- b. Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (p. ej., conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
- c. Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
- b. En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- c. Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
- d. Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo

3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereotipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido
- b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales
- c. Estereotipias motoras repetitivas (p. ej., sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.)
- d. Preocupación persistente por partes de objetos
- e. Antes de los 3 años deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje o (3) juego simbólico

Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones del conjunto de trastornos de la relación

ANEXO 3: Cuestionario del desarrollo comunicativo y social en la infancia (M-CHAT/ES).

Seleccione, rodeando con un círculo, la respuesta que le parece que refleja mejor cómo su hijo o hija actúa

NORMALMENTE. Si el comportamiento no es el habitual (por ejemplo, usted solamente se lo ha visto hacer una o dos veces) conteste que el niño o niña NO lo hace. Por favor, conteste a todas las preguntas.

1. ¿Le gusta que le balanceen, o que el adulto le haga el “caballito” sentándole en sus rodillas, etc.? Sí No
2. ¿Muestra interés por otros niños o niñas? Sí No
3. ¿Le gusta subirse a sitios como, por ejemplo, sillones, escalones, juegos del parque...? Sí No
4. ¿Le gusta que el adulto juegue con él o ella al “cucú-tras” (taparse los ojos y luego descubrirlos; jugar a esconderse y aparecer de repente)? Sí No
5. ¿Alguna vez hace juegos imaginativos, por ejemplo haciendo como si hablara por teléfono, como si estuviera dando de comer a una muñeca, como si estuviera conduciendo un coche o cosas así? Sí No
6. ¿Suele señalar con el dedo para pedir algo? Sí No
7. ¿Suele señalar con el dedo para indicar que algo le llama la atención? Sí No
8. ¿Puede jugar adecuadamente con piezas o juguetes pequeños (por ejemplo cochecitos, muñequitos o bloques de construcción) sin únicamente chuparlos, agitarlos o tirarlos? Sí No
9. ¿Suele traerle objetos para enseñárselos? Sí No
10. ¿Suele mirarle a los ojos durante unos segundos? Sí No
11. ¿Le parece demasiado sensible a ruidos poco intensos? (por ejemplo, reacciona tapándose los oídos, etc.) Sí No
12. ¿Sonríe al verle a usted o cuando usted le sonríe? Sí No
13. ¿Puede imitar o repetir gestos o acciones que usted hace? (por ejemplo, si usted hace una mueca él o ella también la hace) Sí No
14. ¿Responde cuando se le llama por su nombre? Sí No
15. Si usted señala con el dedo un juguete al otro lado de la habitación, ¿Dirige su hijo o hija la mirada hacia ese juguete? Sí No
16. ¿Ha aprendido ya a andar? Sí No
17. Si usted está mirando algo atentamente, ¿su hijo o hija se pone también a mirarlo? Sí No
18. ¿Hace su hijo o hija movimientos raros con los dedos, por ejemplo, acercándose a los ojos? Sí No
19. ¿Intenta que usted preste atención a las actividades que él o ella está haciendo? Sí No
20. ¿Alguna vez ha pensado que su hijo o hija podría tener sordera? Sí No
21. ¿Entiende su hijo o hija lo que la gente dice? Sí No
22. ¿Se queda a veces mirando al vacío o va de un lado al otro sin propósito? Sí No

ANEXO 4: Escala de valoración del autismo infantil (C.A.R.S)

La escala de valoración del Autismo Infantil (C.A.R.S) permite hacer observaciones directas sobre las conductas comunicativas, verbales y no verbales, de los niños y niñas con dificultades graves. La escala está destinada a valorar el grado de autismo, sin embargo, permite también hacer una ponderación de las dificultades, estilos y competencias del ámbito comunicativo y de la forma de relacionarse e interactuar con los objetos y las demás personas.

A partir de unos indicadores se trata de realizar observaciones del comportamiento del niño o niña en el ámbito ordinario en que se desenvuelve y en los entornos que son habituales para él o ella: la escuela, el aula y los momentos del patio, recreo, juego, etc.

Se observan los siguientes aspectos:

1. Relación con las personas: valorar cómo se comporta el niño en una variedad de situaciones tanto estructuradas como no estructuradas y que supongan interacción con otras personas

.....
.....
.....

2. Imitación: valorar cómo imita el niño, tanto en forma verbal como no verbal

.....
.....
.....

3. Respuesta emocional: valoración de las reacciones del niño tanto a situaciones o estímulos agradables como desagradables

.....
.....
.....

4. Uso del cuerpo: valoración tanto de la coordinación como de la adecuación de los movimientos corporales (estereotipias)

.....
.....
.....

5. Uso de objetos: valoración tanto del interés del niño en juguetes y otros objetos como del uso de éstos

.....
.....
.....

6. Adaptación al cambio: valorar las dificultades para cambiar las rutinas o para cambiar de una actividad a otra

.....
.....
.....
.....
.....
7. Respuesta visual: valoración de los patrones de atención visual, así como la respuesta del niño/a cuando se le pide que mire objetos y materiales

.....
.....
.....
.....

.....
.....
8. Respuesta auditiva: valoración de las reacciones del niño/a tanto a voces humanas como a otro tipo de sonidos

.....
.....
.....

.....
.....
9. Respuesta y uso del gusto, el olfato y el tacto: valoración de las reacciones ante diferentes estímulos sensoriales próximos

.....
.....
.....

.....
10. Ansiedad y miedos: valorar ansiedad, lloros, gritos, risas incontroladas ante cambios del entorno, proximidad física,....

.....
.....
.....

.....
11. Comunicación verbal: valorar la expresión verbal espontánea, imitación de palabras o frases, ecolalia,....

.....
.....
.....

.....
12. Comunicación no verbal: valoración de la expresión y comprensión a través de gestos, los medios que utiliza para obtener algo que desea, reacciones cuando se le quita algo,....

.....
.....
.....

.....
13. Nivel de actividad: valoración del control de su actividad, en espacios abiertos, cuando tiene que permanecer quieto,....

.....
.....
.....

14. Nivel y consistencia de la respuesta intelectual: resolución de tareas cognitivas, rendimiento en diferentes áreas y competencias,...

.....

.....

.....

ANEXO 5: Criterios diagnósticos DSM IV para el trastorno autista.**A. Un total de seis (o más) ítems de los apartados (1), (2) y (3), con al menos dos ítems de (1) y al menos uno de (2) y de (3)**

1. Deterioro cualitativo en la interacción social, manifestado por al menos dos de los siguientes:

a) Marcado deterioro en el uso de múltiples conductas no-verbales que regulan la interacción social, tales como el contacto ocular, la expresión facial, las posturas corporales, y los gestos, que regulan las interacciones sociales

b) Fallo en el desarrollo de relaciones entre pares, adecuadas a su nivel evolutivo

c) Ausencia de intentos espontáneos de compartir diversiones, intereses, o aproximaciones a otras personas (p. ej.: no mostrar, acercar o señalar objetos de interés)

d) Ausencia de reciprocidad social o emocional

2. Deterioro cualitativo en la comunicación, puesto de manifiesto por, al menos, una de las siguientes:

a) Retraso evolutivo, o ausencia total de lenguaje hablado (no acompañado de intentos compensatorios a través de modalidades alternativas de comunicación, como gestos o mimética)

b) En individuos con lenguaje apropiado, marcado deterioro en la capacidad de iniciar o mantener una conversación con otros

c) Uso repetitivo y estereotipado del lenguaje, o lenguaje idiosincrásico

d) Ausencia de juego variado, espontáneo, creativo o social, apropiado a su nivel de desarrollo

3. Patrones de conducta, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas, puesto de manifiesto por, al menos, una de las siguientes:

a) Preocupación que abarca a uno o más patrones de intereses estereotipados y restringidos, que es anormal o en intensidad o en el foco de interés en sí

b) Adherencia aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales

c) Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p.ej., aleteos de manos o dedos, o movimientos complejos que implican a todo el cuerpo)

d) Preocupación persistente por partes de objetos

B. Retraso o funcionamiento anormal en al menos uno de las siguientes áreas, con inicio antes de los 3 años:

1. Interacción social

2. Uso social y comunicativo del lenguaje

3. Juego simbólico o imaginativo

C. El trastorno no se puede encuadrar mejor como síndrome de Rett o trastorno desintegrativo de la infancia

ANEXO 6: Indicadores de alerta de autismo en las diferentes edades.**1. En el período de 18 a 36 meses:**

- a. No se interesa por otros niños
- b. No hace uso del juego SIMULADO, por ejemplo, hacer como si sirviera una taza de café usando una cafetera y una taza de juguete
- c. Presenta juego poco imaginativo, repetitivo o rituales de ordenar en fila, de interesarse sólo por un juguete concreto, etc.
- d. No utiliza el dedo índice para señalar, para indicar INTERÉS por algo
- e. No te trae objetos con la intención de MOSTRARTELOS
- f. Da la sensación de no querer compartir actividades
- g. Tiende a no mirar a los ojos y, cuando te mira, su mirada tiende a ser corta y “de reojo”
- h. En ocasiones parece sordo, aunque otras puede parecer especialmente sensible a ciertos sonidos
- i. Presenta movimientos raros, como balanceos, poner los dedos en posiciones extrañas, etc.

2. De 3 a 5 años:

- a. Baja respuesta a las llamadas (requerimientos verbales) de los padres o adultos, o a otros reclamos, aunque existen evidencias de que no hay sordera
- b. Dificultades para establecer o mantener relaciones en las que se exija atención o acción conjunta
- c. Escasa atención a lo que hacen otras personas, en general
- d. Retraso en la aparición del lenguaje que no es sustituido por otro modo alternativo de comunicación
- e. Dificultades para entender mensajes a través del habla
- f. Inquietud más o menos acusada que se traduce en correteos o deambulaciones “sin sentido” que dificultan centrar la atención
- g. Pocos elementos de distracción y los que existen pueden llegar a ser altamente repetitivos y obsesivos
- h. Dificultades para soportar cambios dentro de la vida cotidiana, por ejemplo, en los horarios o en los lugares en los que se hacen determinadas actividades, etc.
- i. Alteraciones sensoriales reflejadas en la escasa tolerancia a determinados sonidos, olores, sabores, etc., y que afectan a hábitos de la vida como la alimentación, el vestido, etc.
- j. Escaso desarrollo del juego simbólico o del uso funcional de objetos
- k. Alteraciones cognitivas (percepción, memoria, simbolización) que afectan a la resolución de problemas propios de estas edades
- l. Problemas de comportamiento que pueden ir desde los correteos o conductas estereotipadas del tipo balanceos o aleteos, hasta rabietas de intensidad variable

3. A partir de los 5 años: comprobar si los síntomas anteriormente descritos están presentes o lo han estado. Para aquellos casos del espectro autista más “leves” habría que comprobar a partir de esta edad lo siguiente:

- a. Dificultades para compartir intereses o juegos con otros niños y niñas

b. Tendencia a la soledad, en recreos o situaciones similares o a abandonar rápidamente los juegos de otros niños y niñas por falta de habilidad para la comprensión de “su papel” dentro del juego

c. Juegos o actividades que, aun siendo propias de su edad, llaman la atención, por ser muy persistentes, incluso obsesivas