

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

Propuesta de intervención para orientar a familias de niños TEA durante la etapa infantil en la Comunidad de Madrid.

Trabajo fin de estudio presentado por:	Marta Seisdedos Alonso
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención psicopedagógica.
Modalidad:	Modalidad III. Diseño de un modelo de intervención.
Director/a:	Abel Ponce
Fecha:	Julio 2021

Resumen

En este Trabajo de Fin de Máster, se realiza la propuesta de un programa de intervención con el que orientar y apoyar a las familias de los alumnos TEA pertenecientes a la etapa infantil, en la que se dotará a las familias de herramientas e información para reforzar el trabajo realizado desde el centro escolar, aplicando técnicas de metodología TEACCH y Floortime.

El objetivo de la propuesta es mejorar las habilidades sociales del alumnado TEA desde etapas tempranas, facilitándoles el acceso a diferentes formas de comunicación y favoreciendo su autonomía desde el entorno familiar, de forma adaptada a las necesidades específicas de cada alumno. Así que todos los niños logren desarrollar todas sus habilidades al máximo.

Con la intervención temprana y combinada en el entorno escolar y familiar, el alumnado TEA es capaz de conseguir comunicarse cuando lo necesita, desarrollar sus habilidades sociales y entender situaciones de la vida cotidiana, de forma que pueda controlar en mayor medida su comportamiento.

Palabras clave: Espectro autista, Educación infantil, Familia, Metodología TEACCH, Metodología Floortime.

Abstract

On this End of Master Project is proposed an intervention programme to guide and support autistic children families. At Early Childhood Education, inform and giving them the necessary tools to work with the kids from home, applying the techniques which are employed at school, based on TEACCH and Floortime methodologies.

The aim of the proposal is to improve the autistic children social abilities from early childhood, providing them the key to communicate on different ways and giving them the opportunity to be independent. It is important to have into account the specific abilities of each student, so all of them can bring out the best in themselves.

Early and combined intervention will bring the autistic children the option to communicate every time they need; at the same time, they develop their social skills and they can manage the different situations they live. This way they can have better control of their emotions and behaviour.

Keywords: Autism spectrum disorder, Early childhood education, Family, TEACCH method, Floortime method.

Índice de contenidos

1. Introducción	9
2. Finalidad	11
3. Objetivos	13
4. Marco Teórico	14
4.1. ¿Qué es el trastorno del espectro autista?.....	14
4.2. Características generales del alumnado TEA.....	16
4.3. Factores que promueven su socialización. Importancia del papel familiar.	17
4.3.1. Factores que promueven la socialización.....	17
4.3.2. El papel familiar.....	18
5. Marco Contextual de Acción	21
5.1. Agentes implicados en la intervención.....	21
5.2. Plano institucional.....	22
5.3. Legislación nacional y autonómica.	23
5.4. El impacto del aprendizaje.....	26
6. Bases de la Propuesta Psicopedagógicas	28
7. Descripción y Análisis de la Realidad N1.....	30
8. Diseño del Plan de intervención para la realidad N1	32
8.1. Objetivos.....	32
8.2. Contenidos educativos trabajados en el programa de intervención.	32
8.3. Ejecución del programa de intervención.....	33
8.4. Sesiones de trabajo del programa de intervención y actividades.....	35
Sesión 1.	35
Sesión 2.	36
Sesión 3.	37

Sesión 4.	38
Sesión 5.	39
Sesiones 6 y 7.	40
Sesión 8.	41
Sesiones 9 y 10.	42
Sesiones de seguimiento.	43
8.5. Recursos.....	43
8.5.1.1. Recursos personales.....	43
8.5.1.2. Recursos materiales.	44
8.6. Evaluación.....	44
9. Resultado del Plan con respecto a las Bases.....	46
10. Conclusiones, recomendaciones y prospectivas.....	48
Referencias bibliográficas.....	50
Anexo A. Cuestionario para las familias.	54
Anexo B. Perfil sensorial.....	55
Anexo C. Encuesta sesión 3.	57
Anexo D. Diana de evaluación sesión 4.	58
Anexo E. Diana de evaluación final.	59
Anexo F. Historia social.	60
Anexo G. Materiales TEACCH.	61

Índice de figuras

Figura 1. Niveles estructurados.....	12
Figura 2. Calendario de transición PEANNA.....	44

Índice de tablas

Tabla 1.	15
<i>Criterios diagnósticos TEA.</i>	15
Tabla 2.	16
<i>Características del alumnado TEA.</i>	16
Tabla 3.	17
<i>Sistemas comunicativos más utilizados.</i>	17
Tabla 4.	18
<i>Programas para las habilidades sociales en alumnado TEA.</i>	18
Tabla 5.	19
<i>Variables que pueden afectar a nivel de estrés de la familia.</i>	19
Tabla 6.	23
<i>Modalidades educativas alumnos TEA en la Comunidad de Madrid.</i>	23
Tabla 7.	34
<i>Cronograma.</i>	34
Tabla 8.	35
<i>Sesión 1. Sesión de recogida de información.</i>	35
Tabla 9.	36
<i>Sesión 2. Observación y evaluación del alumno.</i>	36
Tabla 10.	37
<i>Sesión 3. Características y mitos.</i>	37
Tabla 11.	38
<i>Sesión 4. Metodologías.</i>	38
Tabla 12.	39
<i>Sesión 5. TEACCH.</i>	39

Tabla 13.	40
<i>Sesiones 6 y 7. Aplicación método TEACCH.</i>	40
Tabla 14.	41
<i>Sesión 8. Floortime.</i>	41
Tabla 15.	42
<i>Sesiones 9 y 10. Aplicación Floortime.</i>	42
Tabla 16.	43
<i>Sesiones de seguimiento.</i>	43

1. Introducción

Durante los últimos años, se han realizado muchos estudios sobre los alumnos TEA¹; la mayoría de ellos, están relacionados con el trabajo de las emociones y la integración social, trabajándolo desde la escuela. Esto es importante, porque gran parte de su socialización se encuentra en este entorno, sobre todo durante la etapa infantil. Por otra parte, suelen estar acompañados por sus familiares en muchas situaciones a lo largo de su vida, donde crean la mayoría de los vínculos afectivos y su personalidad.

Según Baña Castro (2015) todas las personas con TEA son diferentes, se caracterizan por el entorno en el que viven, las experiencias que tienen en sus vidas y, sobre todo, por los apoyos que tengan para superar las dificultades. Por lo que es de gran importancia, no sólo trabajar en la escuela, sino trabajar en conjunto con las familias, formándolas y aportándoles las herramientas necesarias para favorecer el desarrollo de sus hijos.

La mayoría de los modelos de intervención familiar se basan en el estrés que puede provocar la situación de desconocimiento y mejorar el estado emocional familiar, lo que tiene un efecto positivo en el alumno. Como es el modelo de Vermeulen (1998) citado en Rodríguez Torrens (2005). Este modelo se pretende mejorar formando a las familias y ayudándoles a ser parte de la intervención.

Lo que se pretende con esta intervención es trabajar con las familias, para que sean las encargadas de trabajar con sus hijos desde el hogar de forma adecuada, apoyando el trabajo realizado en la escuela y los diferentes servicios a los que acudan. Para que dicha intervención sea efectiva, se estudiarán previamente los rasgos característicos a nivel de comportamiento, aprendizaje, socialización o comunicación presentes en los niños TEA, así como los diferentes niveles de gravedad marcados por el DSM-V (2014). Será importante obtener información del entorno en el que se encuentran, los rasgos familiares y el papel que ocupan en el desarrollo de sus hijos. Con toda esta información, se pretende diseñar un programa de intervención con el que orientar a las familias de forma que trabajen desde la etapa infantil para promover la socialización de estos alumnos, favoreciendo diferentes vías de comunicación, ayudándoles a comprender las diferentes emociones y, con todo ello, mejorando su comportamiento y

¹ TEA. Trastorno del espectro autista.

disminuyendo en gran parte las conductas disruptivas típicas del alumnado TEA. Debido a la falta de programas de intervención enfocadas en las familias de alumnos TEA, se planteará basándose en los programas aplicados directamente en los alumnos dentro del centro escolar como son la metodología TEACCH² y Floortime, adaptándolo, formando y apoyando a las familias para que se aplique desde el hogar.

La idea es que a lo largo del plan se destaquen las características específicas de cada alumno, así como de sus familiares, de forma que el planteamiento se pueda generalizar y trabajar con diferentes alumnos, adaptándolo a las características específicas de cada uno de ellos y sea apoyado desde el centro educativo y las asociaciones familiares de la Comunidad Autónoma de Madrid.

² TEACCH. Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children

2. Finalidad

Durante los últimos años, se ha observado un aumento en el diagnóstico de casos TEA, llegando a alcanzar, según publica la Federación de Autismo de Madrid, una incidencia de un 1% de los nacimientos; comparada con la incidencia mundial calculada por la OMS³ que se presenta en 1 de cada 160 nacimientos, nos encontramos por encima de la media mundial. Debido a ello, es de gran importancia que todos los profesionales sepan cómo actuar y trabajar con ellos; y especialmente, como ayudar a las familias.

Aunque todos ellos presentan características muy variadas, existen ciertos rasgos similares, pudiendo plantear una vía de actuación general que pueda adaptarse a las necesidades específicas de cada niño. Es importante actuar de forma temprana, desde el inicio de algunos rasgos, aunque en muchos casos aún no se haya diagnosticado o no se llegue a diagnosticar en el futuro.

Con el diseño de esta propuesta de intervención se pretende entender mejor la situación tanto de los alumnos TEA como de sus familiares y promover una forma de trabajo conjunta para mejorar su socialización. Se dotará a las familias de la información necesaria para trabajar correctamente con niños TEA, borrando mitos e informándoles de las necesidades que pueden presentar sus hijos.

Dentro de la Comunidad de Madrid, encontramos alumnos escolarizados en centros ordinarios, en centros con aulas específicas para alumnos TEA y en centros de educación especial. Para la realización de este trabajo, nos enfocamos en casos presentes en el C.P.E.E. María Montessori⁴ de Parla.

En este centro encontramos alumnos con diversas dificultades y necesidades, entre ellos un alto porcentaje son alumnos TEA, por lo que existe gran variedad de profesionales especializados, que trabajan coordinados con tutores y familias.

El entorno de cualquier alumno en la etapa infantil es esencial para su correcto desarrollo, como podemos ver en el modelo de Bronfenbrenner (1997, citado en Bernal Martín 2017)

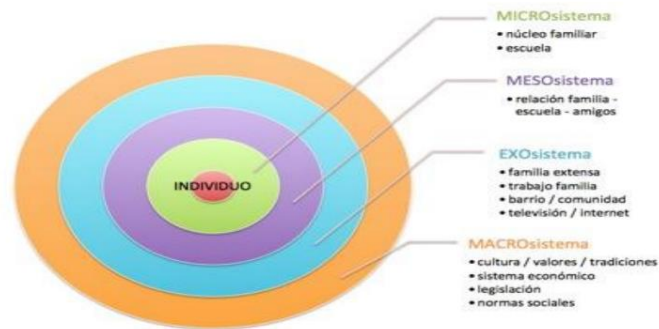
³ OMS. Organización Mundial de la Salud.

⁴ C.P.E.E. María Montessori. Centro Público de Educación Especial María Montessori.

Propuesta de intervención para orientar a familias de niños TEA durante la etapa infantil en la Comunidad de Madrid.

especialmente la familia y el centro educativo, donde pasar la mayor parte del tiempo y se desarrollan (ver figura 1); pero lo es especialmente en aquellos niños que presentan otras dificultades añadidas. Por lo que se tratará de diseñar una propuesta de intervención que ayude a coordinar a las familias con el centro y a trabajar de forma que lo trabajado en el centro escolar sea aplicable a la vida cotidiana, sean capaces de controlar sus emociones y de comunicarse con otras personas y, por lo tanto, mejoren su socialización.

Figura 1. Niveles estructurados.



Fuente: Bronfenbrenner (1997, citado en Bernal Martin 2017)

3. Objetivos

El objetivo general que se pretende alcanzar con la realización de este trabajo es; diseñar una propuesta de intervención para la orientación de las familias de alumnos TEA para su socialización en la etapa infantil dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Para ello, se deberán conseguir unos objetivos específicos:

- Investigar sobre las características generales más comunes del alumnado TEA durante la etapa infantil.
- Conocer la forma de aprendizaje de los alumnos TEA, así como su comunicación y su forma de trabajar.
- Ayudar a las familias del alumnado a conocer y ser capaz de reconocer y trabajar con las características que presentan sus hijos.

4. Marco Teórico

4.1. ¿Qué es el trastorno del espectro autista?

El término autismo ha evolucionado y variado mucho a lo largo de los años, Kanner, (citado por Mateo Ortiz, 2015) fue pionero en hablar del autismo infantil, ya que descubrió alteraciones extrañas que no estaban descritas hasta ese momento.

Según López, Rivas y Tobaada (2011, citado por Mateo Ortiz, 2015), el autismo forma parte de los denominados trastornos generalizados del desarrollo, que a su vez están incluidos en los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia.

Dentro de las definiciones más actualizadas del término, encontramos la realizada por la OMS (2021), que resume TEA como:

“Un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. Estas afecciones aparecen en la infancia y tienden a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta, en la mayoría de los casos de manifiestan en los primeros 5 años de vida. El nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas”.

Según Muñoz Yunta et al. (2006), el diagnóstico hoy en día se realiza desde equipos de atención temprana especializados, normalmente en edades muy tempranas, se detecta la presencia de rasgos del espectro autista, lo que no los identifica como TEA, sino como posibles TEA. Su diagnóstico se basa en la valoración de conductas observables. Por ello, están definidos ciertos criterios diagnósticos que se deben cumplir para que se pueda hablar de TEA.

Para que un alumno pueda ser diagnosticado como TEA, debe cumplir los siguientes criterios diagnósticos de inclusión especificados por el DSM-V (2014):

Tabla 1.

Criterios diagnósticos TEA.

Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos.	<ul style="list-style-type: none">- Deficiencias en la reciprocidad socioemocional.- Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.- Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.
Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.	<ul style="list-style-type: none">- Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.- Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.- Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.- Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.
Síntomas presentes en las primeras fases del período de desarrollo.	
Los síntomas causan deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.	
Criterios de exclusión.	<ul style="list-style-type: none">- Estas alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual o por retraso global del desarrollo.

Nota: DSM-V (2014)

4.2. Características generales del alumnado TEA

Las características presentes en el alumnado TEA son muy variadas, dependiendo del entorno en el que se desarrollan, del nivel de afectación, de las posibles comorbidades presentes y de las características individuales de cada persona. Dentro de los diferentes niveles de gravedad, con relación a la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos, definidos por el DSM-V (2014), podemos encontrar tres:

- Nivel 3: Necesita ayuda muy notable.
- Nivel 2: Necesita ayuda notable.
- Nivel 1: Necesita ayuda.

En el estudio de la Federación Autismo Madrid por encargo de la Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Consejería de Políticas Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid (2017, pp. 17-22), se resumen características que se suelen presentar a lo largo del desarrollo del alumnado TEA (tabla 2):

Tabla 2.

Características del alumnado TEA.

DIFICULTADES		
Interacción Social	Comunicación	Comportamiento
Atención conjunta.	Comprensión.	Intereses restringidos.
Interés en compartir.	Expresión.	Presencia de movimientos repetitivos.
Comprender sutilezas sociales.	Intención comunicativa.	Rituales.
Comprender normas sociales.	Presencia de ecolalias.	Conductas obsesivas.
Identificar emociones propias y de los demás.	Uso funcional del lenguaje.	Tendencia a la rutina.
Anticipar lo que va a suceder.		Resistencia a cambios.
Imaginar.		Hiper/Hipo sensibilidad a estímulos.
Establecer metas en sus conductas.		
Organizar y comprender la información en su contexto.		

Nota: Federación Autismo Madrid por encargo de la Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Consejería de Políticas Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid (2017, p. 17)

4.3. Factores que promueven su socialización. Importancia del papel familiar.

4.3.1. Factores que promueven la socialización.

La educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales forman junto a la comunicación, la mayor parte de las competencias necesarias para integrarse y vivir en sociedad.

Para ello, es esencial que no solo se trabaje dentro del entorno escolar; la familia, debe conocer las diferentes vías comunicativas y ser capaz de utilizarla con ellos, al igual que trabajar las emociones en diferentes situaciones; de forma que vean la utilidad en diferentes entornos y se sientan motivados. Favorecer su autonomía, tanto en el entorno escolar, familiar o social; por ejemplo, en los alumnos de infantil, favorecer que se vistan y desvistan sin ayuda, que participen en las tareas del hogar, que pidan ayuda cuando la necesiten y comuniquen (por la vía comunicativa que utilicen) lo que quieren o necesitan.

La capacidad de comunicación en el alumnado TEA, tanto receptiva como de emisión, es uno de los factores que más afectan a su socialización; por lo tanto, es importante dotarles de diferentes vías comunicativas que favorezcan su entendimiento. Para ello existen diferentes programas (tabla 3), entre ellos los que Masó Sarriera (2015) clasifica como los más utilizados:

Tabla 3.

Sistemas comunicativos más utilizados.

Programa	Objetivos	Estrategias utilizadas
SAAC ⁵	Aumentar la capacidad de comunicación expresiva y receptiva, y por lo tanto la interacción social de las personas con TEA.	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de Comunicación Total; uso simultáneo de lenguaje signado y lenguaje oral. - Sistema de Comunicación por intercambio de Imágenes (PECS); intercambio de imágenes de forma secuencial para comunicarse.

Nota. Tabla de elaboración propia basada en Masó Sarriera (2017), en la que aparecen recogidos los sistemas comunicativos más utilizados con alumnos TEA.

⁵SAAC. Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación.

Para favorecer su integración en el aula y sus habilidades sociales, la educación emocional es fundamental; algunas de las competencias emocionales a desarrollar según Bisquerra (2003, citado por Santacruz Armero 2016) encontramos la conciencia emocional, la regulación emocional, la autogestión, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar. Para favorecer estas competencias, es necesario trabajar en espacios organizados y anticipando lo que va a ocurrir; Masó Sierra (2017) destaca los programas más utilizados (ver tabla 4):

Tabla 4.*Programas para las habilidades sociales en alumnado TEA.*

TEACCH	Aumentar las habilidades y hacer el entorno más comprensible para las personas con TEA.	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura física del entorno; organizar en el entorno las diferentes actividades y materiales. - Estructuración temporal; horario gráfico que anticipe el futuro. - Sistema de trabajo; cada alumno trabaja de forma independiente, de forma sistemática y visual. - Estructura e información visual; apoyos visuales y estructurados.
Otros programas	Aumentar conductas adaptativas y disminuir las disruptivas para mayor integración. Mejorar las habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Método de Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA); intervención basada en los principios de aprendizaje conductual. Aprendizaje previamente planificado, cada actividad tiene una estructura jerárquica con varios pasos concretos. - Historias sociales; construir historias sobre situaciones que causan confusión o estrés. Comprensión de lo que va a ocurrir y las normas sociales de la situación.

Nota. Tabla de elaboración propia basado en la información recogida en Masó Sierra (2017), en la que se encuentran diferentes métodos que favorecen las habilidades sociales y adaptativas de los alumnos TEA.

4.3.2. El papel familiar.

“Las familias de personas con TEA tienen unas necesidades especiales a las que se debe dar respuesta, tanto en beneficio de la propia familia, como en beneficio de la persona con TEA. Algunas de estas necesidades pueden darse en cualquier familia en mayor o

menor medida, otras son propias de las familias de personas con una discapacidad cualquiera, y también las hay específicas de las familias de las personas con TEA.” (Rodríguez Torrens, 2005, p. 122).

Una de las principales dificultades que atraviesan las familias de alumnos TEA y que afectan a su dinámica familiar, es el estrés que según Rodríguez Torrens (2005) puede estar provocado por varios factores y puede variar dependiendo de tres elementos (ver tabla 5).

Tabla 5.

Variables que pueden afectar a nivel de estrés de la familia.

Elemento A: Estresores.	<ul style="list-style-type: none"> - Características de los TEA. - Con relación a los servicios. - Con relación a la vida diaria. - Otros aspectos sin relación con el TEA (redes sociales, tensiones sociales y económicas).
Elemento B: Capacidad de aguante.	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos individuales. - Aspectos de la familia como sistema. - Aspectos externos. - Apoyo formal e informal.
Elemento C: Valoración de la situación.	<ul style="list-style-type: none"> - Factores personales. - Factores situacionales.

Nota. Tabla de elaboración propia basada en la información recogida en Rodríguez Torrens (2005), en ella se recogen los diferentes factores y características que definen la posibilidad de aparición de altos niveles de estrés.

Existen diversas estrategias de afrontamiento y de apoyo a las familias que pueden ayudar a disminuir los niveles de estrés, favoreciendo así que la familia sea un soporte para el niño TEA. En términos de afrontamiento, Gray (2003) señala que las madres y padres de niños con TEA encuentran en el control de expresiones y emociones uno de los modos más significativos para afrontar el estrés emocional que conlleva la crianza de un niño con TEA. Se encontraron diferencias de género en el afrontamiento emocional. Así, los padres experimentaban y controlaban mayores expresiones de enfado, más que de tristeza o llanto, propias de las madres ante su propia ira y frustración.

Según Luengo González (2016), las estrategias de afrontamiento más utilizadas y efectivas están relacionadas con el apoyo social, de pareja, familiares o amigos cercanos, además del uso de servicios terapéuticos y las creencias religiosas. Especialmente las madres tienden a desahogarse con familiares y amigos, contando la situación y buscando apoyo. Con el uso de las redes sociales, se ha fomentado el apoyo virtual, que va de la mano del apoyo familiar; aunque en ocasiones sea contraproducente, llegando a aumentar los niveles de estrés o de depresión debido a la sobreinformación recibida.

Bekhet, Johnson y Zauszniewski (2012) hacen referencia a la resiliencia como estrategia de afrontamiento, ya que afirma que favorece la autoeficacia y aceptación, el sentido de la coherencia, optimismo, funcionamiento familiar positivo y enriquecimiento, observándose en los estudios una relación de estos indicadores con resultados positivos de bienestar psicológico, con menor depresión, mejor calidad de la relación marital y mayor satisfacción vital.

Basándonos en la información dada por Rodríguez Torrens (2004), se debe atender a las familias con el objetivo de apoyarles en el papel de acompañamiento del alumno TEA para mejorar la calidad de vida, socialización, comunicación o imaginación; y también como agentes de intervención directos. Para ello, se le debe dotar de la información suficiente sobre la situación de su hijo, las diferentes vías de apoyo tanto para la familia como para el niño, se les deben dar estrategias que apoyen el correcto desarrollo del niño y que suplementen lo trabajado en el entorno escolar, de forma que una vez finalizado, sean lo más autónomos posible.

5. Marco Contextual de Acción

5.1. Agentes implicados en la intervención.

Como venimos diciendo, para la intervención de alumnos TEA, es muy importante la implicación de la familia y su participación durante todo el proceso; pero para que se produzca de forma adecuada, debe aparecer en coordinación con la intervención de diferentes agentes.

Dependiendo del tipo de escolarización, el alumno contará con el apoyo de diferentes profesionales que favorecerán el correcto desarrollo de todos los aspectos necesarios para vivir en sociedad.

Todos ellos, durante la etapa infantil, contarán con el apoyo del docente, quien deberá estar dotado de la información suficiente para intervenir de forma efectiva y favoreciendo su inclusión en el aula.

Según sus necesidades, su tipo de escolarización y sus recursos, el alumnado TEA puede contar con la participación de profesionales del equipo directivo del centro, del departamento de orientación; expertos en psicología, psicopedagogía, PT⁶, logopedia, trabajador social, TSIS⁷, técnico especialista III y enfermería, llegando a poder incluir intervención de especialistas en neurología y salud mental.

Es importante que todos ellos trabajen en coordinación, comunicando cualquier cambio en la intervención; de otra forma, podría ser contraproducente.

En concreto en la Comunidad Autónoma de Madrid (Federación Autismo Madrid por encargo de la Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Consejería de Políticas Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid, 2017, p. 51):

En la atención a los alumnos con TEA, la Comunidad de Madrid dispone de 25 Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana, responsables, con carácter general, de la orientación en los centros que integran la Red Pública de Educación Infantil, 34 Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales,

⁶ PT. Psicopedagogía terapéutica.

⁷ TSIS. Técnico superior en integración social.

responsables de la orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria que escolarizan alumnado de entre 3 y 12 años y de un Equipo específico de Alteraciones Graves del Desarrollo que desarrolla funciones complementarias a las asignadas a los EOEP⁸ Generales, de Atención Temprana, Orientadores de Centros, Departamentos de Orientación y Orientadores en Centros de Educación Especial en la atención al alumnado con TEA.

5.2.Plano institucional.

En cuanto a la educación en el centro escolar del alumnado TEA, prestamos especial atención a la ley educativa, en la que se proponen unos objetivos para favorecer la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje en el aula (LOMLOE, 2020).

La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad. (pp. 122871-12872).

En la etapa infantil y primaria, se promueve la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje y la prevención, favoreciendo la atención temprana de alumnado. (LOMLOE, 2020)

En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. (...) Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia. (p. 122873).

⁸ EOEP. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En la Comunidad de Madrid según la Federación Autismo Madrid por encargo de la Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Consejería de Políticas Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid (2017), los alumnos TEA son atendidos en el sistema educativo a través de una propuesta diversificada que permite ajustar la respuesta educativa a las necesidades de cada alumno y en el marco del Plan de Acción para las Personas con Discapacidad.

El alumnado TEA puede estar escolarizado en tres modalidades educativas diferentes según sus necesidades (ver tabla 6):

Tabla 6.

Modalidades educativas alumnos TEA en la Comunidad de Madrid.

Escolarización Ordinaria con Apoyos.	<ul style="list-style-type: none"> - En centros Ordinarios. Favorece la integración en inclusión en la sociedad. - En centros ordinarios de Atención Preferente. Apoyo extenso y especializado en un contexto ordinario.
Escolarización en Educación Especial.	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Educación Especial. Apoyos generalizados en todas las áreas de su desarrollo.
Escolarización Combinada.	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Educación Especial y Centros Ordinarios. Escolarizados en centros ordinarios y centros concertados de educación especial.

Nota. Elaboración propia basada en la información encontrada en la Federación Autismo Madrid por encargo de la Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Consejería de Políticas Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid (2017)

5.3. Legislación nacional y autonómica.

Las personas TEA y sus familiares, como cualquier ciudadano con discapacidad y su familia, encuentran muchas barreras para convivir en sociedad e integrarse, participando en diferentes actividades. Para ello, existe el Derecho Internacional que, según el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015) garantiza la protección de los derechos humanos de todas las personas. La Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y otros traslados internacionales de derechos humanos reconocen la igualdad de todas las personas.

Pero con esos pactos, no garantizaban ni protegían integralmente los derechos de las personas con discapacidades. Por ello, como podemos encontrar en Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015), el diciembre de 2006 se adoptó en Nueva York la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. Estos instrumentos jurídicos internacionales fueron ratificados y entraron en vigor en España en mayo del 2008, siendo un gran avance ya que modifica la perspectiva general a cerca de la discapacidad, dotándoles de derechos que hasta entonces no tenían como sujetos titulares y ofreciendo un marco normativo esencial para la protección de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Actualmente, tras las dificultades que supuso la aplicación de la LOMCE⁹, se ha aprobado a nivel nacional la LOMLOE¹⁰, que supone una continuación con algunas mejoras de la LOE¹¹.

En el Art. 4 La enseñanza básica. LOMLOE (marzo, 2020) encontramos:

“3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera.

4. La enseñanza básica persigue un doble objetivo de formación personal y de socialización, integrando de forma equilibrada todas las dimensiones. Debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad

⁹ LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

¹⁰ LOMLOE. Ley Orgánica de modificación de la LOE.

¹¹ LOE. Ley Orgánica de Educación.

de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán y en el cuidado del entorno natural y del planeta.”

Por lo cual, tanto el alumnado TEA como cualquier alumno con discapacidad, tiene la oportunidad de cursar la educación básica obligatoria con los apoyos que sean necesarios. Favoreciendo a su vez su inclusión en la sociedad y no solo en el centro educativo.

En el art. 13. LOMLOE (marzo, 2020) se modifica el apartado e, favoreciendo la igualdad y el aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para vivir en comunidad.

«e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.»

En el art. 14. LOMLOE (2020), se basan en la importancia de trabajar en la educación infantil el desarrollo emocional, el cual en el alumnado TEA es esencial, porque es uno de los ámbitos en los que más dificultades presentan y gran parte de su desarrollo ocurre durante la etapa infantil.

“3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirán la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada e igualitaria y adquieran autonomía personal.”

En cuanto a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, entre los cuales puede encontrarse el alumnado TEA según su nivel de afectación, encontramos el art. 75. LOMLOE (2020):

“1. Cuando las circunstancias personales del alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá contar con un curso adicional. Estas circunstancias podrán ser permanentes o transitorias y deberán estar suficientemente acreditadas.

2. Con objeto de reforzar la inclusión educativa, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas.

3. Con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

4. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.”

Desde la Comunidad Autónoma de Madrid, se sigue la ley educativa aprobada a nivel Nacional, de forma que trabaja coordinada con el resto de las comunidades. En cuanto a la atención a la diversidad, facilitan la inclusión educativa, con apoyos dentro y fuera del aula; y en caso de ser necesaria una mayor atención, se proponen diferentes tipos de escolarización (ver tabla 6).

5.4. El impacto del aprendizaje.

Como Mulas Delgado et al. (2010) afirman:

“Es importante incidir en la importancia de involucrar a la familia en el tratamiento. El niño vive integrado en su ambiente familiar, por lo que una adecuada información y educación redundará en un mayor aprendizaje con un menor grado de estrés e insatisfacción. La familia no sólo necesita un diagnóstico adecuado, precisa también información, educación para saber cómo tratar a su hijo, apoyo por parte de las instituciones y solidaridad y comprensión por parte de la sociedad.”

Por ello, el objetivo principal de la propuesta de intervención es orientar y ayudar a las familias de alumnos TEA a trabajar con ellos, favoreciendo su socialización durante la etapa infantil.

Durante la infancia, los niños comienzan a comunicarse con los demás, ya sean adultos o sus iguales, a compartir su tiempo de juego y en general a socializar; este periodo se desarrolla principalmente en el hogar, por ello es esencial que se trabaje desde un inicio con aquellos alumnos que presentan más dificultades, de forma que desarrollen el mayor número de habilidades posible.

Además, durante la etapa infantil, el niño pasa la mayoría del tiempo en el entorno familiar, y allí es donde comienza a desarrollar esas habilidades, desde ahí se les debe dotar de habilidades sociales, diferentes formas de comunicarse y de control emocional, favoreciendo un entorno agradable y libre de estrés; se conseguirán mejorar los resultados que se obtendrían si solo se trabaja desde el colegio o desde una consulta a la cual acude un día a la semana o al mes.

Como han demostrado en sus estudios García Primo et al. (2015) y Rojas-Torres et al. (2020), la aplicación de los mismos programas en el centro escolar, mejoran considerablemente cuando se apoyan con la aplicación coordinada desde el hogar.

Además, con la mejora de estos aspectos, se trabajará a nivel conductual, que a la larga favorecerá la socialización, ya que junto con sus dificultades de comunicación y de control emocional, el aspecto conductual es uno de los que más afectan a su socialización.

Según Mulas Delgado et al. (2010), el método TEACCH es el programa de educación especial más utilizado y aunque existen informes de su eficacia para mejorar habilidades sociales y de comunicación, reduciendo conductas disruptivas y mejorando la calidad de vida y el nivel de estrés familiar; no hay ningún estudio que demuestre su eficacia con claridad. Aun así, su uso coordinado en diferentes situaciones favorecerá los mejores resultados de su aplicación, favoreciendo aún más al correcto desarrollo social, emocional y conductual de los alumnos TEA.

En la intervención, no sólo se utilizará el método TEACCH, sino que este será reforzado con la aplicación de métodos específicos para la mejora del comportamiento y de la interacción familiar, así como las intervenciones basadas en el juego, que favorecerán la creación de vínculos y de habilidades sociales e interacción con los demás.

6. Bases de la Propuesta Psicopedagógicas

Como García Primo et al. (2015) afirman en su estudio:

“Debido a las dificultades evolutivas que presentan los niños TEA, es favorable un apoyo continuado para aprender a afrontar las dificultades en el medio familiar. Por ello, en los últimos años se ha comenzado a formar a los padres como coterapeutas; aunque no puede ser la única vía de intervención, se ha demostrado que la formación de los padres está ligada a la mejora de los resultados. Para que sea efectivo, debe ser una intervención combinada, con el uso de diferentes métodos y adaptada a las necesidades de cada niño y su familia.”

Por ello, la intervención se basará en la aplicación de diferentes modelos que ya se trabajan desde el centro escolar y que se ha demostrado su eficacia, de forma que se pretenden mejorar los resultados aplicándolo a su vez en el entorno familiar.

Gándara Rossi (2007) lleva a cabo un programa de intervención basado en la metodología TEACCH con el que plantea mejorar las habilidades comunicativas, mediante la organización del espacio y el uso de pictogramas e historias sociales. Concluye que una de las bases principales del método es la evaluación continuada y cuidadosa de las habilidades, ya que de esta forma conoce los puntos fuertes del alumno y establece objetivos específicos y destaca la necesidad de independencia y adquisición de habilidades funcionales para comprender y vivir en el mundo.

En base a esto, Rojas-Torres et al. (2020) estudiaron los resultados de la aplicación diferentes programas de intervención desde el entorno familiar, entre ellos el método TEACCH y concluyen que la mayoría de los resultados fueron positivos, no solo en cuanto al comportamiento de los niños TEA, sino también en las habilidades de la familia, mejorando sus niveles de estrés; aumentando la efectividad ante la aplicación únicamente en los centros educativos.

Lal, R., & Chhabri, R. (2013) llevaron a cabo un estudio en el que formaron a las familias de alumnos TEA para la aplicación del método Floortime, con el que se diseña un entorno adaptado a las características del niño para prevenir las conductas disruptivas, mientras se promueve la interacción y participación con los compañeros de juego, en este caso sus padres.

Facilitando así la interacción con diferentes individuos en el futuro. Se ha demostrado que la aplicación del método les ayuda a salir de sus actividades restringidas, desarrollando así sus habilidades funcionales y emocionales.

Rojas-Torres et al. (2020) demostraron también que la aplicación del método Floortime no solo consigue una mejora en los niños, sino que además sus familiares adquieren herramientas para crear relaciones positivas con sus hijos. También han supuesto mejora en la comunicación espontánea, en el intercambio de información y en las relaciones familiares. Además, se ha observado una mejora en el desarrollo cognitivo de los niños, en su uso del lenguaje y en una mayor autonomía.

Por su parte, Bearss et al. (2012) realizaron un estudio, en el que entrenaron a las familias de niños TEA durante 6 meses con la intención de disminuir las conductas disruptivas y los rasgos más limitantes. Los resultados obtenidos muestran que el programa no solo mejora las conductas disruptivas y los comportamientos inadecuados, sino que también promueve la adaptación funcional y mejora en la socialización. Además, algunas de las familias mencionaron haber conseguido algunos objetivos específicos con sus hijos (como el control de esfínteres y uso del baño, dormir y mantenerse en la cama, la mejora en la alimentación y el comportamiento durante las comidas

Estos estudios demuestran no sólo la eficacia del uso de ambos métodos, sino los resultados de casi todas las intervenciones con niños TEA apoyadas o realizadas con la familia son más efectivos. Además, como ambos métodos trabajan diferentes habilidades y son compatibles entre sí, los resultados de la aplicación combinada de ambos desde el entorno familiar mejorarán.

7. Descripción y Análisis de la Realidad N1

El plan de intervención se ha creado para llevarse a cabo con las familias de los alumnos TEA que acuden al C.P.E.E. María Montessori de Parla, municipio situado en la zona sur de la Comunidad de Madrid.

El colegio María Montessori es un centro público de educación especial, al que acuden alumnos con diferentes diagnósticos y niveles de afectación. La mayoría de los alumnos comienzan su escolarización con 3 años, acudiendo a educación infantil y permanecen allí hasta finalizar su educación a los 21 años. Muchos de ellos proceden de un centro ordinario donde cursan la etapa infantil, y comienzan en EBO¹² (equivalente a educación primaria y secundaria).

Las etapas educativas se dividen en tres que son: educación infantil, EBO y TVA¹³. Aunque también cuentan con estimulación, que son grupos formados por alumnado con alto nivel de afectación, los cuales no se dividen en las diferentes etapas educativas.

La población del municipio es muy variada, con un alto porcentaje de población extranjera y con un nivel socioeconómico medio y un alto nivel de paro. Todas las familias cuentan con ayudas económicas dependiendo del grado de discapacidad de los alumnos y de su dependencia; y muchas de ellas son familias monoparentales.

El alumnado TEA del centro suele encontrarse en aulas específicas, aunque dependiendo de la cantidad de alumnos TEA matriculados, en ocasiones comparten aula con otros niños. Especialmente en la etapa infantil, las aulas suelen ser mixtas, formadas por alumnos con diferentes síndromes y diagnósticos, ya que muchos de ellos acuden a centros ordinarios.

El centro cuenta con personal especializado que trabaja con los alumnos diariamente y con aulas específicas. Desde infantil, se comienza a trabajar con todos ellos con un sistema comunicativo mixto, utilizando el lenguaje oral, el signado y con refuerzo visual (objeto, imagen o pictograma, dependiendo de sus necesidades).

¹² EBO. Educación Básica Obligatoria.

¹³ TVA. Transición a la vida adulta.

Además, la mayoría del alumnado cuenta con soporte externo desde AMI-TEA, donde facilitan información a las familias y se encargan de derivar a diferentes servicios. Muchos de los alumnos, también acuden a ADEMPA, donde trabajan y les dan el apoyo que necesiten (fomentan la integración educativa y laboral, rehabilitación, ocio...) además de orientar y formar a las familias.

8. Diseño del Plan de intervención para la realidad N1

8.1. Objetivos.

El objetivo general del plan de intervención es formar a las familias sobre las características especiales de sus hijos, dotándoles de herramientas que les permitan mejorar su desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Los objetivos específicos que se deben cumplir para ello son:

1. Conocer la situación concreta del niño y de su entorno.
2. Informar a la familia sobre las características TEA y eliminar mitos.
3. Formar a la familia sobre las diferentes metodologías y materiales.
4. Mejorar la comunicación familiar y la autonomía mediante el método TEACCH.
5. Promover las interacciones sociales y con su entorno, mediante la aplicación del método Floorplay.

8.2. Contenidos educativos trabajados en el programa de intervención.

Los contenidos trabajados mediante la aplicación del programa se dividen en dos conjuntos diferenciados. Por un lado, se encuentran los contenidos trabajados con la familia y por otro los que se trabajará con el alumno cuando las familias apliquen lo aprendido.

Con esta propuesta, se van a trabajar con la familia contenidos relacionados con los aspectos característicos de los niños TEA y de su desarrollo. Además, van a adquirir conocimientos relacionados con las diferentes metodologías, aprendiendo no sólo a aplicarlas y crear los materiales necesarios, sino que, con el tiempo, se pretende conseguir que sean capaces de adaptarlas a las diferentes necesidades de la situación o del momento del desarrollo en el que se encuentren, consiguiendo alcanzar así los objetivos educativos generales y mejorando su inclusión.

Dado que los alumnos a los que va dirigido el programa de intervención están escolarizados en un centro de educación especial, los contenidos educativos programados no son los mismos que para un alumno escolarizado en un centro ordinario. A pesar de ello, todos los objetivos de la propuesta están relacionados con los objetivos incluidos en la programación de educación infantil recogida en la LOMLOE (2020).

Según el informe realizado por CCOO (2020), los principales objetivos de la educación infantil son:

- Conocer su propio cuerpo y el de otros, aprendiendo y respetando las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir pautas de convivencia, relación social y aprender a resolver conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, lecto-escritura, movimiento, gesto y ritmo.

8.3. Ejecución del programa de intervención.

Es un programa de intervención familiar planteado para su aplicación en familiar de alumnos diagnosticados TEA en edades tempranas, especialmente en el periodo de educación infantil, con el fin de continuar a lo largo de todo su desarrollo y que se consigan disminuir lo máximo posible los rasgos presentes. Debido a la corta edad, el programa podrá comenzarse también con aquellos alumnos que, aun no estando diagnosticados, presenten los rasgos específicos del espectro.

El programa consta de 10 sesiones, que comenzarán siendo semanales y se irán separando según vaya avanzando, permitiendo a las familias mayor rango de tiempo para su aplicación en el hogar. Cada sesión tendrá una duración entre 30 minutos y 1 hora, y se realizará fuera del horario escolar.

Además, una vez finalizado, se continuará con sesiones de seguimiento, en las cuales se observará la evolución y las familias tendrán la oportunidad de preguntar cualquier duda. También durante estas sesiones, se podrán aumentar las propuestas de actividades.

A continuación, se mostrará en forma de cronograma la planificación temporal de la intervención. Dado que el programa puede aplicarse en cualquier momento del curso, no se especifican fechas de realización, sino que se representan las semanas en las que se realiza sesión, así como se diferencian las cuales se realizan únicamente con los familiares y aquellas en las que participan también los hijos.

Tabla 7.*Cronograma.*

Semana 1	Sesión 1. Recogida de información.
Semana 2	Sesión 2. Observación y evaluación del alumno.
Semana 3	Sesión 3. Características y mitos.
Semana 4	Sesión 4. Metodologías.
Semana 5	Sesión 5. Método TEACCH.
Semana 6	Sesión 6. Aplicación método TEACCH.
Semana 7	
Semana 8	Sesión 7. Aplicación método TEACCH
Semana 9	
Semana 10	Sesión 8. Floortime.
Semana 11	Sesión 9. Aplicación Floortime.
Semana 12	
Semana 13	Sesión 10. Aplicación Floortime.
Semana 13	
Semana 14	Sesión de seguimiento.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que se encuentran recogidas las diferentes sesiones del programa de intervención organizadas temporalmente y según los participantes. Las sesiones realizadas únicamente con la familia aparecen de color azul y las realizadas con familias y alumnos aparecen de color naranja.

Posteriormente se planificarán sesiones de seguimiento según la necesidad, inicialmente quincenales, con posibilidad de aumentar si es necesario.

Posteriormente se ampliará a 3 semanas o cada mes, pero el seguimiento se realizará durante toda la etapa escolar.

8.4.Sesiones de trabajo del programa de intervención y actividades.

Sesión 1.

Tabla 8.

Sesión 1. Sesión de recogida de información.

Objetivo	Conocer la situación concreta del niño y de su entorno.
Actividad 1- Evaluación de la realidad.	
Descripción	<p>Cuestionario a las familias, al que se le añadirán o se eliminarán preguntas para recoger información sobre el comportamiento del alumno y sus gustos, así como la situación familiar y el entorno en el que se encuentra. (Ver anexo A)</p> <p>Recogida de informes y evaluaciones psicopedagógicas del alumno.</p> <p>Se hablará con la familia para favorecer la creación de un espacio de confianza que favorezca la comunicación natural.</p>
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar, profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar.
Temporalización	45 minutos.
Evaluación	Se evaluará mediante la observación y comparación de los datos obtenidos por los cuestionarios realizado a la familia, con la información recogida de la observación y los informes y evaluaciones psicopedagógicas anteriores.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparece desarrollada la primera sesión del programa de intervención.

Sesión 2.

Tabla 9.

Sesión 2. Observación y evaluación del alumno.

Objetivo	Conocer la situación concreta del niño y de su entorno.
Actividad 2- Observación.	
Descripción	Aplicación de perfil sensorial de Winnie Dunn al alumno y análisis de los resultados obtenidos (para más información sobre el cuestionario y su evaluación ver anexo B) para adaptar las actividades de las diferentes metodologías a las necesidades específicas de cada alumno. En caso de hiposensibilidad o hipersensibilidad, necesitan mayor o menos intensidad de estímulos. Observación de la interacción familiar y del tiempo de juego del alumno.
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar, alumno y profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar.
Temporalización	1 hora.
Evaluación	Se evaluará mediante la observación y la efectividad de la adaptación de las actividades realizadas posteriormente.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparece desarrollada la segunda sesión del programa de intervención.

Sesión 3.

Tabla 20.

Sesión 3. Características y mitos.

Objetivo	Informar a la familia sobre las características TEA y eliminar mitos.
Actividad 3- Mitos o realidad.	
Descripción	Dotar a la familia de la información necesaria de las características TEA, diferenciando entre los mitos y la realidad. En esta sesión se creará un entorno de confianza con los familiares y se les compartirá información que favorezca la mejor situación tanto del alumno como de su entorno, evitando situaciones de estrés. Se tendrán en cuenta los conocimientos previos y la presencia de mitos, que se aclarará.
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar y profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar.
Temporalización	30 minutos con posibilidad de variar según las dudas o necesidades de las familias.
Evaluación	Se evaluará mediante una encuesta que se realizará a la familia sobre los conocimientos previos y posteriores, además se valorará la satisfacción familiar con la información dada. (Anexo C)

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparece desarrollada la tercera sesión del programa de intervención.

Sesión 4.

Tabla 31.

Sesión 4. Metodologías.

Objetivo	Formar a la familia sobre las diferentes metodologías y materiales.
Actividad 4- Métodos.	
Descripción	Dotar a la familia de información sobre los diferentes métodos utilizados en el centro y que se pretenden aplicar también desde el hogar. En esta sesión se explicarán los beneficios y desventajas de la utilización de estos métodos, las bases que siguen y la forma de aplicación.
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar y profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar.
Temporalización	45 minutos.
Evaluación	Se evaluará mediante la realización de una diana de evaluación (Anexo D), en la que se tendrá en cuenta el grado de satisfacción de la familia, la importancia de la información recibida, la claridad en la explicación, el interés por continuar recibiendo información y sobre cada uno de los métodos.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparece desarrollada la cuarta sesión del programa de intervención.

Sesión 5.

Tabla 42.

Sesión 5. TEACCH.

Objetivo	Mejorar la comunicación familiar y la autonomía mediante el método TEACCH.
Actividad 5- TEACCH	
Descripción	<p>Informar a la familia sobre la metodología TEACCH y sus principales características.</p> <p>Creación de los materiales necesarios para la posterior aplicación (historias sociales (Ver ejemplo de historia social aplicable en el hogar en anexo F), libros o tarjetas organizadas de pictogramas, cajas TEACCH (Ver ejemplos de actividades TEACCH en anexo G), calendarios de transición PEANNA (Ver uno de los calendarios utilizados en el aula en figura 2)) todos los materiales se crearán teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada alumno.</p> <p>Esta sesión será mayormente teórica y finalizará con la representación de la aplicación con adultos, de esta forma se formará a los familiares y podrán observar y aplicar el método previamente a su realización con el alumno.</p>
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar y profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar.
Temporalización	1 hora.
Evaluación	Se evaluará mediante la observación en la aplicación del método, además de la observación de la evolución en las sesiones posteriores.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparece desarrollada la quinta sesión del programa de intervención.

Sesiones 6 y 7.

Tabla 53.

Sesiones 6 y 7. Aplicación método TEACCH.

Objetivo	Mejorar la comunicación familiar y la autonomía mediante el método TEACCH.
Actividad 6- Teach with TEACCH.	
Descripción	Aplicar la metodología TEACCH para que las familias puedan observar y posteriormente aplicar. Aplicación familiar con el apoyo y la observación de los expertos.
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar, alumno y profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar.
Temporalización	45 minutos cada sesión.
Evaluación	Esta sesión se evaluará mediante la observación.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparecen desarrolladas las actividades realizadas en la sexta y séptima sesión del programa de intervención.

Sesión 8.

Tabla 64.

Sesión 8. Floortime.

Objetivo	Promover las interacciones sociales y con su entorno, mediante la aplicación del método Floortime.
Actividad 7- Floortime.	
Descripción	Informar a la familia sobre la metodología Floortime y sus principales características. Creación de los materiales necesarios para la posterior aplicación y elección de los juegos según los intereses del alumno (construcciones, puzles, juegos con pelota, etc.). Mostrar el método de aplicación, mediante la representación con adultos.
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar y profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar.
Temporalización	1 hora.
Evaluación	Se evaluará mediante la observación en la aplicación del método, además de la observación de la evolución en las sesiones posteriores.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparece desarrollada la octava sesión del programa de intervención.

Sesiones 9 y 10.

Tabla 75.

Sesiones 9 y 10. Aplicación Floortime.

Objetivo	Promover las interacciones sociales y con su entorno, mediante la aplicación del método Floorplay.
Actividad 8- Juega conmigo.	
Descripción	Aplicar la metodología Floortime para que las familias puedan observar y posteriormente aplicar. Aplicación familiar con el apoyo y la observación de los expertos.
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar, alumno y profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar.
Temporalización	45 minutos cada sesión.
Evaluación	Esta sesión se evaluará mediante la observación.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparecen desarrolladas las actividades realizadas en la novena y décima sesión del programa de intervención.

Sesiones de seguimiento.**Tabla 86.***Sesiones de seguimiento.*

Objetivo	Conocer la situación concreta del niño y de su entorno.
Actividad 9- Seguimiento.	
Descripción	Las sesiones de seguimiento variarán según las necesidades personales de cada alumno y familia, en ellas se hablará sobre la efectividad de la aplicación de la propuesta, así como se trabajarán los aspectos que creen dificultades. Según se vaya desarrollando el alumno, se irán adaptando los materiales y aumentando as actividades.
Participantes	Padres del alumno o encargados de su cuidado en el entorno familiar y profesionales implicados en su desarrollo centro del centro escolar. Se valorará la presencia del alumno dependiendo de lo que se pretenda trabajar.
Temporalización	45 minutos cada sesión, pero podrá variar según las necesidades.
Evaluación	Las sesiones de seguimiento se evaluarán de forma continua mediante la observación y la información recogida de las familias.

Nota. Tabla de elaboración propia en la que aparece descrito el formato de las posteriores sesiones de seguimiento.

8.5. Recursos.**8.5.1.1. Recursos personales.**

Para la correcta aplicación de la propuesta es necesaria la participación de los familiares del alumno encargados de su cuidado en el entorno familiar, ya que es con quienes va a pasar la mayor parte del tiempo y, por lo tanto, con quienes cuya aplicación va a ser más efectiva.

Además, es necesario que intervengan los diferentes profesionales encargados de la aplicación de las metodologías en el entorno escolar, ya que son los que mejor conocen la forma de aplicación más efectiva en el alumno; entre ellos se encontrarán el tutor y el técnico III, acompañados por el profesional de psicopedagogía.

Aunque no participan en todas las sesiones, el alumno es el sujeto principal.

8.5.1.2. Recursos materiales.

- Espacio acogedor.
- Cuestionario para las familias (Anexo A).
- Informes y evaluaciones psicopedagógicas previas.
- Perfil sensorial (Anexo B).
- Pictogramas (ARASAAC).
- Juguetes (puzles, pelotas, construcciones...).
- Cuestionarios, encuestas y dianas de evaluación (Anexos C y D).
- Cajas TEACCH (Anexo G)
- Historias sociales adaptadas al entorno familiar (Anexo F)
- Calendarios de transición PEANNA (Figura 2)

Figura 2. Calendario de transición PEANNA.



Nota. Imagen tomada de uno de los calendarios de transición PEANNA utilizados en el centro escolar. Los recuadros blancos indican que ya se ha realizado la actividad y los azules que se va a realizar, la flecha indica en el momento en el que nos encontramos.

8.6. Evaluación.

Una vez se haya llevado a cabo el programa de intervención, se evaluarán con la ayuda de la familia los objetivos principales planteados al inicio, para ello se utilizará una diana de evaluación (anexo E) en la que aparecen los objetivos principales a evaluar y cinco niveles en cada uno de ellos, mediante la cual no sólo se podrá observar si se ha conseguido cumplir con los objetivos planteados, sino que también se tendrá en cuenta el grado que se ha alcanzado. Para que la evaluación sea lo más precisa posible, la diana se completará por parte de la familia y por los diferentes profesionales que han intervenido a lo largo del proceso.

Además, dado que la observación continua es uno de los elementos de evaluación más importantes en las metodologías utilizadas a lo largo de la intervención y permite evaluar

tanto la implicación de la familia, como la efectividad de la intervención, teniendo en cuenta cualquier cambio en el alumno que pueda ser resultado de la aplicación del programa de intervención. Es importante tener en cuenta la evaluación continua, ya que permite editar y adaptar las actividades propuestas según las necesidades y características observadas en el alumno, así como los aspectos que resultan más efectivos, pudiendo mejorar así los resultados obtenidos al final del proceso. Para ello, no solo se utiliza la observación, sino que todas las actividades cuentan con una evaluación aislada y específica según sus características.

A su vez, como previamente se realiza un cuestionario a las familias para conocer la situación inicial, se conoce el punto de partida, facilitando la comparación, tras un periodo de aplicación. Se puede realizar el mismo cuestionario o editar, según lo que se pretenda conocer. Es decir, se puede regresar a la primera sesión del programa para contrastar la información obtenida al inicio y al final.

Aunque es cierto que esta propuesta de intervención no tiene un final claro, ya que se debe continuar durante toda la etapa educativa, durante las sesiones de seguimiento, se observará la evolución y a lo largo de su etapa educativa se continuará realizando evaluaciones psicopedagógicas de forma periódica, en los cambios de nivel o por demanda. Esta evaluación se puede repetir en diferentes ocasiones, observando también la efectividad en diferentes periodos de tiempo de aplicación.

9. Resultado del Plan con respecto a las Bases

Con este programa de intervención se pretenden mejorar las habilidades comunicativas y sociales del alumnado TEA desde etapas muy tempranas, educación infantil. Para ello, se lleva trabajando desde el centro durante muchos años, utilizando diferentes metodologías, pero se ha observado que supone un problema cuando se encuentran fuera del entorno escolar y que algunos de los alumnos tratan de evitar aplicar lo aprendido ya que no le encuentran utilidad más allá del centro y les supone mucho esfuerzo.

Todas estas metodologías son eficaces como demostraron Gándara Rossi (2007) y Lal, R., & Chhabri, R. (2013) con la aplicación de las metodologías TEACCH y Floortime se mejoran tanto las habilidades sociales como la autonomía y la capacidad para comunicarse y comprender lo que ocurre a su alrededor, así como sus emociones y las de los demás.

Pero se ha observado que la única aplicación desde el centro escolar supone un problema, ya que no consiguen una visión útil y generalizarlo a las diferentes situaciones y contextos. Como por ejemplo las diferentes vías de comunicación, si fuera del centro no las utilizan para comunicarse, no solo pierden la oportunidad de ser más autónomos, sino que además no le ven utilidad fuera del entorno escolar.

Por ello, formando a las familias y dotándoles de las herramientas necesarias para su aplicación desde el hogar conseguirá generalizar los resultados a diferentes contextos y así mejorarlos. Además, como demostraron Rojas-Torres et al. (2020) y Bearss et al. (2012) en sus respectivos estudios, con la aplicación de los diferentes programas desde el entorno familiar, disminuyen las conductas disruptivas, mientras mejoran las habilidades comunicativas y sociales, y se consigue un desarrollo más generalizado del niño.

Además, es imprescindible tener en cuenta las características de cada alumno para favorecer su aprendizaje, evitando situaciones de estrés tanto para el niño como para la familia y dotándoles de las habilidades necesarias para promover su independencia. Para ello, Gándara Rossi (2007) aplica el método TEACCH el cual comprende al alumno y mejora la comunicación funcional, ayudando también a que el niño sea capaz de comprender su entorno, favoreciendo el aprendizaje funcional.

Tras la aplicación del método Floortime en el entorno familiar Lal, R., & Chhabri, R. (2013), se puede observar mejoría en todos los aspectos evaluados mediante el t-test, especialmente la

comunicación bidireccional y la creación de relaciones afectivas, lo que permitirá mejorar a su vez las habilidades sociales.

Como se ha demostrado desde la aplicación en el centro escolar y Rojas-Torres et al. (2020), con la aplicación combinada de diferentes metodologías, siempre y cuando se realice de una forma lógica y adaptada a las necesidades del alumno, se podrán lograr mejores resultados con respecto a los objetivos planteados. Además, es esencial la implicación de la familia y la comunicación continuada con el centro y con los profesionales implicados, de forma que se pueda intervenir adecuadamente.

Es importante tener en cuenta que cuanto mayor es el tiempo de aplicación, mejores son los resultados obtenidos y la familia cuenta con mayor variedad de herramientas para conseguir así no sólo los objetivos planeados, sino los que se vayan proponiendo a lo largo de su desarrollo. Para ello, son necesarias las sesiones de seguimiento de una forma continuada a lo largo de toda la etapa escolar y si es posible a lo largo de toda la vida.

Como cualquier tipo de intervención, cuanto antes comience mejores serán los resultados obtenidos, por ello, se debe comenzar desde la etapa infantil y se puede aplicar a niños que aún solo presenten rasgos del espectro autista, sin estar diagnosticados como TEA.

10. Conclusiones, recomendaciones y prospectivas.

El objetivo principal de la propuesta es orientar a las familias de los alumnos TEA dotándoles de herramientas que favorezcan su desarrollo social y comunicativo, disminuyendo las conductas disruptivas y favoreciendo una mayor autonomía. De forma que puedan acompañar desde el entorno familiar lo trabajado en el centro escolar, obteniendo unos mejores resultados y favoreciendo la generalización a diversos contextos. Como demostraron Rojas-Torres et al. (2020) en su estudio, cuanto mayor sea el número de sesiones y más acompañada esté la familia en el inicio, mejores serán los resultados obtenidos.

Con esto, no sólo se mejorarán los objetivos planteados para el alumno, sino que se conseguirá una mayor calidad de vida familiar, disminuyendo los niveles de estrés.

Además, como la principal finalidad es mejorar la socialización en niños TEA, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas; cuanto mayor sea la vida social del niño, realizando actividades extraescolares, compartiendo tiempo con otros niños de su edad, participando en actividades de la vida cotidiana de acorde a su edad como vestirse, elegir su ropa, acompañar a la compra, etc. Más posibilidades tendrá de desarrollar estas habilidades de forma natural y tener una mayor autonomía.

A lo largo del proceso se pueden encontrar varias dificultades que afectarán a los resultados, entre ellas podemos encontrar la falta de compromiso y de implicación por parte de las familias, lo cual es esencial para que sea exitosa. Con el fin de favorecer su participación, se debe animar a la familia no solo al seguimiento de la propuesta, sino a acompañarla con actividades que favorezcan su aplicación y desarrollo, permitiendo al alumno poner en marcha las diferentes formas de comunicación y observar su utilidad, a la vez que realiza actividades como sus iguales. Para que esto ocurra, es necesario informarles de la realidad en la que se encuentran, ya que la mayoría de estas familias tienen una imagen de sus hijos muy por debajo de sus capacidades y no le permiten desarrollarse de forma adecuada.

Por otro lado, el programa de intervención está creado para poder adaptarlo y trabajar con cualquier alumno del centro escolar para el que por sus necesidades y características pueda ser efectivo. Para ello, es necesario que sea un programa lo suficientemente general que pueda abarcar la diversidad de características que podemos encontrar en los niños con TEA a la vez que sea lo suficientemente claro y específico que se sepa qué se va a realizar; teniendo

en cuenta que dentro del centro escolar en el que se pretende aplicar se trabaja utilizando las mismas metodologías con todos los alumnos y adaptando las actividades y objetivos a las necesidades de cada uno. Pero esto dificulta la generalización a niños con TEA que acudan a otros centros.

Todo programa de intervención se crea en base a una necesidad detectada, en este caso las dificultades que presentan los alumnos TEA en la socialización y la falta de habilidades para generalizar lo trabajado en el aula a los diferentes contextos. Ya que es una necesidad real que se pretende mejorar, el siguiente paso a realizar sería aplicarlo a la realidad, pudiendo realizar un estudio en el que se evalúe su efectividad teniendo en cuenta la población en la que se aplica, las habilidades previas de las familias, así como las características y habilidades de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2014). DSM-5. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: DSM-5®. Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5® (1.a ed.). Editorial Médica Panamericana.
<http://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- ARASAAC. (2021). ARASAAC. <https://arasaac.org/materials/search?offset=0&activity=36>
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte - Gobierno de Aragón. (2021). Pictogramas - ARASAAC. ARASAAC. <https://arasaac.org/pictograms/search>
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323 - 336.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Bearss, K., Johnson, C., Handen, B., Smith, T., & Scahill, L. (2012). A Pilot Study of Parent Training in Young Children with Autism Spectrum Disorders and Disruptive Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 829–840.
<https://doi.org/10.1007/s10803-012-1624-7>
- Bekhet, A.K., Johnson, N.L., & Zauszniewski, J.A. (2012). Resilience in family members of persons with Autism Spectrum Disorder: a review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(10), 650–656. <https://doi.org/10.3109/01612840.2012.671441>
- Bernal-Martín, L. & UNIR. (2017, julio). Programa de intervención para potenciar las habilidades sociales en Infantil: ¡TE Ayuda! (TFG).
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/5662>
- CCOO. (2020). TEXTO COMPLETO DE LA LOE CON LAS MODIFICACIONES DE LA LOMLOE. <https://fe.ccoo.es/96f65d960692f106efd81d79c7548083000063.pdf>
- Díaz Falcón, M. & Universidad de La Laguna. (2020). INTERVENCIÓN EN EL AUTISMO Y EL PAPEL DE LAS FAMILIAS (Trabajo fin de grado (TFG)).
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19952/Intervencion%20en%20el%20autismo%20y%20el%20papel%20de%20las%20familias..pdf?sequence=1>
- Dunn, W. (2016). Perfil sensorial-2. Pearson Educación.

- Federación Autismo Madrid por encargo de la Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Consejería de Políticas Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid. (2017). GUÍA INFORMATIVA PARA FAMILIAS DE PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. Comunidad de Madrid Consejería de Políticas Sociales y Familia Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM014017.pdf>
- Fernández López, M. T. (2017). Ámbitos de intervención educativa para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista desde la etapa de Educación Infantil. Publicaciones Didácticas, 86, 351-357. <https://core.ac.uk/download/pdf/235855457.pdf>
- Gándara Rossi, C. C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 27(4), 173–186. <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/05/03-Ppios-y-estrategias.pdf>
- GARCÍA PRIMO, P., POSADA DE LA PAZ, M., MARTÍN CILLEROS, M. V., SANTOS BORBUJO, J., BUENO CARRERA, G., & CANAL BEDIA, R. (2015). La detección e intervención tempranas en menores con trastorno del espectro autista. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 46(2), 31. <https://doi.org/10.14201/scero20154623155>
- Goyoaga Zabalbeitia, E. & UNIR. (2017, julio). Propuesta de Intervención para la Adquisición de Habilidades de la Vida Diaria y Habilidades Sociales en un niño con TEA (TFM). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5880>
- Gray, D.E. (2003). Gender and coping: the parents of children with high functioning autism. Social Science & Medicine, 56(3), 631–642. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00059-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00059-X)
- Gutiérrez Beltrán, Y., Patarrayo Sánchez, L., Rincón Infante, S. M., & Blanco Vega, M. D. J. (2019). El rol del pedagogo infantil en procesos de inclusión. Horizontes Pedagógicos, 21(2), 3–10. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.21205>
- Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). Pediatría integral, 21(2), 92–108. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>
- Lal, R., & Chhabri, R. (2013). Early Intervention of Autism: A Case for Floor Time Approach. Recent Advances in Autism Spectrum Disorders - Volume I. Published.

<https://doi.org/10.5772/54378>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30/12/2020.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Lozano-Segura, M. C., Manzano-León, A., Casiano Yanicelli, C., & Aguilera-Ruiz, C. (2017). PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN FAMILIARES DE NIÑOS CON TEA DESDE ACT PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA FAMILIAR Y ESCOLAR. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 45.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.897>

Luengo González, R. & Universidad Rey Juan Carlos (URJC). (2016). Emoción, coping y personalidad resistente en padres de niños con Trastorno del Espectro Autista. Relación con la sintomatología emocional y bienestar (Tesis doctoral).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=113729&orden=0&info=link>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). ESTRATEGIA ESPAÑOLA EN TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.

https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_espanola_autismo.docx

Masó Sarriera, A. & UNIR. (2017, junio). Propuesta educativa para la inclusión de alumnos con TEA en Educación Infantil. (TFG).

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5648/MASO%20SARRIERA%2c%20ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morales, P., Domènech-Llaberia, E., Jané, M. C., & Canals, J. (2014). Trastornos leves del espectro autista en educación infantil: Prevalencia, sintomatología co-ocurrente y desarrollo psicosocial [Mild autism spectrum disorders in preschool children: Prevalence, co-occurrent symptoms and psychosocial development]. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(3), 217–231. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.18.num.3.2013.12922>

Muñoz Yunta, J. A., Palau, M., Salvadó, B., & Valls, A. (Eds.). (2006). Autismo: identificación e intervención temprana (Vol. 22, Número 2). *Acta Neurol Colomb*.

https://www.acnweb.org/acta/2006_22_2_97.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). Trastornos del espectro autista. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

- Pablo Lahuerta, N., & Mateo Ortiz, M. C. (2015, 9 septiembre). El trastorno del espectro autista en la etapa de Educación Infantil. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13400>.
- Professoren, K. (2016). EspectroAutista.Info – Recursos en línea para los trastornos del espectro autista. Tests interactivos. <http://espectroautista.info/index.html>
- Rodríguez Torrens, E. (2005). La necesidad de considerar a la familia de las personas con trastornos del espectro autista (TEA) en el diseño de los servicios. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 12, 121–130. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2047073.pdf>
- Rojas-Torres, L. P., Alonso-Esteban, Y., & Alcantud-Marín, F. (2020). Early Intervention with Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Programs. Children, 7(12), 294. <https://doi.org/10.3390/children7120294>
- Santacruz Armero, M. & UNIR. (2016, noviembre). Recetas para un corazón de azúcar. Propuesta de intervención para la educación emocional en escuela inclusiva y alumnos TEA (TFG). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4493>

Anexo A. Cuestionario para las familias.

	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
1 Prefiere hacer cosas con otros a hacerlas solo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Le gusta hacer las cosas siempre de la misma manera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Cuando trata de imaginarse algo, le resulta muy fácil hacerse una imagen en su mente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Con frecuencia queda tan absorto/a en una actividad que parece no darse cuenta de las cosas que suceden a su alrededor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 A menudo le llaman la atención sonidos tenues que otras personas no suelen notar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 A menudo le llaman la atención los números de las casas, matrículas de coches, números impresos en carteles o información similar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 La gente suele decirle (o me dicen a mí) que ha hecho o dicho algo descortés, aunque mi hijo/a no sea consciente de ello.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Cuando lee un cuento, le resulta fácil imaginarse cómo son los personajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Le fascinan las fechas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Cuando está con otras personas, puede seguir diferentes temas de conversación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
11 Se desenvuelve con facilidad en distintas situaciones sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Suele fijarse en detalles que a otros no les llaman la atención.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Se sentiría más a gusto en una biblioteca que en una fiesta de cumpleaños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Inventa historias con facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Le interesan más las personas que las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Algunas cosas le interesan mucho y se enoja cuando no se le/la deja dedicarse a ellas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Le gusta la cháchara social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Cuando habla no siempre es fácil para los demás meter baza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Le fascinan los números.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Cuando lee un cuento le cuesta identificar los personajes o sentimientos de los personajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
21 No le gustan los cuentos de historias de ficción.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Le cuesta hacer nuevos amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Siempre está encontrando patrones o regularidades en las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Le gusta más ir al cine que a un museo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 No se altera cuando se le cambia su rutina diaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 No sabe como hacer para conversar con niños de su edad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 No le cuesta "leer entre líneas" cuando otras personas le dicen algo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Cuando mira un dibujo, un cuadro, o una fotografía, presta más atención a la imagen completa que a los detalles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 No se le da bien memorizar números de teléfono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 No suele darse cuenta de pequeños cambios en la situación de objetos o en la apariencia de las personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
31 Cuando habla, se da cuenta cuando la gente se aburre con lo que dice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 Le resulta fácil alternar entre distintas actividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 Cuando habla por teléfono no sabe cuando es su turno para hablar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 Disfruta haciendo cosas espontáneamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 Es el/la último/a en entender un chiste o una broma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 Se da cuenta fácilmente de lo que piensa o siente una persona sólo con mirarla a la cara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 Cuando hay alguna interrupción, puede volver facilidad a lo que estaba haciendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Es bueno para las conversaciones sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 La gente dice que él/ella siempre habla del mismo tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Cuando estaba en preescolar le gustaba jugar a juegos de simulación con otros niños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41 Le gusta juntar información sobre categorías de cosas (autos, trenes, aviones, plantas, animales, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Le cuesta imaginarse como sería ser otra persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Le gusta planificar cuidadosamente cualquier actividad en la que vaya a participar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 Disfruta de situaciones o eventos sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Le es difícil darse cuenta de las intenciones de las otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Las situaciones nuevas le generan ansiedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Disfruta conociendo gente nueva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 Va con cuidado para no herir los sentimientos de la gente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 No se le da bien recordar las fechas de cumpleaños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50 Le resulta fácil jugar con otros niños interpretando diversos personajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota. Cuestionario familiar para conocer la situación del alumno y los rasgos TEA que presenta.

Propuesta de intervención para orientar a familias de niños TEA durante la etapa infantil en la Comunidad de Madrid.

Item	Filtro auditivo	Siempre	Frecuentemente	A veces	Casi Nunca	Nunca
22	Se distrae o tiene problemas trabajando, si existe mucho ruido alrededor					
23	Parece que no oye lo que usted dice pare ignorarlo					
24	No puede trabajar con ruido de fondo (Ej. Ventilador o nevera)					
25	Tiene problemas al completar tareas cuando la radio está encendida					
26	No responde cuando su nombre es mencionado, pero usted sabe que la audición es buena					
27	Tiene dificultades para prestar atención					
TOTAL						
Item	Energía baja o débil	Siempre	Frecuentemente	A veces	Casi Nunca	Nunca
28	Parece tener músculos débiles					
29	Se cansa fácilmente, especialmente cuando está de pie, o mantiene una posición particular.					
30	Tiene un débil agarre					
31	No puede levantar objetos pesados (Ej. Los que son livianos en comparación con otros niños de su misma edad)					
32	Se apoya para sostenerse a <u>si</u> mismo durante una actividad					
33	Se cansa muy fácil y tiene poca resistencia					
TOTAL						
Item	Sensibilidad visual / auditiva	Siempre	Frecuentemente	A veces	Casi Nunca	Nunca
34	Responde o reacciona negativamente a ruidos inesperados o altos (Ej. Lloro o se esconde al ruido de la aspiradora, el secador del cabello)					
35	Se cubre los oídos con las manos para protegerse del sonido					
36	Se molesta por la luz brillante, después de otros y adaptado a ella					
37	Observa a todos cuando se mueven alrededor de la habitación					
38	Se cubre los ojos o los entrecierra para protegerse de la luz					
TOTAL						

FACTOR / SECCION	TOTAL, NETO	RENDIMIENTO TIPICO	DIFERENCIA PROBABLE	DIFERENCIA DEFINIDA
Sensibilidad Táctil	29/35	35-30	29-27	25-7
Sensibilidad gusto/ olfato	10/20	20-15	14-12	11-4
Sensibilidad al movimiento	10/15	15-13	12-11	10-3
Sensación bajo respuesta/ búsqueda	31/35	35-27	26-24	23-7
Filtro auditivo	17/30	30-23	22-20	19-6
Energía Baja /débil	19/30	30-26	25-24	23-6
Sensibilidad visual /auditiva	19/25	25-19	18-16	15-5
TOTAL	135/190	190-155	154-142	141-38

Nota. Perfil sensorial utilizado en el centro previamente a cualquier tipo de intervención.

Anexo C. Encuesta sesión 3.

Características y mitos TEA

¿Todas las personas con autismo tienen los mismos rasgos?

Tu respuesta _____

¿Está relacionado el autismo con discapacidad intelectual?

Tu respuesta _____

¿Cuáles son las causas?

Tu respuesta _____

¿Se debe intervenir de la misma forma con todos los TEA?

Sí

No

Otro: _____

Las personas TEA son capaces de formar relaciones de afecto, comunicarse y relacionarse con los demás.

Mito

Realidad

Las personas TEA viven en un mundo aparte.

Mito

Realidad

El autismo se puede curar.

Mito

Realidad

El autismo se puede curar.

Mito

Realidad

¿Te ha ayudado la información recibida a entender situaciones que hasta ahora no parecían lógicas?

Tu respuesta _____

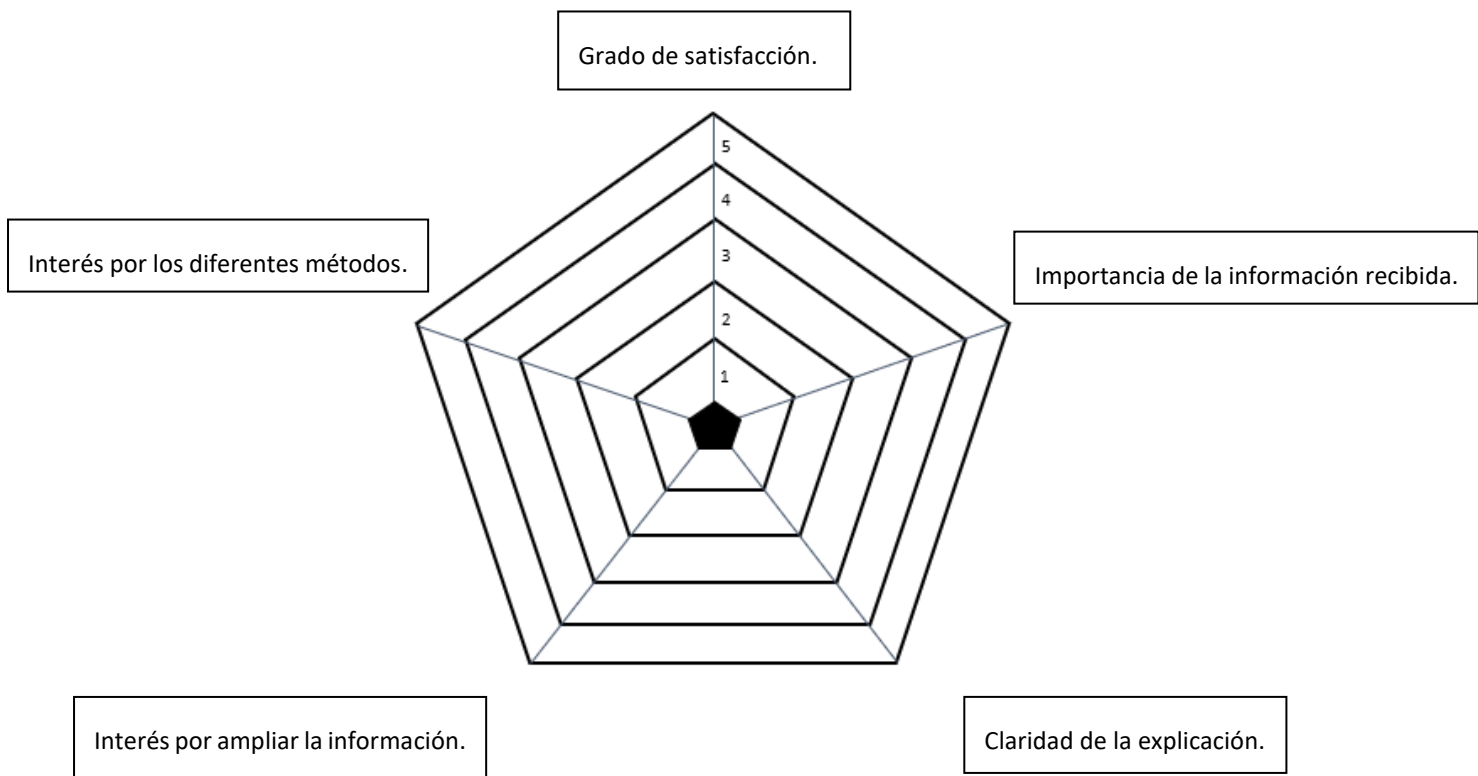
¿Puede ayudarte a disminuir el nivel de estrés en el hogar?

Tu respuesta _____

¿Ha cumplido la información recibida con lo esperado?

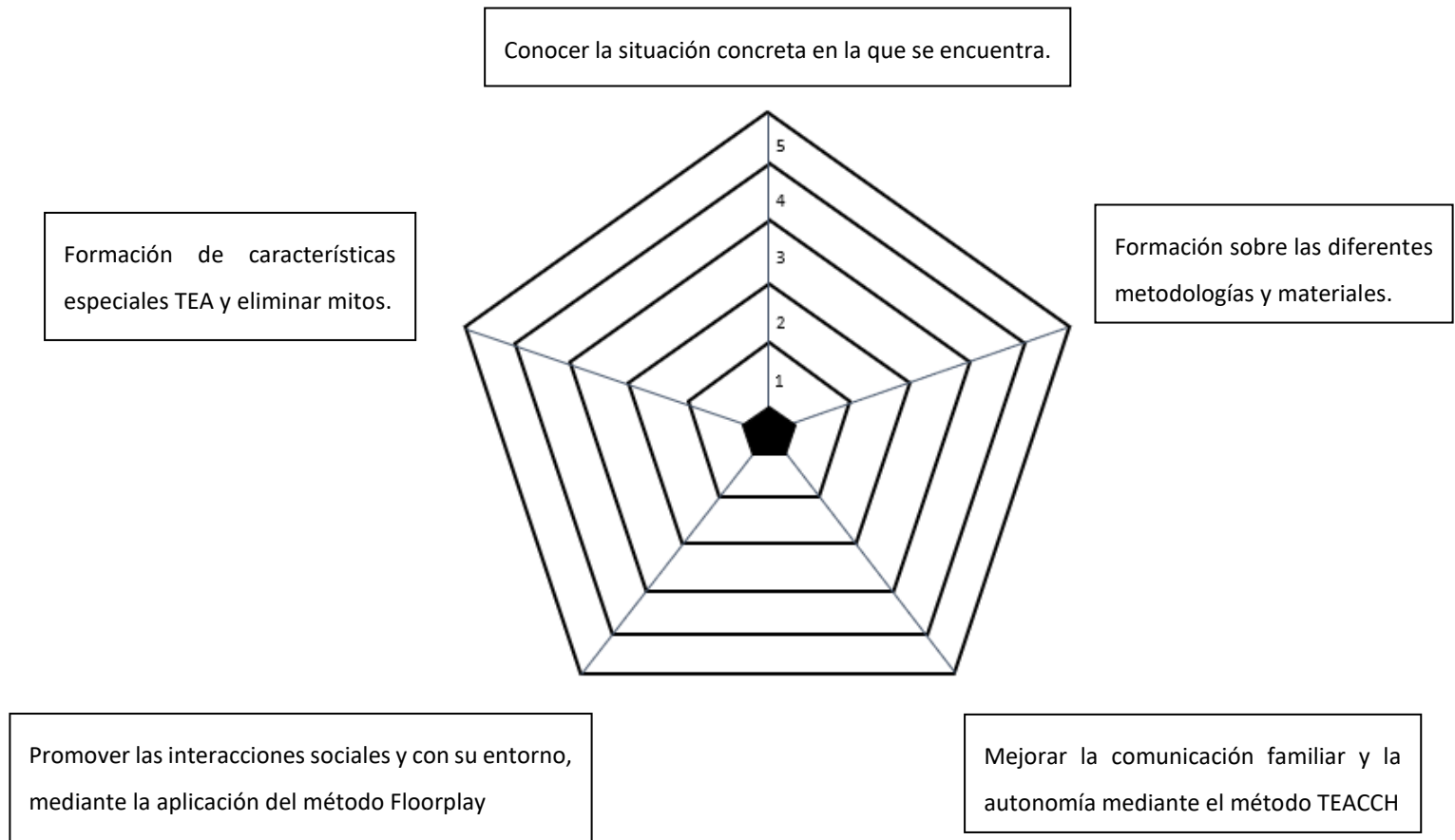
Tu respuesta _____

Anexo D. Diana de evaluación sesión 4.



Nota. Diana de evaluación para evaluar la calidad y efectividad de la información dada a la familia a lo largo de la sesión.

Anexo E. Diana de evaluación final.



Nota. Diana para evaluar la calidad del programa de intervención, teniendo en cuenta los objetivos definidos al plantear el programa de intervención y que se pretenden lograr con él.

Anexo F. Historia social.



Suena el despertador.



Me levanto.



Desayuno.



Me lavo los dientes.



Me peino.



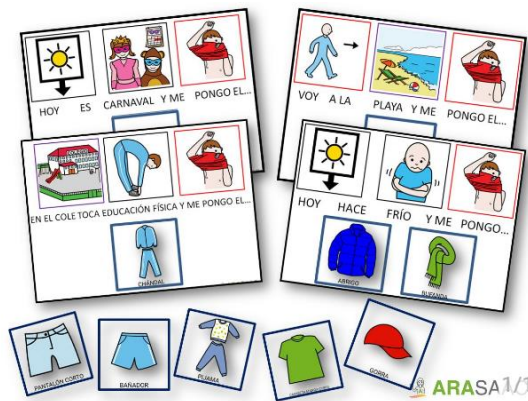
Me visto.



Voy al cole.

Nota. Ejemplo de historia social de elaboración propia adaptada a actividades cotidianas que se realizan en el entorno familiar. Para ello se han empleado pictogramas obtenidos de ARASAAC.

Anexo G. Materiales TEACCH.



Nota. Ejemplos de materiales TEACCH obtenidos de la página ARASAAC.