



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Elaboración de un programa de intervención para el desarrollo de la competencia socio-emocional y mejora de la inclusión en el aula de un niño con Trastorno del Espectro Autista.

Presentado por: Jaume Peris i Garcia
Tipo de TFM: Propuesta de Intervención
Psicopedagógica
Director/a: Laura Monsalve Lorente

Ciudad: Valencia
Fecha: 24 de julio de 2015

AGRADECIMIENTOS

Este Trabajo Fin de Máster ha sido posible gracias al apoyo y ayuda de muchas personas a las que me gustaría dar mi agradecimiento, pues cada una de ellas, en mayor o menor medida han puesto su granito de arena en el período de desarrollo de este trabajo. Por ello, me gustaría destacar aquí a aquellas más importantes y a las que no debo de olvidar agradecerles su esfuerzo y dedicación.

A mi familia, por su apoyo incondicional y por estar ahí en cada momento, tanto en los buenos como en los malos.

A todos y cada uno de mis profesores del máster, por hacerme crecer y mejorar ya no solo como profesional, sino también como persona. Ellos me han hecho ver la infinidad del mundo educativo, cuán amplio es este y todo aquello que aún me queda por experimentar y aprender en esta profesión y en la vida. Y en especial a mi tutora del Máster, Graciela Jimeno Escribano, por darme fuerzas y animarme a trabajar duro, a no rendirme y a alcanzar mi objetivo con un último gran esfuerzo.

A Laura Monsalve Lorente, por su enorme dedicación a sus alumnos, su gran labor profesional y por sacar tiempo de donde no lo tiene. Por su perfeccionismo a la hora de trabajar, el cual me ha transmitido y me ha llevado a buscar siempre la máxima perfección y no olvidar los detalles, ya no solo en un trabajo sino en el día a día como persona. Por tu personalidad, gracias Laura.

A mi tutora de prácticas de la escuela donde realicé el Practicum así como a la especialista de Pedagogía Terapéutica de dicho centro por sus consejos, ayuda y colaboración desinteresada en la confección de este trabajo. Y en general, a todo el profesorado de dicho colegio, ya que todos, directa o indirectamente, han mostrado su interés en mi formación.

Y a Sara, por estar ahí siempre, por darme algún empujón para seguir adelante, porque cada día aprendo algo nuevo de ti.

"La calidad humana de una sociedad debería evaluarse por la calidad de vida de sus miembros más débiles"

Pilar Arnaiz

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en el estudio del caso de un niño con Trastorno del Espectro Autista. Su principal objetivo es diseñar un programa de intervención basada en el desarrollo de la competencia socio-emocional e inclusión de este niño en el grupo-clase. Estos son dos de los aspectos por los que más se ven afectados las personas con autismo, ya que la mayoría carecen o tienen muy poco desarrolladas las habilidades sociales, lo que indirectamente les crea un rechazo de los compañeros en el colegio y de la sociedad en general.

Para ello, se llevará a cabo una revisión bibliográfica inicial como punto de partida de la intervención, mostrando así datos e información relevante sobre la evolución de este trastorno y su estrecha relación con la competencia socio-emocional. En cuanto a la intervención, se parte de una evaluación inicial a partir de la recogida de información de diferentes contextos (familia, escuela, etc.) utilizando diferentes técnicas basadas en una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, aunque con predominio de la segunda (entrevistas, observación, etc.). Además, se elaboran actividades tanto dirigidas como a los compañeros del niño, centradas en la concienciación y sensibilización, como a todo el grupo-clase, las cuales se centran en la inclusión y desarrollo de la competencia socio-emocional del niño, dándole responsabilidades y protagonismo dentro del grupo, buscando la relación con los compañeros, etc.

La propuesta de intervención hace mucho énfasis en la participación de toda la comunidad educativa en todo el proceso: la familia, los profesores, compañeros, etc. y en la coordinación entre estos, ya que este punto es vital para el éxito del programa. Además de la importancia de la evaluación y seguimiento de principio a fin.

Cabe destacar que los resultados son satisfactorios, se cumplen los objetivos que se buscaban, la investigación y ampliación de conocimiento sobre el tema que propuesto y por otro lado el diseño del programa de intervención. Este no se lleva a cabo, aunque en un futuro es lo que se pretende.

Palabras clave

Autismo, competencia socio-emocional, inclusión, escuela, intervención.

Abstract

This Master's Thesis is focused on the case study of a child with ASD. Its main objective is to design an intervention program based on the development of socio-emotional and inclusion of this child in the class group competition. These are two of the aspects that most affected people with autism as most lack or have poorly developed social skills, which indirectly creates them peer rejection in school and society in general.

To this end, it held an initial literature review as the starting point of the intervention, showing relevant data and information on the development of this disorder and its close relationship with the socio-emotional competence. As for intervention, it is part of an initial assessment from collecting information from different contexts (family, school, etc.) using different techniques based on a mixed quantitative and qualitative methodology, but with predominance of the second (interviews, observation, etc.). In addition, activities intended both as the child's peers, focusing on awareness and sensitization as a whole class group, which focus on inclusion and development of socio-emotional competence of children, giving responsibilities are developed and prominence within the group, looking at the relationship with colleagues, etc.

The proposed of intervention do much emphasis on the participation of the entire educational community in the whole process: family, teachers, peers, etc. and coordination between these, as this point is vital for the success of the program. Furthermore of the importance of evaluation and monitoring from the beginning to the end.

Note that the results are satisfactory, the objectives sought are achieved, research and extension of knowledge on the topic proposed and son the other hand the design of the intervention program are met. This is not carried out, although in the future is what is intended.

Key words

Autism, social-emotional competence, inclusion, , school, intervention.

ÍNDICE

Resumen/Abstract.....	5
Índice de siglas.....	9
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	11
2. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	13
3. OBJETIVOS.....	14
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y DISEÑO.....	15
2.1 Trastorno del Espectro Autista.....	15
2.2 Escolarización del alumnado con TEA.....	18
2.3 Modelos de Intervención.....	21
2.4 Competencia socio-emocional.....	23
5. METODOLOGÍA.....	26
5.1. Recogida de información	26
5.2. Análisis de la información.....	28
6. PROPUESTA INTERVENCIÓN.....	30
6.1. Introducción.....	30
6.2. Contextualización.....	30
6.3 .Objetivos de la intervención.....	31
6.4. Metodología.....	32
6.5. Actividades.....	32
6.6. Temporalización.....	37
6.7. Recursos y herramientas.....	37
6.8. Relación con los otros agentes educativos.....	37
6.9. Seguimiento y evaluación.....	38
7. CONCLUSIONES.....	40

8. LIMITACIONES.....	42
9. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	43
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
11. BIBLIOGRAFÍA.....	47
12. ANEXOS.....	48

ÍNDICE DE SIGLAS

ABA (en inglés): Análisis aplicado de la conducta

ACIS: Adaptación Curricular Individualizada Significativa

AL: Audición y Lenguaje

AS: Síndrome de Asperger

CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades

DSM (en inglés): Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales

EP: Educación Primaria

FE: Función Ejecutiva

FESPAU: Federación Española de Autismo

LISMI: Ley de Integración Social del Minusválido

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

NEE: Necesidades Educativas Especiales

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PAT: Programa de Acción Tutorial

PDD-NOS (en inglés): Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado

PEC: Proyecto Educativo de Centro

PT: Pedagogía Terapéutica

RAE: Real Academia Española de la Lengua

SAAC: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Educación

SGD (en inglés): Dispositivos Generadores de Lenguaje

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TEACCH: Tratamiento y Educación de niños con autismo y con problemas de comunicación

TGD: Trastorno General del Desarrollo

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo está centrado en el estudio del caso de un niño (en adelante Javier) con Trastorno del Espectro Autista. Este estará dirigido a su desarrollo social e inclusión en el grupo-aula. Para ello, se va a diseñar un programa de intervención con el fin de que pueda mejorar su relación con los compañeros y profesores y viceversa, así como su inclusión en el trabajo diario de las diferentes materias. Dicha intervención no solo estará dirigida a Javier de manera individual, sino también a todos sus compañeros y profesores, y haciendo partícipe a toda la comunidad educativa.

Javier es un niño de 4º de Primaria con autismo que lleva escolarizado en un centro ordinario desde los 3 años. Durante toda su educación en el colegio ha estado atendido en todo su desarrollo por diferentes profesionales, como la especialista de Pedagogía Terapéutica, el especialista de Audición y Lenguaje, educadores, etc. Además, fuera del centro, Javier también ha acudido a diferentes asociaciones y profesionales (musicoterapia, proyectos locales, natación, etc.) los cuales le han ayudado en su desarrollo personal, evolutivo y académico. Aún así, uno de los aspectos más carentes que he podido observar en él y que es propio de las personas con autismo es su capacidad para relacionarse con sus compañeros y profesores, para jugar con los demás, participar en las actividades de clase, etc. Es decir, su inclusión en el aula-colegio y sus habilidades sociales no están desarrolladas.

Así pues, este ha sido el principal motivo que me ha llevado a la realización de este trabajo, el gran déficit en las habilidades y relaciones sociales que he podido observar y comprobar en los niños con autismo, y que es una de sus características más significativas. Además, otro aspecto que me ha conducido a centrarme en el autismo es el notable aumento de la prevalencia en dicho trastorno en los últimos años, lo cual conlleva que los distintos profesionales de la educación sean conscientes de dicho aumento y a la vez, sean capaces de intervenir desde las aulas para poder así mejorar la calidad de la enseñanza y con ello, la vida de estos niños.

Por último, pasaremos a presentar de manera global la estructura que seguirá el trabajo. En primer lugar, situaremos teóricamente los aspectos más significativos en relación al autismo, la escolarización de este alumnado, modelos de intervención más destacados así como la importancia del desarrollo de la competencia socio-emocional. En segundo lugar, pasaremos a explicar el primer punto de nuestra propuesta de intervención, la recogida de información. Posteriormente proseguiremos con el análisis de toda la información recabada en el

primer apartado para seguidamente pasar a exponer y desarrollar la intervención. Por último expondremos nuestras conclusiones.

A continuación pasaremos a exponer la intervención, en la que mostraremos los resultados del trabajo.

2. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En relación a la prevalencia del TEA, cabe destacar que desde los años 1970 el número de personas diagnosticadas ha ido aumentando considerablemente. La razón de este incremento puede ser por un lado las modificaciones en los criterios de diagnóstico, y por otro lado la divulgación de las manifestaciones del autismo, así como también la aparición de nuevas técnicas y herramientas de detección (Alcantud y Alonso, 2015). Para elaborar las estadísticas más recientes sobre los casos de autismo la Red de Vigilancia del Autismo y el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades de USA (Baio, 2012) realizan estudios los cuales controlan cada dos años el número de casos con TEA diagnosticados en niños que cumplen 8 años ese mismo año, ya que se considera que esa es la edad en la que se puede elaborar un diagnóstico fiable y riguroso. Por ello, mediante estos estudios estadísticos podemos observar el aumento de la prevalencia de niños con autismo (Véase tabla 1).

Tabla 1. Resultados de prevalencia del TEA

Año de vigilancia	Año de nacimiento	Número de sitios que informaron	Prevalencia aprox. promedio %
2000	1992	6	1/150
2002	1994	14	1/150
2004	1996	8	1/125
2006	1998	11	1/110
2008	2000	14	1/88

Fuente: Baio (2012)

Un dato relevante de estos estudios es el mayor número de varones con TEA (4-5 casos en niños de cada 1 que se da en niñas). Este hecho demostraría la base biológica y genética del trastorno (Alcantud y Alonso, 2015).

3- OBJETIVOS

3.1. Generales

- Diseñar un programa de intervención para un niño con Trastorno del Espectro Autista basado en el desarrollo de la competencia socio-emocional e inclusión en el grupo-clase.
- Investigar y profundizar sobre el Trastorno del Espectro Autista a partir de la revisión bibliográfica y documentación.

3.2. Específicos

- Elaborar actividades acordes al programa diseñado.
- Planificar las sesiones de intervención.
- Orientar a las familias en el proceso de intervención.
- Utilizar las técnicas y herramientas necesarias de recogida y análisis de información.
- Programar un seguimiento acorde al programa propuesto.
- Llevar a cabo una evaluación inicial, del proceso y final del programa.
- Realizar una búsqueda y fundamentación teórica sobre el tema que nos concierne.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y DISEÑO

2.1 Trastorno del Espectro Autista

Para referirnos a la definición y procedencia del término autismo partiremos en un primer momento de la definición que ofrece la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2015), la cual establece que el autismo es un síndrome infantil caracterizado por la incapacidad congénita de establecer contacto verbal y afectivo con las personas y por la necesidad de mantener absolutamente estable su entorno. Así mismo, la palabra autismo proviene del término griego "autos", es decir, uno mismo. Fue utilizado por primera vez por Euge Bleuler en su escrito "Dementiapræcox oder Gruppe der Schizophrenien", datado de 1911. En esta publicación el autismo es definido bajo el término esquizofrenia, designando así autistas a los pacientes con esquizofrenia gravemente aislados. Es importante caer en la cuenta que desde su primer acepción, el autismo se relaciona con los trastorno mentales más graves y consecuentemente hereda de ellos todas las connotaciones negativas de los mismos (Alcantud y Alonso, 2015).

Como señala Frith (2004) el autismo ha existido siempre, aunque no sería hasta el año 1943 cuando Leo Kanner, en su escrito "Trastornos Autistas del Contacto Afectivo", detallaría los síntomas comunes de once niños, de los que destacaban el ensimismamiento e incapacidad de entablar relaciones sociales, el deseo obsesivo de que no varíe el ambiente, la presencia de rutinas monótonas y repetitivas, las limitaciones en las actividades espontáneas y mutismo o lenguaje sin intención comunicativa. De esta manera, definió a las personas con autismo como "personas con falta de contacto con los demás, ensimismamiento y soledad emocional" (Kanner, 1943, p.7). Además, Bruno Bettelheim (1967) señaló el término "madres nevera" para referirse a la falta de apego emocional y afectivo que las madres tenían respecto a sus hijos.

Un año más tarde del estudio realizado por Kanner, en 1944 fue publicado el artículo "La psicopatía autista de la niñez" de Han Asperger, quien reveló una sintomatología similar a la de Kanner (1943). Pero de manera distinta a éste, manifestó una gran preocupación por la educación de esas personas (Rivière, 2001). De esta manera, señaló que "el trastorno fundamental de los autistas es la limitación de sus relaciones sociales (Asperger, 1944, p.77).

De la década de 1950 a 1980, el psicoanálisis fue perdiendo presencia y otras teorías como el conductismo y también los estudios sobre las bases biológicas del trastorno cobraron más importancia. Así, los modelos de autismo que iban

surgiendo se fundamentaban en investigaciones empíricas y fiables, y no se basaban únicamente en la observación, suposición o descripción de casos clínicos. Por ello, Ferster (1961), se esforzó por intentar entender a los niños con autismo partiendo de una perspectiva conductual. De este modo, el autismo estaría dado por una interacción social poco adecuada la cual impedía que los estímulos sociales, como por ejemplo la atención, alcanzasen propiedades reforzantes para los niños. Asimismo, mediante la realización de una serie de pruebas se demostró que las personas con autismo serían capaces de adquirir conductas sencillas si eran reforzados por comida en lugar de refuerzos sociales (Ferster y DeMeyer, 1961).

Así, los resultados positivos que se obtuvieron de los principios de modificación de conducta comportó que se fuera renunciando paulatinamente a la teoría de autismo basada en la ausencia de afecto de los padres y se relacionara el autismo con una alteración neurobiológica que causaba un trastorno cognitivo, y que explicaría las dificultades en las relaciones sociales, en el lenguaje, en la comunicación y en la flexibilidad cognitiva (Alcantud & Alonso, 2013). Por lo tanto, la principal modificación en el enfoque general del autismo se fundamenta en su consideración desde una perspectiva evolutiva, como un trastorno del desarrollo (Rivière, 2001).

En los años 80, los niños con autismo seguían diagnosticándose como "reacción esquizofrénica de tipo infantil. Aunque con la publicación del DSM-II (1980), se añadió el término de autismo por primera vez, separándolo de las psicosis infantiles para contemplarlo entre los trastornos del desarrollo (Alcantud y Alonso, 2015).

Posteriormente, el DSM-IV (1994) y DSM-IV-TR (2000) distinguirían cinco categorías de autismo: Trastorno de Rett, Trastorno Autista, Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (PDD-NOS), Trastorno Desintegrativo Infantil y Síndrome de Asperger (AS). Finalmente, se decidió englobar todos estas clases de autismo dentro de un mismo término: Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Asimismo, la Triada de Wing es utilizada para definir los criterios diagnósticos de este Trastorno (Wing y Gould, 1979):

- 1- Patrones de conducta, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas.
- 2- Deterioro cualitativo de la comunicación verbal y no verbal.
- 3- Deterioro cualitativo de la interacción social.

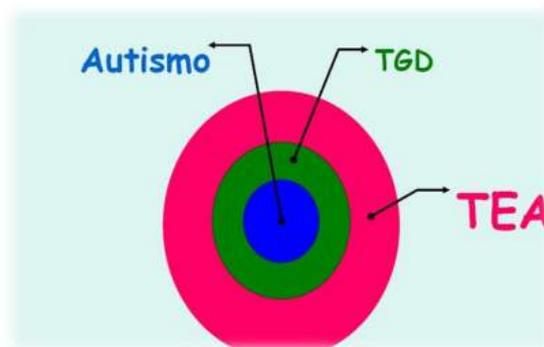
Aún hoy son estos tres puntos en los que se basa el diagnóstico de autismo en los sistemas mundiales de clasificación DSM y CIE.

Finalmente, con el DSM-5 (2013) se incorporan importantes cambios en la categorización y conceptualización del autismo, ya que este comenzará a denominarse Trastorno del Espectro Autista (TEA) y todas las categorías anteriormente mencionadas desaparecerán. Además, con el DSM-5, se hablará de Trastornos del Neurodesarrollo en lugar de TGD. Estos trastornos son entendidos como aquellas alteraciones en el desarrollo de funciones vinculadas con la maduración del Sistema Nervioso Central y que comienzan con el desarrollo del mismo y prosiguen un curso evolutivo estable (Alcantud y Alonso, 2015). Cabe destacar también que con el DSM-5, las alteraciones sociales y comunicativas formarán un único criterio, además de mantenerse el de los patrones de conducta y añadirse dos criterios diagnósticos nuevos:

- 1- Patrones de conducta, intereses y actividades restrictivas y repetitivas (DSM-IV y DSM-5).
- 2- Déficits en comunicación e interacción social (DSM -IV por separado, y en DSM-5 unidos).
- 3- El conjunto de los síntomas deben alterar el funcionamiento diario (DSM-5).
- 4- Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (anterior a los 3 años, DSM-5).

A continuación en la imagen 1 (Alcantud y Dolz, 2011) se muestra la relación entre los diferentes términos: Autismo, TEA y TGD

Fig.1 Relación entre Autismo, TEA y TGD



Fuente: Alcantud y Dolz (2011)

En la actualidad sigue siendo difícil definir de una manera clara y concisa el término autismo, ya que éste trastorno engloba muchos rasgos y se hace difícil su síntesis en una sola definición. Para José R. Alonso, “el autismo es una discapacidad, un trastorno generalizado del desarrollo cerebral, que produce un comportamiento anómalo en el cual los niños afectados se muestran indiferentes, ausentes, con dificultad para formar lazos emocionales con otras personas” (2004, p. 21).

Por otro lado, la Federación Española de Autismo (FESPAU, 2015) define el autismo como una alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y lingüísticas y, de las habilidades para la simbolización y la flexibilidad.

2.2 Escolarización del alumnado con TEA

Es importante saber que la educación inclusiva no es un privilegio sino un derecho recogido en la Convención de la ONU sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (2006) así como un Derecho Español desde el 3 de mayo de 2008, artículo 27 de la Constitución Española donde se reconoce el derecho fundamental de todas las personas a la educación, sin distinciones.

Por otro lado, cabe destacar el conocido Informe Warnock (1978), de donde surge el concepto "necesidades educativas especiales" (NEE) y en el que se llegó a la conclusión de que proseguir con la distinción entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad era totalmente negativo. Por lo tanto, se quiso establecer un continuo de necesidades de los alumnos, desde las ordinarias hasta las especiales.

Por ello, dar una respuesta educativa apropiada ante estas necesidades supone tener en cuenta diferentes aspectos así como tomar una serie de decisiones y medidas que se adecuen a la necesidad de cada alumno, teniendo en cuenta los principios de calidad y flexibilidad enunciados en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE) y en la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Centrándonos en la Ley más reciente, la LOMCE, cabe señalar que esta reescribe los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE, los cuales nos hablan de los principios reguladores de la atención a los alumnos con NEAE. Estos son:

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y

emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Pero, para decidir la escolarización de un alumno con NEE, esta debe estar fundamentada y justificada en un proceso de evaluación psicopedagógica en la que se detectarán las necesidades educativas del alumno en cuestión y a partir de la cuales se determinará tanto la propuesta curricular como el tipo de ayudas que necesitará el alumno. Dicha evaluación recogerá información significativa sobre el alumno: desarrollo general, nivel de competencia curricular, datos del contexto familiar, estilo de aprendizaje, etc. Para ello se utilizarán diversas técnicas y herramientas como las entrevistas, los cuestionarios, test, etc. Posteriormente al análisis de toda la información recabada se tomarán las medidas relativas al tipo de escolarización del alumno con NEAE: adaptaciones curriculares significativas, flexibilización en la temporalización y duración de los niveles y etapas, delimitación de materiales, recursos y espacios, etc.

Así pues, la LOE (2006) (y posteriormente la LOMCE (2013) lo ratificará) define en el Artículo 74 que, “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando sea necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”. Además, la LOMCE (2013) añade que “la escolarización de un alumno con necesidades educativas especiales se revisará al final de cada etapa, con carácter ordinario, y extraordinariamente cuando se considere preciso por cualquiera de las partes implicadas”. En el caso de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), la escolarización se llevará a cabo, siempre que sea posible, en un centro

ordinario que disponga de los medios personales, materiales y de acceso necesarios. Además, se prestará especial atención a la educación temprana recibida por el alumno, a la comunicación y a sus posibilidades de acceso físicas.

En lo referente a los inicios en la educación inclusiva en España, cabe destacar la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982) la cual daría inicio al proceso de inclusión educativa produciendo así una vertebración de un programa de integración escolar para transformar el sistema educativo, que se desarrollaría sobre todo a partir de 1985. Más tarde, la LOE (2006) dedicaría el Título II, capítulo I de ésta a la Equidad en la Educación al alumnado con NEAE. Aunque posteriormente sería modificado en la LOMCE (2013), artículo 1, quedando de la siguiente manera: "La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad". Por ello, la necesidad existente por una parte de evaluar e identificar debidamente las necesidades del alumnado y por otra de adecuar la respuesta educativa a éstas, disponiendo de los recursos y apoyos necesarios que se requieran en cada situación. Y no olvidando en ningún momento la participación de toda la comunidad educativa (profesores, familia, especialistas, etc.) en dicho proceso.

Por último, y en relación a los niños con TEA, la consejería de Educación y Ciencia clasifica las necesidades de este trastorno como extensas y permanentes, ya que se derivan de alteraciones en diversas áreas: comunicativas, motoras y cognitivas. Será preciso entonces que los centros educativos lleven a cabo las medidas pertinentes, que serán recogidas tanto en el PEC como en el PAT. Tales medidas ordinarias consisten en la adaptación de estándares organizativos y metodológicos (Moreno y Morales, 2014). Para mejorar en el alumno la interacción con el ambiente y mejorar su autoestima e inclusión educativa será de vital importancia ayudar y potenciar el desarrollo de las habilidades.

En síntesis, cabe resaltar que las escuelas que buscan una educación inclusiva luchan día a día por dar la mejor respuesta educativa a todo su alumnado, independientemente de sus necesidades y características individuales, y dejan a un lado la exclusión ligada a la focalización en el déficit del niño/a. Es más, la escuela inclusiva "combate cualquier discriminación, defiende el derecho a la educación y considera la diferencia, la diversidad como un valor educativo que debería ayudar a

los centros a avanzar en la calidad y eficacia de su respuesta educativa, garantizando así la igualdad en el acceso a la educación la justicia y la equidad (Arnaiz, 2006, p.7).

2.3 Modelos de Intervención

Según Mulas et. al (2010) y basándose en la clasificación propuesta por el grupo Mesibov en 1997 podemos distinguir los siguientes modelos de intervención educativa:

Intervenciones biomédicas: En la actualidad ningún tratamiento médico ha podido ser demostrado científicamente como eficaz ante el autismo. No obstante, algunos medicamentos tratan los síntomas y enfermedades asociadas a niños con TEA (epilepsia, alteraciones del sueño...).

Intervenciones psicodinámicas: Actualmente es extraño su uso, ya que parte de una interpretación obsoleta del autismo, basado en el daño emocional causado por la falta de apego con los padres, esencialmente con la madre.

Intervenciones psicoeducativas: Centradas en tres enfoques distintos: comunicación, estrategias de desarrollo y educacionales, y uso de principios conductuales para mejorar el lenguaje y el comportamiento (Howlin et. al, 2009).

- **Intervenciones conductuales:** Su objetivo es enseñar a los alumnos nuevas habilidades y comportamientos utilizando técnicas estructuradas y especializadas:
 - **Programa Lovaas:** Este proyecto busca la mejora de habilidades como la obediencia o la atención mediante el entrenamiento exhaustivo y estructurado. No obstante, presenta una importante dificultad, que es la generalización de la conducta aprendida a otros contextos/ambientes más espontáneos y naturales.
 - **Análisis aplicado de la conducta (ABA):** Centrado en promover conductas a partir de refuerzos positivos y en extinguir las no deseadas eliminando consecuencias positivas, es decir, buscando un mecanismo de extinción.
- **Intervenciones evolutivas:** Estas pretenden ayudar al niño con TEA a desarrollar relaciones positivas y significativas con otras personas, así como habilidades motoras y funcionales. También tratan de trabajar técnicas sociales y de comunicación en ambientes estructurados. Un ejemplo de este modelo es el Floor Time DIR.

- Intervenciones basadas en terapias: Centradas en tratar las siguientes dificultades específicas:
 - Intervenciones basadas en las interacciones sociales: A través, por ejemplo, del uso de *social stories* (*historias sociales*) y del trabajo, en general, de las habilidades sociales.
 - Intervenciones sensoriomotoras: Se trata de del entrenamiento en integración sensorial e integración auditiva a través, por ejemplo, de la musicoterapia.
 - Intervenciones centradas en la comunicación: Mediante sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC). Los SGDs (Dispositivos Generadores de Lenguaje) son un ejemplo es estos.

Intervenciones basadas en la familia: Como señalan Mulas et. al (2010) este modelo parte de la idea de que el papel de la familia es básico para atender satisfactoriamente las necesidades del sujeto. Su objetivo es aportar entrenamiento, información y apoyo a la familia a través de programas como el Hanen.

Intervenciones combinadas: Combinación de elementos y aspectos de métodos evolutivos y conductuales. En general, suelen ser más eficaces. Un ejemplo es el modelo TEACCH (Tratamiento y Educación de niños con autismo y con problemas de comunicación), creado por el Dr. Eric Schopler alrededor de 1970. Sus actividades incluyen, entre otras: diagnóstico, desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, entrenamiento de los padres, , entrenamiento del lenguaje y búsqueda de empleo (Francis, 2005). Dicho programa realza el aprendizaje en ambientes variados con la participación de diferentes profesores y busca mejorar aspectos como la comunicación, las habilidades motoras, etc. Se fundamenta básicamente en los siguientes componentes:

- Utilización de estrategias visuales para orientar al niño y para el aprendizaje del lenguaje.
- Importancia del aprendizaje estructurado.
- Aprendizaje de habilidades preacadémicas.
- Continuación del trabajo en casa por parte de los padres.
- Conocimiento y aprendizaje de un sistema de comunicación basada en imágenes, gestos, signos o palabras impresas.

2.4 Competencia socio-emocional

Las habilidades sociales son definidas como un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1993). Además, estas pueden clasificarse en cinco subgrupos:

- Primera habilidades sociales (escuchar, empatía, dar las gracias...).
- Habilidades sociales avanzadas (pedir ayuda, disculparse, participar...).
- Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos (expresar afecto, expresar sentimientos...).
- Habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, ayudar a los demás, responder a las bromas...).
- Habilidades para hacer frente al estrés (defender a un amigo, resolver la vergüenza, responder a una queja...).

Las personas con autismo suelen ser solitarias y estar aisladas socialmente debido a la carencia de dichas habilidades, lo que les repercute, por ejemplo, en formar y mantener un grupo de amigos. Según Frith, esta soledad "no es una timidez, ni un rechazo o una evitación del contacto humano, aunque la conducta autista se interprete a veces de este modo. La soledad autista nada tiene que ver con estar solo físicamente, sino con estarlo mentalmente" (Frith, 1999, p.35).

Por otro lado, centrándonos en la competencia emocional, cabe destacar que la percepción como la expresión de las emociones, los sentimientos y los deseos son fundamentales para la correcta integración de las personas en el ámbito social y la adaptación al entorno. Además, la expresión de las emociones es la mayor fuente de información a través de la cual nos permite conocer mejor a los demás (Harris, 1992). Podemos comprender así, que la dificultad para percibir el estado emocional de otra persona, propia de las personas con autismo conlleva que dichas personas tengan problemas en la comunicación e interacción social, así como una inestabilidad emocional. Asimismo, Weeks y Hobson (1987) también detectaron a partir de numerosos estudios que los niños con autismo mostraban más interés por objetos o ambientes ausentes de emociones que por contextos con carga emocional. Algunas investigaciones han concluido en que los niños con TEA pueden hablar e identificar emociones y sentimientos, pero en realidad no entienden, en su esencia,

el significado que estas comportan. Por último, Frith (2004) señala que el nivel de competencia social que posean las personas con autismo determinará el nivel de desarrollo y capacidad de dichas personas en lo referente a la comprensión y reconocimiento de las emociones.

Premack y Woodruff (1978), nos presentan un nuevo concepto, la Teoría de la Mente, la cual se relaciona con los déficits que padecen las personas con autismo en cuanto a comunicación, relación e interacción social. Esta teoría pretende buscar la unión entre los rasgos conductuales propios de las personas autistas con las alteraciones neurológicas que los provocan. Dicha teoría es definida por los autores anteriormente señalados como la habilidad de atribuir estados mentales a las otras personas, así como a uno mismo, para poder comprender, predecir y explicar el tanto el comportamiento propio como el ajeno. Para Frith (1989), los niños con autismo “no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás”. Por ello, cuando no poseemos la capacidad para ponernos en el lugar del otro, nos es muy complicado comprender a los demás, de darle sentido y explicación a los comportamientos de los demás. Esto es, en líneas generales, lo que pretende explicar la Teoría de la Mente. Así pues, algunas de las dificultades derivadas del déficit en Teoría de la Mente son (extraído del blog Aula Autista):

- Dificultad para predecir la conducta de los otros
- Dificultad para entender las emociones de los demás (empatía)
- Dificultades para mentir y comprender engaños
- Dificultad para tener en cuenta el grado de interés del interlocutor sobre el tema de conversación
- Dificultad para anticipar lo que los demás pueden pensar sobre su comportamiento.

Baron y Cohen (1997) también hacen referencia a dichas dificultades, relacionando estas con el mayor déficit que presentan los niños con autismo en las emociones debido a los problemas a la hora de mostrar empatía y también en adoptar la perspectiva de otras personas.

Por último, no debemos olvidar la importancia de las funciones ejecutivas (FE), las cuales guardan una estrecha relación con la competencia socio-emocional. Las FE engloban aspectos como la memoria de trabajo, la atención, la planificación,

flexibilidad cognitiva, la inhibición, etc. y son indispensables para resolver problemas de manera eficaz y eficiente (Soprano, 2003). Por lo tanto, tener alteradas las FE, como sucede con los niños con autismo, afectará a éstos a la hora de planificar y resolver situaciones problemáticas así como en la flexibilidad para buscar y evaluar diferentes soluciones.

5. METODOLOGÍA

Para la realización del Trabajo de Fin de Máster se ha optado por una propuesta de intervención en un niño con Trastorno del Espectro Autista basada en el desarrollo de la competencia socio-emocional y en su inclusión en el aula.

Para ello, diseñaremos y llevaremos a cabo sesiones y actividades tanto individuales con Javier como grupales con todo el grupo-clase, ya que para mejorar la inclusión y las relaciones del niño en el aula el factor más importante será sus compañeros. Pero previamente será necesario recoger información del entorno de Javier: contexto familiar, social, escolar, etc. En el siguiente punto detallamos dicho proceso.

5.1. *Recogida de información*

El primer paso del plan de intervención será la recogida de información, en la que se tendrán en cuenta diferentes contextos, como son el alumno en sí, el grupo-clase y tutor y el contexto familiar. Esto nos permitirá conocer la realidad con la que vamos a tratar, y obtener mucha información para poder diseñar una intervención lo más adecuada y eficaz posible. Para ello se empleará una metodología mixta, es decir, se combinarán métodos cualitativos y cuantitativos, aunque predominarán las técnicas cualitativas (entrevistas, la observación directa, etc.). De esta forma, se utilizarán diferentes instrumentos y técnicas dependiendo del momento, situación y de la información que pretendamos obtener. A continuación, detallaremos en cada apartado dicho proceso.

5.1.1. *Alumno*

Una de las fuentes más importantes de recogida de información será el propio alumno. Para ello podrían ser utilizadas diferentes técnicas, como una entrevista personal con él, un cuestionario, etc. Pero en el caso que nos aborda las técnicas señaladas no serían las más adecuadas, ya que debemos tener en cuenta que Javier es un niño con autismo y realizar una entrevista con él o pedirle que rellene un cuestionario sería poco funcional. Por esto, la herramienta que se utilizará para recabar información directamente de la persona de Javier será la observación directa. Se prestará atención a sus actos, su forma de relacionarse con el entorno (compañeros, profesores, etc.), cómo se desenvuelve en las tareas individuales y grupales, la inclusión en el desarrollo de las clases, cómo y con quién juega en el recreo, etc. Todo ello se registrará por escrito para poder ser analizado a posteriori (Véase anexo 1).

5.1.2. Comunidad educativa

En este punto distinguiremos los diferentes actores que participan o han participado en algún momento en la vida de Javier, centrándonos un poco más en el contexto escolar y todo lo que este engloba. Nos referimos a los compañeros, profesores, especialistas de PT y AL, psicopedagogos, educadores, etc., que son en realidad las personas que interactúan con el, le atienden día a día en el colegio y las cuales dedican muchas horas a su educación y formación.

Para la evaluación inicial en cuanto a las relaciones de Javier con sus compañeros y su grado de aceptación en clase en diferentes situaciones partir de un test sociométrico (véase anexo 2) elaborado exclusivamente para este caso. Esta herramienta nos proporcionará información muy útil sobre la percepción que tienen los compañeros de Javier y que nos servirá más adelante como punto de partida para el diseño de las actividades de concienciación y sensibilización a nivel grupal.

Por otro lado a la hora de recabar información relevante de la clase por parte del profesor, se llevará a cabo una entrevista. La figura del maestro nos puede dar datos muy significativos sobre el día a día de Javier en el aula: cómo trabaja, cómo se relaciona e interactúa con los compañeros, su participación en las actividades de clase, cómo juega en el recreo, etc. Para ello se diseñará una entrevista con una serie de preguntas organizadas y pensadas para recabar la información que buscamos. (Véase anexo 3)

Por último, y no menos importante, será toda la información y datos que se obtengan de estudios clínicos, evaluaciones llevadas a cabo con anterioridad, informes psicopedagógicos previos, etc. Estos hechos son muy importantes y se deberán tener en cuenta para la realización de la intervención, ya que nos proporcionan datos sobre la salud de Javier, su desarrollo evolutivo, cognitivo y motor, habilidades que posee o no, puntos fuertes y puntos débiles, etc.

5.1.3. Familia

A la hora de recopilar información sobre Javier por parte de la familia se utilizará la técnica de la entrevista. Este instrumento, además de darnos información cercana y personal sobre el niño, nos permitirá establecer una relación cordial con la familia y comenzar a implicarla en todo el proceso de intervención. Asimismo, no solo nos proporcionará información sobre Javier, sino también sobre el contexto familiar (relaciones entre los diferentes miembros de la familia, estructura y dinámica familiar, etc.).

La entrevista estará preparada y estructurada previamente, redactando las preguntas en base a los aspectos y hechos que queremos conocer, como la relación del niño con su hermana, su actitud ante una persona desconocida, las amistades de Javier fuera del colegio, etc. (Véase anexo 4) Por otro lado, no hay que olvidar que aunque será una entrevista estructurada, esta suele darnos más información de la que buscamos ya que un tema puede desviarse a otro surgiendo la improvisación, lo que en muchos casos nos aporta datos que a priori no contemplábamos obtener. Aún así, en la medida de lo posible se buscará reconducir la situación hacia las preguntas previamente establecidas.

5.1.4. Revisión bibliográfica

Además de la información que se obtendrá de los profesores, la familia, compañeros, etc. utilizando las técnicas apuntadas, también se realizará un búsqueda y revisión de literatura, la cual será una importante fuente de información para profundizar más en la temática que nos aborda y poder actuar así con más criterio.

Una vez que hayamos obtenido y recogido toda la información que pretendíamos conseguir, será el momento de pasar a analizar, clasificar, y organizar esta para obtener datos relevantes que nos ayuden en el diseño de las medidas y actividades que llevaremos a cabo en la intervención con Javier.

5.2. Análisis de la información

Tras la recogida de información pasaríamos al análisis de esta de la siguiente manera.

Para el test sociométrico (técnica cuantitativa), una vez respondido por lo alumnos, se pasará a elaborar una sociomatrix (véase anexo 5) la cual nos ayudará a organizar la información obtenida y poder obtener datos y conclusiones relevantes sobre las relaciones en el aula: niños más o menos populares, niños más sociables a la hora de jugar en el patio o trabajar en grupo en clase, algún niño que es más agresivo/violento, etc. Visualmente, la sociomatrix ofrece la información de una manera clara y bien estructurada, lo que facilita el proceso de análisis y reflexión.

Por otro lado, los datos obtenidos mediante la observación directa (técnica cualitativa) serán analizados a través de la deducción, reflexión y relación entre los diferentes datos obtenidos. Se analizarán de manera individual los obtenidos sobre Javier, así como de manera global los del grupo-clase, obteniendo así mejores conclusiones y resultados no solo del niño sino de todos los alumnos. Tras el análisis

de la información extraída de la observación se obtendrán datos significativos sobre el día a día de Javier, de sus relaciones con los demás compañeros, de su inclusión en el aula, etc. además también de las relaciones entre los demás compañeros y su manera de trabajar en el aula o jugar en el recreo.

En relación a la técnica de la entrevista (cualitativa), se analizarán las respuestas obtenidas tras la formulación de las preguntas tanto a la familia como al tutor de Javier. Se leerán detenidamente cada una de ellas para ir extrayendo y analizando la información más significativa que nos aporte datos sobre la situación de Javier en el colegio y en casa así como también del resto de compañeros de su curso. Esto nos ayudará a acercarnos más a la realidad del niño y su entorno para poder diseñar un programa de intervención lo más acorde y adecuado teniendo en cuenta los datos y factores que iremos conociendo tras la recogida y análisis de la información.

6. PROPUESTA INTERVENCIÓN

6.1 Introducción

A continuación, pasaremos a desarrollar el plan de intervención diseñado para Javier, que como ya hemos señalado, es un niño con Trastorno del Espectro Autista que no presenta una adecuada inclusión en el aula y una buena relación/interacción con sus compañeros debido a tener muy poco desarrollada la competencia socio-emocional.

El programa de intervención se dividirá en diferentes apartados para clarificar mejor su estructura: Objetivos, actividades, temporalización, evaluación, etc.

6.2 Contextualización

El colegio al que acude Javier cada día es un centro público de Educación Infantil y Primaria, acondicionado y dotado de los recursos necesarios para atender a niños con NEAE. Es cierto que con los recortes de los últimos años se han tenido que hacer reajustes de personal, espacio, etc., pero la escuela sigue, en la medida de lo posible, atendiendo adecuadamente a todo el alumnado.

En cuanto al espacio, la distribución del aula cuenta con dos zonas separadas, diferenciando una de ellas para el trabajo individual de Javier en algunos momentos además de disponer en este espacio de material específico para él. Las mesas están agrupadas de cuatro en cuatro para propiciar así el trabajo en grupo. Javier se sitúa en el grupo más cercano a la zona que se ha descrito anteriormente.

Por otro lado, y como ya hemos señalado anteriormente, Javier es un niño de 10 años con Trastorno del Espectro Autista y que cursa 4º de E.P. Su escolarización comenzó a los 3 años y desde entonces ha asistido a un centro de Atención Temprana así como a diferentes especialistas para poder trabajar con él e intentar mejorar su calidad de vida. Además, actualmente asiste de manera asidua a musicoterapia, sesiones de juego simbólico y natación.

Fue en 2010 cuando se le elaboró el dictamen de escolarización que especificaba el grado de minusvalía psíquica (39%) que presentaba Javier, con diagnóstico de autismo sin especificar. Un dato significativo es que con 61 meses de edad (cronológica) él presentaba un desarrollo general igual a 34 meses. En este momento Javier comenzó a ser tratado y atendido por el especialista de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje así como por diferentes educadoras y

profesores de apoyo, ya que presentaba necesidades educativas especiales permanentes. Más adelante, en noviembre de 2014 se le realizó una nueva evaluación psicopedagógica en el que se le administró el cuestionario IDEA, elaborado por Ángel Rivière en 1997. En los resultados se pudo comprobar que Javier obtuvo una puntuación de 16 sobre 24 (máxima afectación) en el área de desarrollo social. Por otro lado, en cuanto al área de comunicación y lenguaje Javier presentó una puntuación de 15 sobre 24 (máxima afectación). En total obtuvo una puntuación de 71 sobre 96 (máxima afectación) en el inventario de Espectro Autista. Por estas razones, la evaluación psicopedagógica y su posterior informe determinó que Javier continuaría con una ACIS de 2º de E.P en la mayoría de materias (Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Castellano y Valenciano), además de dedicar 3 sesiones con la PT, 3 con la especialistas de AL y trabajar en la mayoría de clases con el apoyo de una educadora.

Por último cabe comentar que el informe destaca que Javier presenta un comportamiento un poco inestable, recurriendo a las rabietas y enfados cuando no consigue lo que pretende.

6.3. Objetivos

Generales:

- Intervenir en su totalidad las áreas del desarrollo que se ven afectadas por el Trastorno del Espectro Autista para conseguir que el niño tenga un óptimo desarrollo general.

Específicos:

- Desarrollar la competencia socio-emocional de Javier.
- Mejorar la inclusión de Javier en el grupo-clase.
- Diseñar y desarrollar actividades para mejorar las habilidades sociales de Javier y su inclusión en el grupo-clase.
- Mejorar la participación de Javier en el grupo y viceversa a partir de las asignaturas de Música y Educación Física
- Concienciar y sensibilizar al grupo-clase sobre los niños con TEA
- Orientar a los profesores sobre la inclusión de niños con TEA en el aula y de la mejora de su sociabilización.
- Orientar a las familias durante todo el proceso de intervención

6.4 Metodología

Como ya se ha detallado en el apartado 5 del trabajo, la metodología que seguirá el programa será mixta, aunque con predominio de técnicas cualitativas. Las técnicas empleadas serán la entrevista, la observación directa, y el test sociométrico. Cada una de ellas será utilizada dependiendo del momento y contexto en el que nos encontremos. Como ya hemos señalado anteriormente, las entrevistas serán con la familia y con el tutor, el test sociométrico con el grupo-clase y la observación tanto con Javier como con el grupo-clase. Además, dentro del programa de intervención se llevarán a cabo una serie de actividades de concienciación y sensibilización para trabajar con el grupo y por otro lado, se elaborarán actividades dirigidas a la inclusión de Javier en el día a día de las clases (Música, Educación física, etc.) y al desarrollo de sus habilidades sociales. Se propone pues, una metodología activa y participativa, donde los partícipes sean conscientes de lo que están tratando y aprendiendo y sean capaces de reflexionar y sacar conclusiones por ellos mismos sobre el tema en cuestión. Las actividades serán diversas: cuentos, dinámicas de grupo, debates, juegos, etc. En el siguiente punto pasaremos a describirlas detalladamente.

6.5 Actividades

Para la elaboración de las actividades se han tenido en cuenta todos los aspectos y factores que hemos ido obteniendo mediante la recogida de información, tanto de Javier como del grupo clase. Por esta razón, de las diferentes actividades que a continuación detallaremos algunas irán dirigidas a Javier y otras a todo el grupo clase, ya que para mejorar la inclusión en el aula será importante intervenir no solo con Javier sino con todos los compañeros. Y, por otra parte, diseñaremos actividades específicas dirigidas a mejorar la competencia socio-emocional de Javier, aunque siempre con la participación de todo el grupo, ya que para darse una relación se necesita, de al menos, dos participantes.

- Dirigidas a la concienciación y sensibilización del grupo-clase.

Esta primera actividad consiste en la lectura de un cuento/historia breve donde se contará la historia de un personaje con autismo en una situación concreta. Este cuento se llama "El mundo al revés", de J. Carlos Atienza, incluido dentro del libro "CuentAutismo. Antología de cuentos infantiles sobre trastornos del espectro autista" (Aosciación ProTGD). (véase anexo 6) Los niños no sabrán de que trata la historia y menos aún que tiene que ver con el autismo. El objetivo es que a partir de la historia los alumnos vayan descubriendo qué sucede, cómo es el protagonista,

cuáles son sus características, cómo se comporta, etc., para finalmente llegar a la conclusión de la relación que este personaje guarda con Javier. Para ello se le irán formulando preguntas durante y después de la lectura como: ¿quién es el protagonista? ¿qué le ocurre? ¿Cómo reacciona ante esta situación? ¿hace cosas diferentes a las que hacéis vosotros? ¿Cuáles? ¿Cómo es?, etc. Iremos apuntando las características del niño en la pizarra.

A continuación y tras haber concluido que el protagonista del cuento se parece a Javier en muchos rasgos, y que el conjunto de esos se denomina autismo, pasaremos a mostrar a los niños en un power point (véase anexo 7) las características y peculiaridades de los niños con autismo y de Javier en particular, para que vean y aprendan cómo viven y se comportan dichas personas, para así poder comprenderlas y entender la actitud de Javier. Además, al finalizar el trabajo del power point se realizará un rueda de preguntas sobre el tema para que los niños expongan y resuelvan sus dudas entre ellos o con la ayuda del profesor. Cuando finalice esta mesa redonda se proyectará un video sobre la inclusión y la aceptación de las diferencias que se dan en las aulas. Este muestra que en una clase cada niño es diferente a otro, y que en muchas ocasiones hay niños que son más diferentes que otros o tienen algún problema, pero no por eso tenemos que intentar cambiarlo sino todo lo contrario, debemos amoldarnos a él, adaptarnos y hacer que su día a día sea más fácil, ayudándolo en todo lo posible e incluyéndolo en las actividades de clase, a la hora de jugar, etc. El vídeo¹ tiene por título "Por cuatro esquinitas de nada".

Por último, dentro de este punto de concienciación y sensibilización se hará una dinámica dirigida a comprender cómo se siente Javier cuando esta con los compañeros, además de entender cómo se comunica él. Esta se desarrollará de la siguiente manera:

- Colocaremos encima de una mesa distintos objetos, por ejemplo, unas libretas, lápices de colores, goma y lápiz, una botella, algún libro, etc.
- Después añadiremos a los objetos ya puestos un vaso, un cuchillo, un tenedor, una cuchara y un plato, es decir, los cubiertos básicos que utilizamos habitualmente.
- Pediremos a un niño/a que se sitúe enfrente de la mesa donde hemos colocado los objetos y le daremos una orden en un idioma inventado o que no conozca.

¹ El vídeo puede verse en https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ

Por ejemplo: "Palu ne asem". El niño intentará descubrir que quiere decir y empezará a usar los diferentes objetos de la mesa de distintas formas.

- Se darán más órdenes, pero modificando la entonación (autoritario, más suave, con desesperación, etc.), la velocidad, la intensidad, etc. Pero no ayudaremos al alumno en su tarea en ningún momento.
- Tras varios intentos en los que el/la niño/a no logre comprender que es lo que se le esta diciendo o pidiendo, mostraremos a todos los compañeros la plantilla que habremos preparado con antelación.

Fig. 2 El mantel



Fuente: Extraído de <http://tea-uma.webnode.es/frases-relevantes/>

- Pondremos la cartulina sobre la mesa y pediremos al alumno que sitúe en cada silueta el objeto que corresponde de los que hay encima de mesa. Le ayudaremos en un primer momento a colocar el plato y el vaso, y después el solo terminará de colocar el resto de utensilios. Cuando termine se le agradecerá su participación y se le felicitará con un aplauso general.
- El siguiente paso consistirá en realizar una reflexión conjunta (mesa redonda). Preguntas tipo ¿Cómo te has sentido? ¿Qué pensabas que te estaba pidiendo? ¿Qué pensabais los demás? ¿Cómo os hubierais sentido vosotros?
- Por último explicaremos a todo el grupo las dificultades de comunicación que tienen las personas con autismo. Estas se comunican mediante pictogramas, apoyos visuales, etc. no utilizan el mismo lenguaje que nosotros usamos para hablar. Para Javier, los pictogramas son sus palabras, su manera de comunicarse, por ello sería muy interesante que los niños conocieran también este sistema de comunicación para poder así comunicarse más habitualmente con él.

- Dirigidas más específicamente a Javier, aunque también con la participación del grupo-clase

Asignatura de Música

Una de las grandes aficiones de Javier es la música. Se pasa el día cantando, bailando e imitando a sus artistas favoritos, además, como se ha comentado anteriormente, también acude semanalmente a sesiones de musicoterapia. Por ello, la actividad que se propone buscará que Javier pueda participar e incluirse en el desarrollo de las clases de música, adaptando estas a Javier y potenciando así su mayor afición. La actividad consistirá en utilizar los tubos sonoros que Javier utiliza en musicoterapia para imitar, improvisar y aprender diferentes melodías y ritmos. Para ello, se requerirá disponer de dicho material en el aula para que todos los alumnos puedan emplear estos tubos en las sesiones preparadas para ello. El objetivo de esta práctica es que Javier tome protagonismo dentro del grupo, y que pueda mostrar a los demás aquello que sabe hacer, aquello que se le da bien, participando así con todos los compañeros en una actividad conjunta.

La actividad se podrá desarrollar de diferentes maneras y en diferentes sesiones:

- Javier presentará al resto de compañeros un ritmo-melodía que se sepa.
- Javier presentará al resto de la clase un ritmo-melodía y estos lo repetirán, todos conjuntamente o por grupos más reducidos.
- Javier y el resto de compañeros componen nuevos ritmos-melodías y lo interpretan todos juntos.

Otra actividad similar, pero en lugar de utilizar los tubos sonoros se utiliza una canción que le guste mucho a Javier, sería la siguiente:

- Javier canta su canción al resto de la clase y estos le aplauden y felicitan.
- El resto de compañeros aprenden poco a poco la canción.
- Finalmente, todos juntos cantan la canción. Se puede también acompañar con ritmos o con música de fondo.

Asignatura Educación Física

Cabe destacar que dentro de las sesiones de E. Física Javier no participa casi nunca en estas. Mientras sus compañeros realizan lo que el profesor les pide, Javier

pasa el tiempo corriendo por el patio, saltando la pelota, etc. pero nunca hace lo que hace el resto de grupo, básicamente porque no entiende las instrucciones. Por esta razón, llevar a cabo una medida en este ámbito era necesario. Partiendo de lo que acabamos de comentar sobre que Javier no realiza las sesiones con sus compañeros porque no entiende lo que hay que hacer, centraremos nuestra actividad en buscar que Javier pueda participar con el resto de sus compañeros y se sienta parte del grupo. Para ello lo que se hará es explicar y exponer a Javier las actividades o juegos que se van a hacer en las próximas sesiones de Educación Física mediante pictogramas y soportes visuales para que así pueda comprender que es lo que tiene que realizar. Evidentemente, estas sesiones deberán estar adaptadas, poniendo pocas reglas y directrices a seguir, facilitando así su inclusión y en el grupo y en las actividades de dicha asignatura. Por lo tanto, semanalmente prepararemos con pictogramas los diferentes juegos y actividades, o al menos algunos de ellos, para que así Javier pueda relacionarse y desarrollar las sesiones con los demás niños y niñas del grupo.

Todos los días al empezar las clases

La actividad que se propone tiene como objetivo dar un rol a Javier dentro de la clase. Esta consistirá en pasar lista todos los días al inicio del día en el colegio. Él tendrá la responsabilidad de comprobar quién sí o quién no ha asistido ese día a clase, llamando en voz alta uno por uno. Este rol puede ser tomado durante un trimestre. En otro trimestre el lugar de pasar lista al inicio de las clases puede pasar lista de qué niños se quedan al comedor, qué niños tienen extraescolares ese día, quién ha hecho los deberes o quién no, etc. Lo que se busca es darle un rol dentro del grupo para acercarse a los compañeros y que los compañeros se acerquen a él, viendo a Javier como un compañero más y no como alguien diferente o con el que no relacionarse porque es "raro".

Estas actividades aquí descritas son algunos ejemplos de los que podrían darse en dichas asignaturas, pero también se podrían hacer otras modificaciones y adaptaciones respecto a estas, dependiendo de la situación e imaginación de la persona que llevara a cabo la intervención. Además, podrían también proponerse alguna actividad para las demás asignaturas. Si se han elegido estas en dicha intervención es porque pensamos que son en las que más puede implicarse Javier, por su afición, motivación y porque son las más dinámicas.

6.6 Temporalización

La temporalización es uno de los aspectos que más hay que tener en cuenta a la hora de programar cualquier actividad, o en este caso una serie de pasos (actividades, evaluaciones, etc.) y otros aspectos dentro de un programa de intervención. Con anterioridad a implementar el plan, detallaremos y fijaremos la temporalización que llevaremos a cabo, organizando esta progresivamente y de una manera estructurada y coherente. Esta se estructurará en sesiones de 50 minutos de duración

- Concienciación y sensibilización: 3 sesiones
- Asignatura de Música: 4 sesiones aunque puede extenderse más si se desea.
- Asignatura de Educación Física: 1 mes, para poder ver el progreso en las distintas actividades/juegos y la manera en la que se le explicará mediante pictogramas.
- Pasar lista: un trimestre. El resto de trimestres se le dará otro rol como hemos apuntado en el apartado anterior.

6.7 Recursos y herramientas.

Para la realización de las actividades propuestas necesitaremos disponer de algunos recursos, tanto materiales como espaciales, para llevarlas a cabo. Es cierto que no se va a requerir de material difícil de encontrar o de elaborar así como tampoco de un gran coste económico.

- Recursos tecnológicos-informáticos: Ordenador con acceso a internet, proyector y pizarra digital o pantalla para proyectar (o similar) y equipo de sonido.
- Recursos materiales: Cuent, cubiertos de plástico, objetos comunes de clase, plantilla de cubiertos, tubos sonoros.
- Recursos espaciales: aula con las mesas distribuidas en grupos, aula de Música, zona para Educación Física.

6.8 Relación con otros agentes educativos

A la hora de elaborar el programa de intervención se ha tenido en cuenta la participación e implicación de toda la comunidad educativa, ya que no solo en un programa así sino en el ámbito educativo en general, toman parte todos: profesores, especialistas, familia, sociedad, etc. Por ello, todas las personas que rodean a Javier tendrán un labor y papel importante, resaltando la importancia de la coordinación entre ellos y el trabajo en equipo. La continuidad de que lo que se esté trabajando en

una asignatura siga en otra es vital, ya que el trabajo de un aspecto con Javier no puede finalizar cuando termina la clase de matemáticas y empieza la de música, por ejemplo. Si estamos tratando de mejorar el trabajo en grupo incluyendo a Javier en este no podemos dejar de hacerlo cuando cambiemos de asignatura o espacio, ya que necesita adquirir esa manera de trabajar o esa actividad en su rutina diaria de trabajo. Por ello, como hemos destacado, la coordinación y la continuidad de la labor de un profesional en otro será esencial.

Por otro lado, y no menos importante, será la participación de la familia en todo el proceso. A lo largo del máster se ha hecho mucho hincapié en este aspecto, ya que la implicación de la familia desde el primer momento será vital. De igual manera que hablábamos anteriormente de la continuidad de la labor de un docente en otro, con la familia sucede lo mismo. Esta debe acompañar durante todo el proceso, atendiendo a los consejos y directrices que los profesionales le transmitan, así como realizando las tareas que se le encomiende para que la intervención se desarrolle satisfactoriamente.

6.9 Seguimiento y evaluación

El seguimiento y la evaluación en proceso de intervención nos dará información muy relevante sobre lo que va ocurriendo durante este, así como aquello que funciona o no. Realizar un seguimiento y evaluación adecuada nos ayudará a realizar los cambios necesarios (si se requieren) en las medidas establecidas, en las actividades, etc. destinadas a Javier o al grupo, además de mostrarnos también todo aquello que está teniendo éxito en el proceso.

El seguimiento estará secuenciado previamente al inicio de la intervención. En este caso, durante las dos primeras semanas, se prestará mucha atención a las reacciones tanto de Javier como del grupo respecto a las nuevas medidas, tareas, actividades, etc. que se pongan en marcha. A partir de la primera quincena el seguimiento se ampliará a un control semanal, más tarde quincenalmente y posteriormente mensual y trimestral. En el seguimiento también se tendrá en cuenta a la familia, a la cual se citará en diversas ocasiones para comunicarles el progreso de Javier así como para conocer sus reacciones en casa. También se harán reuniones con el resto de especialistas y profesores de Javier para comprobar su evolución en el aula y en el patio. Además, se hará un registro por escrito de todo aquello que acontezca durante el proceso, todos los aspectos que se traten y destacando aquellos aspectos más relevantes, ya sean positivos o negativos.

En cuanto a la evaluación, estará dividida en tres momentos:

- **Evaluación inicial:** La llevaremos a cabo al inicio del programa. Nos dará información sobre la realidad a la que nos vamos a enfrentar. Nos situará en el contexto en el que vamos a intervenir, como es el grupo-clase o Javier. Se realizará mediante test, pruebas, observación, etc.
- **Evaluación del proceso:** Esta se realizará durante todo el proceso de intervención. Nos dará información muy valiosa sobre el programa, sobre qué funciona o qué no funciona, para poder modificar algunos aspectos que no están dando los resultados que pretendíamos o mantener lo que sí está funcionando correctamente. Esta se llevará a cabo en su mayor parte mediante la observación de las reacciones de los niños, en sí se reflejan o no mejorías, entrevistas con las familias, etc.
- **Evaluación final:** Dicha evaluación se efectuará al final de todo el proceso. Esta nos indicará los resultados finales de la intervención, si se han alcanzado los objetivos propuestos, qué dificultades nos hemos encontrado, qué cambiaríamos para futuros programas o si diseñáramos de nuevo el programa, etc. Se llevará a cabo mediante una entrevista al tutor similar a la inicial, además de administrar de nuevo a los compañeros el test sociométrico. Con esto, podremos comparar los resultados de las mismas pruebas al inicio y al final del proceso, pudiendo comprobar así qué ha funcionado y qué no del programa. Observaremos si ha habido mejoras en las relaciones entre los niños y con Javier, así como si Javier participa y está más incluido en la clase. Además de estas técnicas, la observación también nos dará gran cantidad de información, ya que podemos ver como se relaciona Javier con sus compañeros, si en las clases se trabaja de una manera distinta y teniendo en cuenta a Javier, etc.

Tanto del seguimiento como de la evaluación, al finalizar el curso se hará un informe final sobre todo lo acontecido, plasmando todos aquellos puntos que han tenido éxito, aquellos que no y sus modificaciones o adaptaciones pertinentes, así como las reuniones que se hayan tenido con los padres y otros especialistas y los puntos tratados.

7. CONCLUSIONES

Con la elaboración de este trabajo se ha pretendido por una parte investigar y conocer más profundamente el autismo, centrándonos en su competencia socio-emocional y en su corriente más inclusiva, y por otro lado, proponer un programa de intervención para trabajar dichos aspectos, y como hemos comprobado, se han alcanzado sendos objetivos. El programa planteado busca desarrollar la competencia socio-emocional de un niño con autismo para así mejorar sus habilidades sociales, y además, persigue mejorar la inclusión de este niño en el aula a partir de la concienciación y sensibilización del resto de compañeros. Como sabemos, el programa no ha llegado a implementarse (se pretende llevar a cabo en una segunda fase), por lo que los resultados que este tendrá no lo sabemos a ciencia cierta, aunque se esperan que sean buenos ya que cada aspecto del plan se ha pensado y diseñado minuciosamente y teniendo en cuenta diferentes factores como el grupo-clase, el desarrollo cognitivo del niño, el punto en que se encuentra el niño en cuanto a habilidades sociales, etc. Por ello, pensamos que el trabajo tendrá una gran repercusión en el niño y en el aula, y también en el centro, ya que se podrán observar las mejoras dentro de una clase, las cuales podrán llevarse en un futuro a nivel de centro escolar.

Centrándonos en los dos objetivos generales, cabe señalar que la búsqueda de información a través de artículos, libros, publicaciones, etc. hacen que el diseño del programa de intervención sea mucho más meticuloso y específico a la hora de su elaboración, ya que se conocen más de cerca y detalladamente muchos aspectos en torno a este trastorno. Por ello, sendos objetivos con complementarios entre ellos. Por otro lado, para alcanzar el objetivo del diseño del programa se han tenido que tener en cuenta muchos factores como son el grupo-clase, Javier, el profesorado, etc. así como definir muy bien algunos puntos muy importantes del plan como la organización de un seguimiento y evaluación adecuadas desde el inicio del proceso hasta su fin. Además, otro de los objetivos específicos que se pretendía era la programación de las diferentes sesiones y actividades que se llevarían a cabo durante el programa, el cual se ha logrado planificando una temporalización por sesiones que engloban actividades, dinámicas grupales, etc. Por último y no menos importante, cabe destacar uno de los objetivos que es fundamental en todo el proceso, el papel de la familia. Esta debe estar presente durante todo el programa, pautándole un seguimiento mediante reuniones, aspectos a tener en cuenta fuera del colegio, pautas de observación de conducta en su hijo, consejos y cosas que pueden hacer en casa para trabajar en paralelo al colegio y reforzar lo tratado en la escuela,

etc. Por ello, es un objetivo muy importante, y el cual se ha alcanzado, ya que se ha tenido en cuenta en el diseño del plan de intervención, así como también otros actores dentro la comunidad educativa como los especialistas, profesores, otros compañeros, etc.

Javier es un niño integrado y no incluido como piensan algunos de los docentes. Es verdad que realiza la mayoría de las actividades y sesiones con los especialistas en el aula, pero eso no significa que este incluido en la clase ni el centro. Sus compañeros apenas juegan con él, y además él no tiene las habilidades necesarias como para relacionarse con ellos. Por eso, uno de los objetivos que persigue el presente trabajo es este, que Javier logre una mejor inclusión en aula y desarrolle las habilidades sociales y afectivas necesarias, mejorando sus relaciones con los demás, participando en actividades previamente diseñadas y pensadas para él y otras para todo el grupo para así poder participar todo el grupo a la vez, y así que los compañeros puedan conocer, comprender y ponerse en el lugar de Javier en el día a día. Esto no solo aportará mayor inclusión a Javier, sino que ayudará indirectamente en las demás relaciones del grupo-clase así como individualmente a cada uno en su formación como personas y en la adquisición de valores.

Este trabajo aportará una nueva visión a la clase, un inicio de cambio metodológico por parte del profesor y en un futuro no solo a nivel de clase sino de centro. Como hemos ido viendo, incluir un niño con TEA en un aula ordinaria no consiste solamente en que permanezca en ella durante el horario lectivo, realizando los apoyos en esta y haciendo tareas diferentes a los demás. Evidentemente, hará ejercicios diferentes, pero no por regla general debe ser así, ya que muchas actividades pueden (y deben ser) adaptadas y preparadas para trabajar con todo el grupo-clase, incluido Javier. Y aún más, si buscamos, como en este caso, el desarrollo de las habilidades sociales y la mejora de las relaciones interpersonales de este niño. Para ello es necesario la participación y el trabajo en grupo, actividades conjuntas, dar responsabilidades y protagonismo, etc. para poder provocar así situaciones que requieran del uso de estas habilidades y de la competencia social. Y no solo en el aula o en relación a las asignaturas, sino también en espacios y situaciones de diversión o extraacadémicas y en ambientes más distendidos, los cuales propician gran cantidad de relaciones e interacciones.

8. LIMITACIONES

Como sabemos, el presente trabajo es una propuesta de intervención, por lo que no se ha llegado a implementar. Esta ha sido una de los inconvenientes más importantes, ya que por falta de tiempo no ha podido llevarse a cabo en el centro. Para mí, como profesional de la docencia, me hubiera enriquecido mucho más haber podido realizar el programa de intervención ya que me hubiera ofrecido más información y resultados sobre éste, como saber si funcionaría, qué modificaciones habría que hacer, cómo reacciona el niño y sus compañeros ante el programa, etc.

Por otro lado, otra de las dificultades que nos encontramos es el grupo-clase. De manera global y a partir de las observaciones que se han podido hacer durante la elaboración de este estudio, hay que señalar que es un grupo donde hay un carencia notable en las relaciones interpersonales, lo que dificultaría un poco el desarrollo del programa si se llevara a cabo. Aunque, por otro lado, la implementación del programa repercutiría también favorablemente en este aspecto, ya que los alumnos serían más conscientes de la importancia del respeto, a los demás, de inclusión de todos los alumnos en la clase, de relacionarse con compañeros con los que habitualmente no lo hacen, etc.

9. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Tras los resultados obtenidos con el Trabajo de Fin de Máster, he de destacar que me han enriquecido enormemente tanto como profesional docente como persona. Haberme documentado e investigado tanto sobre el autismo me ha abierto las puertas a otro mundo, a otro ámbito de la educación que no conocía tan profundamente. Además, al centrarme en la competencia socio-emocional así como en la inclusión de un niño con autismo también me ha mejorado como persona y me ha mostrado la realidad de estos niños en el día a día en un centro ordinario, donde en la mayoría de las veces se confunde inclusión con integración. Por ello, no me gustaría que este programa de intervención se quedara en tan solo un propuesta, sino que en un futuro, con más tiempo, pudiera llevarse a cabo, ya que así podríamos comprobar si Javier y su clase muestran una mejora.

Por otro lado, el trabajo está planteado para trabajar la inclusión del niño en el aula, pero sería muy interesante poder llevar el programa a todo el centro, a toda la comunidad, ya que así sus resultados serían mucho más significativos y beneficiosos, tanto para Javier como para el resto de compañeros, profesores, familias, etc. La visión que tiene la sociedad sobre el autismo queda muy lejos de lo que este trastorno es en realidad, por ello, el acercamiento de este estudio a toda la comunidad ayudaría a cambiar esa mentalidad sobre estas personas. A la sociedad le falta formación e información, por ello, este tipo de programas de concienciación y sensibilización, en este caso sobre el autismo, son muy enriquecedores para todos.

Además de las actividades propuestas, sería también muy interesante y enriquecedor para Javier y los compañeros, que en un futuro, se realizaran también dinámicas y juegos a la hora del recreo, ya que es un espacio de juego e interacción para los niños. No sería una tarea fácil, porque Javier siempre suele jugar solo y a lo mismo todos los días. Sacarlo de esa rutina llevaría un gran trabajo, pero si se trabaja bien y se prepararan sesiones especialmente para ello posiblemente en un futuro también se mejoraría esto, desarrollando aún más así su socialización y emociones.

Por último, el presente Trabajo de Fin de Máster puede ser el inicio de una futura tesis, centrado en la competencia socio-emocional de las personas con autismo, uno de los aspectos más importantes de los que carecen las personas que padecen este trastorno.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud, F. y Alonso, Y. (2015). Trastornos del Espectro Autista. En Moreno Osella, E (Ed) *Necesidades Educativas Especiales: Una mirada diferente*. Córdoba: Fedune.
- Alcantud, F. y Dolz, I. (2011). Concepto de trastornos generalizados del desarrollo, autismo o del espectro autista. En *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Alcantud, F., & Alonso, Y. (2013). Modelos y programas de intervención precoz en niños con trastornos del espectro autista y sus familias. En F. Alcantud, *Trastornos del Espectro Autista: Detección, Diagnóstico e Intervención Temprana*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, J. R. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger. Guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú.
- Arnaiz, P. (2006). Educar en una escuela común y diversa en el siglo XXI. En Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía L'escola que inclou (pp.83-100). Torrent: Ajuntament.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archives für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117,76-136.
- Baio, J. (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States, 2008. *Surveillance Summaries*, 61,1-19.
- Baron-Cohen et al. (1997). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. 38.
- Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. New York: The Free Press.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99 .
- Ferster, C. (1961). Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children. *Child Development*, 32, 437-456.

- Ferster, C., & DeMeyer, M. (1961). The development of performances in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Diseases*, 13, 312-345.
- Francis K. (2005) Autism interventions: a critical update. *Dev Med Child Neurol*, 2005. 47: 493-9.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Howlin P, Magiati I, Charman T. (2009) Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *Am J Intellect Dev Disabil*, 2009. 114: 23-41.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, (217-250).
- Ley de Integración Social de los Minusválidos 13/1982. Boletín Oficial del Estado nº103, España, 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006. Boletín Oficial del Estado nº106, España, 4 de abril de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013. Boletín Oficial del Estado nº295, España, 10 de diciembre de 2013.
- Moreno, J. C., & Morales, E. S. (2014). La vulnerabilidad de los/as menores con trastornos de espectro autista ante el maltrato en los centros educativos. *A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*, 81.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., Tèllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista neurología*, 50 (supl 3), S77-84.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1, 515-526.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rivière A (2001). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta

- Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista Neurología* 37 (1), 44-50.
- Weeks, S.J. & Hobson, R.P. (1987). The salience of facial expression for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(1).
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9.

11. BIBLIOGRAFÍA

Monsalve, L. (2015). Atención Temprana. Universidad Internacional de la Rioja. Apuntes. No publicado.

Rivadulla, J.C. (2015). Atención Psicoeducativa a las necesidades educativas especiales en el contexto escolar. Universidad Internacional de la Rioja. Apuntes. No publicado.

Parra, S. (2015). Evaluación, diagnóstico y Orientación Psicopedagógica. Universidad Internacional de la Rioja. Apuntes. No publicado.

Comas, M.A (2015). Medición, Investigación e Innovación Educativa. Universidad Internacional de la Rioja. Apuntes. No publicado.

12. ANEXOS

Anexo 1. Tabla de registro de observación

Observador:	Fecha:	Lugar:
	Hora:	
Participantes:		
Objetivos:		
Descripción		

Anexo 2. Test sociométrico

Nombre: _____ Número de lista: _____

Curso y grupo: _____ Fecha: _____

1- ¿Quiénes son los 2 compañeros o compañeras con los que **MÁS** te gusta trabajar en clase?

2- ¿Quiénes son los 2 compañeros o compañeras con los que **MENOS** te gusta trabajar en clase?

3- ¿Quiénes son los 2 compañeros o compañeras con los que **MÁS** te gusta jugar en el recreo?

4- ¿Quiénes son los 2 compañeros o compañeras con los que **MENOS** te gusta jugar en el recreo?

5- Quién es el compañero o compañera de tu clase que **DESTACA** por:

1. Tener **muchos** amigos y amigas: _____

2. Tener **pocos** amigos y amigas: _____

3. Ser **simpático** con los demás: _____

4. Ser **antipático** con los demás: _____

5. Ser agresivo (gritar, insultar, pegar): _____

6. Llevarse **mal** con los profesores: _____

7. Llevarse **bien** con los profesores: _____

8. Ser el más listo: _____

9. Molestar a los demás: _____

10. Ayudar a los demás: _____

Anexo 3. Entrevista al tutor

ENTREVISTA AL TUTOR

Curso y grupo:

Fecha:

1. ¿Realiza algún tipo de actividad dentro de clase con sus compañeros?
2. ¿Se suele trabajar en grupo? ¿Se obtienen buenos resultados?
3. ¿Cómo percibes y valoras el clima de trabajo dentro del aula?
4. ¿Has observado algún intento por parte de Javier de acercamiento a algún compañero/a de clase? ¿Cómo reaccionan los compañeros, existe una reciprocidad o lo rechazan?
5. ¿Has observado algún intento por parte de algún compañero/a de acercamiento a él?
6. ¿Crees que el comportamiento que presenta Javier en clase repercute a la hora de establecer relaciones interpersonales con los demás compañeros/as de clase?
7. Dentro de la clase, ¿destacarías a algún alumno en concreto por su alta popularidad? Por el contrario, ¿crees que existe algún alumno aislado del grupo o rechazado por los demás?
8. A la hora de relacionarse entre ellos, ¿está a clase dividida en subgrupos o se relacionan y juegan todos juntos?
9. ¿Se han detectado algunas situaciones conflictivas del grupo en el centro escolar?
10. ¿Juega Javier con sus compañeros en la hora del recreo? ¿De qué manera?

Anexo 4. Entrevista a la familia

ENTREVISTA A LA FAMILIA

Fecha:

1. ¿Cómo son sus relaciones con el núcleo familiar más cercano (padres y hermana)? ¿Y con el resto de familiares?
2. ¿Qué situaciones de la vida diaria son molestas e irritables para Javier?
¿Tiene muchas rabietas?
3. ¿Presenta Javier un manejo eficaz de sus propias emociones?
4. ¿Juega Javier con sus compañeros cuando salen del colegio?
5. ¿Cómo se comporta Javier cuando comparte un espacio (parque, recinto, etc.) con otros niños de su edad o similar?
6. ¿Cómo se comporta Javier ante una persona desconocida?
7. ¿Reconoce las distintas emociones en los demás? ¿Reacciona de distinta manera según el estado emocional en el que se encuentra la otra persona?

Anexo 5. Sociomatríz

1	Tener MUCHOS amigos	Tener POCOS amigos	Ser SIMPÁTICO	Ser ANTIPÁTICO	Ser AGRESIVO	Llevarse MAL con los profesores	Llevarse BIEN con los profesores	Ser el MÁS listo	Molestar a los demás	Ayudar a los demás
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							

Anexo 6. Cuento "Un mundo al revés"

CUENTAUTISMO  El mundo al revés

El mundo al revés



El curso ya estaba empezado cuando Victoria llegó al pueblo, hacía apenas una semana, el mismo tiempo que llevaba en el colegio. Había llegado hasta Navalcarnero después de un largo peregrinar por diferentes pueblos y ciudades de España en busca de mejores condiciones de vida para su familia.

No estaba muy contenta con su nueva vida, no tenía amigos y todo le era extraño: la calle, las casas, el pueblo, el cole-

87



gio..., pero le había fastidiado especialmente su nuevo compañero José. En los días que llevaba junto a él, pegados mesa con mesa, no le había dirigido la palabra a pesar de sus intentos por iniciar una conversación; ni siquiera podía decir de qué color eran sus ojos. José no la miraba, y lo que más le dolía es que, estando a su lado, era como si para él no existiera. Especialmente doloroso fue el día que se cayó en el patio y se torció el pie. Al día siguiente apareció con unas muletas y el pie completamente vendado, pero José ni siquiera le preguntó cómo estaba, ni qué le había pasado. Pensaba que ni siquiera se había dado cuenta que había regresado a clase y ocupaba la silla que había abandonado el día anterior.

Eran muchas las cosas que no entendía de José. No entendía cómo cada mañana llevaba en su mano algún objeto; a veces unos muñecos, otras un libro de dinosaurios, o de animales salvajes, pero sus manos nunca quedaban vacías. Cuando llegaba a clase, era como un reloj: siempre hacía lo mismo y en el mismo orden. Era como si el día se repitiese, como si volviera a vivir el mismo día. Cuando se sentaba, ojeaba su libro, lo que no le disgustaba a Victoria porque ella también aprovechaba para echar una mirada, aunque le molestaba que nunca se lo dejase y que ni siquiera le permitiese tocar una página. Después sacaba sus animales: animales de granja, salvajes y hasta dinosaurios que conversaban, que iba distribuyendo en el poco espacio que permitía la mesa. A Victoria le sorprendía y enojaba que nadie le prestase la más mínima atención. ¡Estaba jugando en clase!

88

Al terminar su pequeño teatrillo, colocaba uno detrás de otro en fila india, abriendo espacio en la mesa sobre la que depositaba sus manos, que jugaban a esconder sus dedos.



Era ése el momento en que don Armando le dejaba el trabajo sobre su mesa sin demasiadas explicaciones. José, a los pocos minutos, sacaba sus utensilios escolares y se ponía a trabajar.

Victoria no tuvo mucho tiempo para aclimatarse a sus nuevos compañeros. La mañana que se presentó, nada más llegar, don Armando expuso en la pizarra el nuevo trabajo: tendrían que inventar una historia con su título, sus personajes, su argumento y su final, y trabajarían en parejas. Victoria lo haría con José. La decepción estaba escrita en su cara.



—¿Cómo voy a trabajar con él? ¿Cómo voy a hablar con quien no quiere hablar? —se preguntaba—. Este trabajo es... es... ¡un imposible! —se decía Victoria para sí—. Soy una calamidad para inventar historias: tengo poca imaginación. ¿Será que leo demasiado poco, como me decía don José en mi antiguo colegio? —Y se dirigió a José para poder organizar el trabajo.

—José ¿tienes alguna idea? ¿Podemos quedar esta tarde?

Pero José permanecía enclaustrado en su silencio. Sus dedos, a gran velocidad, jugaban a esconderse en sus manos. Victoria intentaba entablar una conversación, que chocaba una y otra vez contra el muro de silencio que José, a cada segundo más inquieto, había puesto entre ellos. Entonces, se levantaba y se dirigía hacia un pequeño rincón de la clase. Victoria le seguía, atónita, con la mirada.

«¿Pero es que a nadie le importa si se levanta?», se preguntaba.

José regresaba con una bolsa de animales de la que extraía dos dinosaurios con los que, sin disimulo, se ponía a jugar. Victoria alucinaba. No daba crédito a lo que estaba viendo. José hablaba a través de uno de los dinosaurios un extraño idioma que apenas contaba con tres o cuatro palabras monosílabas muy semejantes que parecían repetirse una y otra vez en diferentes combinaciones. Eran como un código secreto, como un código Morse que había inventado y que sólo él parecía entender y disfrutar, mientras que el otro dinosaurio permanecía siempre callado, huyendo de la mirada de su compañero. Victoria veía sonreír entonces a José. Era en



esos momentos de juego cuando su cara adquiría rasgos de humanidad: sus gestos mudaban y variaban de forma entre feroces, temerosos, algunos incluso terroríficos y dulces según la escena.

Victoria buscó comprensión en su profesor.

— ¡Don Armando! ¿Puede cambiarme de compañero? —le propuso.

— Ya no es posible, pero ¿cuál es el problema?

— Que me parece a mí que José no va a poder ayudarme mucho.

— ¿Y por qué?

— Porque es extraño, no me habla, no me mira y actúa como si yo no existiese.

— Deberías darle más tiempo y aprenderás a entenderle. Te bastará un poco de paciencia y sobre todo buena voluntad. Intenta ponerte en su lugar. Ya verás como no te arrepientes.

— Pues ya lo estoy haciendo — contestó Victoria, decepcionada.

Resignada, empezó a pensar en el trabajo.

«Debo saber qué voy a contar, o mejor aún, encontrar un título que me sirva de inspiración, y urgentemente encender una imaginación que está tan apagada como una cerilla haciendo submarinismo.»

— ¡Ayúdame, por favor, no sé cómo empezar! — le insistía Victoria, pero José no estaba para conversaciones. Ni tan siquiera hizo el más mínimo movimiento que hiciera suponer que había escuchado la pregunta. Giró uno de sus dinosaurios, el que no hablaba, y le mostró su espalda.



De repente, José y su dinosaurio charlatán empezaron a hacer unos movimientos extraños que llamaron la atención de Victoria. Sus cabezas se balanceaban de izquierda a derecha, como una góndola, para poco a poco mirar boca abajo. Victoria estaba intrigada. Parecían estar buscando algo en la pared, como si en ella hubiera algo por descubrir, un enigma por descifrar. Sus cabezas casi rozaban el suelo.

—Está al revés —dijo José con un lenguaje poco entendible.

—¿Qué está al revés? —preguntó Victoria desconcertada.

—El mundo... el mundo está al revés.

Victoria dirigió entonces su mirada hacia donde estaban posados los ojos de José para poder entender sus palabras y, frente a ellos, una bola del mundo se había dado la vuelta, los polos estaban invertidos, el polo sur ahora ocupaba el norte y viceversa.

—¡Es genial! —gritó Victoria—. ¡Ya tengo un título para la narración! Se llamará «El mundo al revés» —y se abalanzó sobre José para darle un abrazo por su estupendo descubrimiento. José no rechazó el abrazo, pero no se lo devolvió. Sus brazos se quedaron colgando como si de repente se hubiesen quedado dormidos y sus ojos buscando el consuelo en su dinosaurio más parlanchín.

92

Tras el abrazo, José parecía estar gobernado por una inquietud que no podía controlar. Empezó a buscar en los bolsillos de su pantalón. Sus manos no tardaron mucho en encontrar lo que buscaban. Extrajo de ellos unos cromos, que utilizó para abanicar a un adormilado y tímido dinosaurio como queriendo despertarlo. Victoria se quedó unos instantes

CUENTAUTISMO



El mundo al revés

observándolo con atención, estudiando sus movimientos. Intuía que tal vez estuviese queriendo decirle algo, pero ¿por qué no lo decía directamente y se dejaba de tanto teatro? —se preguntaba.



Fue entonces cuando surgió otra gran idea.

—¡Ya está! ¡Ya tenemos a los personajes! ¡No puedo entender cómo no se me ha podido ocurrir antes! ¡Los personajes serán estos dos dinosaurios!

A Victoria, poco a poco, se le iluminaba el semblante.

—Ahora debo describir algún aspecto de ellos. Está claro que uno será muy tímido y el otro muy charlatán, pero...

—«En el medio de la plaza... —cantaba José— hay una fuente que manaaaa...»

93



—¿Qué cantas? —le preguntó Victoria, sonriendo.

José no la miró. Sus ojos estaban fijos en los dinosaurios, que parecieron hablar.

—Una jota.

—¿Una jota?

—Una jota —volvió a repetir sin el menor movimiento de su cuerpo.

—¡Claro! Si estamos en el mundo al revés, qué mejores personajes que unos dinosaurios que cantan la jota. Y el otro... ¿qué puede hacer el otro?

—Baila.

—¡Estupendo, José! Empiezo a pensar que eres un pequeño genio; algo extraño, pero un pequeño genio. Es algo disparatada la idea de pensar que un dinosaurio canta jotas y el otro las baila, pero ¿no estamos en el mundo al revés? Ahora nos queda lo más difícil, el argumento.

De repente, José quedó como dormido, excepto sus manos, que jugueteaban con los dinosaurios. No había satisfacción ni alegría en su rostro.

Sonó la sirena y todos a darle complacencia a unos estómagos debilitados por una intensa mañana de trabajo.

El sol levantó hasta el punto más alto, coronando la tierra.

A José, por las tardes, se le pegaban los párpados, su cuerpo se apelmazaba aburrido y su cabeza reposaba sobre la mesa a la espera de su cita con su ordenador al llegar a casa.

94

—¿Te vas a dormir? —le preguntó Victoria, extrañada una vez más.



José hizo un movimiento de izquierda a derecha con su cabeza, expresando su negación. Desvelado, sus dedos volvieron a jugar a esconderse en sus manos.

—Pero ¿por qué no me contestas? ¿Te has enfadado conmigo? ¿No crees que eres un poco desagradable? —le reprochaba Victoria, que no podía soportar ver pasar las horas sin poder desatar su lengua.

José no contestaba. Se levantó y se dirigió hacia su pequeño rincón. De su bolsa extrajo los dos dinosaurios e inmediatamente, en su particular idioma, uno de los dinosaurios, el más charlatán, le hablaba al otro rápida e imperativamente, mientras que el segundo rehuía el manantial de palabras que le llegaban.

—Eso, tú a jugar. Tú a lo tuyo —se lamentaba Victoria.

«Ni una sola palabra, siempre el silencio entre los dos, interrumpido por ese absurdo lenguaje que me llega a saturar. ¿Qué le pasará? Siempre que le pregunto, los dinosaurios se apoderan de la mesa», pensaba Victoria.

La sirena puso un punto y aparte, y todos marcharon a casa.

Victoria pasó la noche dando vueltas a la historia. No le encontraba continuidad y se daba cuenta que no había aportado ninguna idea para el cuento: todas habían salido de la cabeza de José. Se arrepentía de sus malos pensamientos. Estaba segura de que José no era tan mal compañero como había pensado en un principio, pero lo que la desveló fue el enigma de los dinosaurios: ¿por qué aparecían cada vez que le preguntaba algo?



El sol bautizaba un nuevo día, y los chicos, una vez despe-
rezados, fueron de nuevo al colegio.

Victoria buscaba ideas en José, que permanecía como una
estatua, y enseguida empezó con sus preguntas. José se
levantó, cogió sus dinosaurios y sobre su mesa empezó de
nuevo el mismo ritual. José hablaba con voz de mando mien-
tras el otro dinosaurio escondía su mirada.





— ¡Vale, vale! —le dijo Victoria—. No te molesto más. ¡Qué sensible!

Pero sobre la mesa había un elemento nuevo que no había aparecido anteriormente. Entre los dinosaurios había un cromó que parecía ser ahora motivo de discusión entre ellos. No estaba claro de quien era. Victoria no tardó mucho en darse cuenta de la novedad.

—Un cromó... —pensaba—. ¡Ya tengo el argumento! A los dinosaurios les gustaban los cromos y querían conseguir la colección, que precisamente se trataba de fotografías de ellos y sus antepasados. ¿Pero cómo podían conseguirlo?

—«En el medio de la plaza...» —cantaba José.

— ¡Claro! ¡Pero qué tonta soy! Cantando la jota y bailando, los niños espectadores les darían cromos. Ahora nos falta el final. Piensa algo, José, que a mí no se me ocurre nada.

Pero habían llegado las matemáticas, la asignatura preferida de José. Adquiría entonces una enorme actividad y derroche de energía. Los números eran como una vitamina. Se levantaba continuamente a la mesa de don Armando. Cada número, cada letra, eran para José momentos irrefrenables para despegar su trasero de la silla, un motivo para llegar a don Armando y recibir la consiguiente satisfacción por su trabajo realizado.

— ¿Por qué te levantas tanto? Me estás poniendo nerviosa.

José, como siempre, no contestó y se fue de nuevo hacia la mesa de don Armando. Victoria se entretenía observando cada movimiento de José, que no perdía el tiempo.

En la mesa de don Armando siempre se situaba a su



izquierda, sin esperar su turno en la fila, así era su costumbre. Esperaba la llegada de sus compañeros para, con una increíble agilidad, visitar con sus ojos los resultados de los ejercicios y memorizarlos en pocos segundos para escribirlos correctamente sobre su papel.

Victoria estaba con la boca abierta: José había terminado todos los ejercicios.

«¡Vaya, José sí que sabe!», pensaba.

Ahora revolvía en el cajón de don Armando, mientras éste atendía a sus otros compañeros, sin que se percatara de lo que estaba haciendo. Del cajón extraía canicas, muñecos, abanicos, cromos, etc. Y especialmente llamó la atención de Victoria que terminase por extraer un cromo, que metía y sacaba repetidamente del cajón. Victoria sabía que tenía que descifrar aquellas apariciones y desapariciones del cromo. José hablaba con sus silencios y tenía que entenderlos.

— ¡Lo pillé! ¡Ya está! A los dinosaurios les faltaba ese cromo para terminar su colección y está en el temible cajón de la mesa de don Armando, que castiga con el olvido. Ahora tengo que pensar cómo podrán entrar en ese cajón, conseguir el cromo y que no sean descubiertos por el malvado señor creador de tan infernal cajón: don Armando.

José dejó el cajón y empezó a revolver en la mesa de don Armando. Primero fue su bolígrafo rojo de corregir, que lo escondió debajo de un montón de libros. Algunos papeles lo cambiaba de sitio. Su agenda, la puso dentro del terrible cajón. Un sacapuntas viajó hasta el bote de los lapiceros. El lapicero portaminas que adoraba don Armando, regalo de un alumno, desapareció para buscar refugio entre las hojas del



libro de matemáticas...

—Pero ¿qué pretende con todo esto? —se preguntaba Victoria.

Don Armando no tardó en entrar en cólera. Buscaba desesperadamente su bolígrafo rojo de corregir, y empezó con sus manos a palpar aquí y allá.

—Pero ¿dónde están mis cosas? —gritaba—. Es como si una extraña mano hubiese pasado por aquí —pensaba en alto.

De la mesa caían objetos voladores. Algunos, como los papeles, planeaban antes de llegar al suelo. Los chicos se reían al ver a don Armando en tal estado de desesperación. José también lo hacía cuando los demás concluían su carcajada. Su mirada viajaba una y otra vez hacia el techo, en busca de su inocencia en el cielo.

—¡No puedo más, necesito mi bolígrafo rojo! —dijo don Armando gritando, y salió como una flecha de clase en busca de un bolígrafo rojo. José entonces se fue hacia su mesa y cogió a los dos dinosaurios. Fueron juntos hacia el terrible cajón y se introdujeron en él, revolviéron durante unos instantes y aparecieron de nuevo con el cromo en sus bocas.

—¡El cromo! ¡Es el cromo! ¡Lo han conseguido! —gritaba, emocionada, Victoria—. ¡Ha sido una maravillosa idea! Ahora sí que podemos decir que el cuento está terminado.

Entonces, Victoria se dirigió hacia uno de los dinosaurios, el más charlatán:

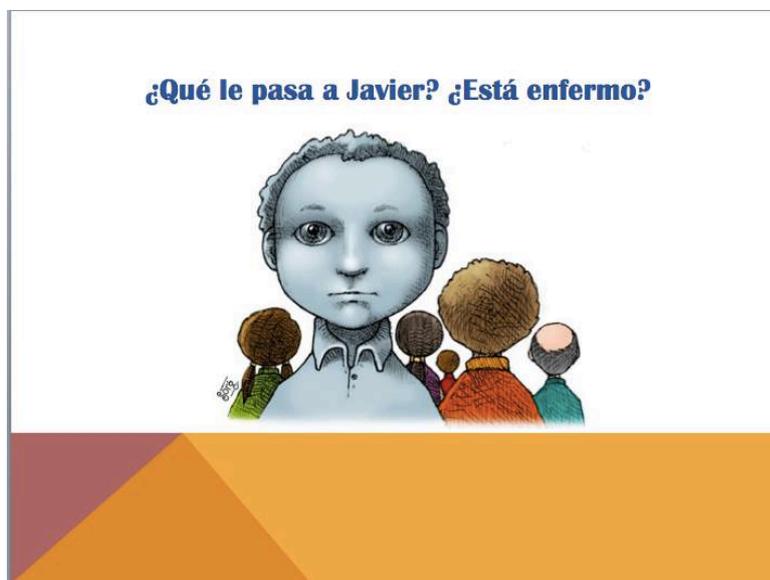
—¿Qué te parece si yo redacto la historia y tu amigo José hace los dibujos?



José quedó con una leve sonrisa. Los dos dinosaurios y él entraron en una secreta conversación y finalmente, terminada ésta, accedió a los deseos de Victoria.

José Carlos Atienza

Anexo 7. Power point: Concienciación y sensibilización



¿Tiene Javier sentimientos y emociones?



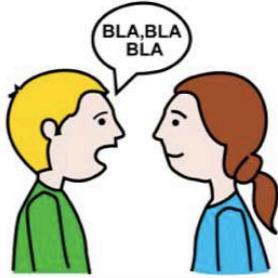
¿Le gusta jugar con los demás? ¿Se divierte?



¿Sabéis por qué se enfada y tiene rabietas?



¿Cómo podemos acercarnos a él?
¿Cómo debemos hablarle?
¿Cómo podemos jugar con él?



The illustration shows a man with blonde hair in a green shirt and a woman with brown hair in a blue shirt. They are facing each other in conversation. A speech bubble above the man contains the text 'BLA, BLA, BLA'.

TENER no es SER...

¿Conocemos realmente a Javier? Sus gustos, aficiones, a qué le gusta jugar...



The illustration features a girl with long black hair and a pink bow on her head, wearing a pink dress. To her left are six icons arranged in two rows: a blue camera, a brown piano with musical notes, a board game box, a colorful puzzle, a slice of yellow cheese, and a printer.

¿CÓMO PODEMOS AYUDARLE?



The illustration shows four stylized human figures in red, orange, blue, and green. They are standing around a globe that is composed of several interlocking puzzle pieces in various colors. The figures appear to be supporting the globe.

