



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Intervención psicopedagógica a
través del juego en un niño con
TEA**

Presentado por: Marta Naranjo Rodríguez

Tipo de TFM: Intervención Psicopedagógica

Director/a: Ana Cristina Llorens Tatay

Ciudad: Zaragoza

Fecha: 21/07/2017

RESUMEN

El presente trabajo es un plan de intervención psicopedagógica en un niño con TEA en las áreas emocionales, y de habilidades sociales. El sujeto sobre el que se basa el caso es un niño con TEA que cursa 3º de Educación Infantil, muestra interés por relacionarse con los demás, pero tiene pocas habilidades a la hora de relacionarse con los iguales e iniciar el juego, además suele gestionar de manera errónea sus emociones teniendo dificultades para verbalizar sus estados de ánimo y las situaciones que lo provocan. Dada la importancia de trabajar con todos los entornos en los que se relaciona el niño se plantea una intervención transversal en el que se comienza de manera individual y posteriormente se interactúa con el grupo de iguales, teniendo en cuenta el estado evolutivo del sujeto, adecuando de esta manera las actividades y juegos propuestos. Se va de lo general a lo particular, es decir, se parte de la concepción teórica para luego generalizar el aprendizaje a la propia persona interpretando de esta manera situaciones propias y posteriormente ajenas. Se establece una metodología de trabajo basada en el juego como principal herramienta favoreciendo de esta manera la implicación en la tarea y el aprendizaje significativo frente al memorístico.

Con este trabajo se pretende establecer una relación positiva entre la interpretación de las emociones y situaciones para adecuar las respuestas sociales, donde tiene especial importancia el análisis del estado de ánimo del sujeto y la capacidad reflexión de las situaciones en las que se desarrollan las acciones.

PALABRAS CLAVE

TEA/ emociones/ habilidades sociales/ Juego/ Intervención psicopedagógica

ABSTRACT

The work presented is a plan of psychopedagogical intervention for a child with ASD, focusing on the areas of emotion, and social skills. The subject on which the case is based is a child with ASD who attends 3rd grade (year 4 U.K.) in primary education. Whilst showing an interest in relating to others, they have limited skills in relating to peers and initiating play, furthermore, they frequently mismanage their emotions and have difficulty in verbalizing their moods alongside the situations that provoke them.

Given the importance of working with and including all the environments the child is in relation with, a transversal intervention is proposed, whereby one begins individually and subsequently interacts with the peer group, taking into account the evolutionary state of the subject. In this way the proposed activities and games develop from the particular to the general, that is to say, one starts from the theory and concept, moving forward towards a generalized learning for the person in question, who can then make interpretations through this technique and process on their own and in forthcoming alien situations in the future. This process has its methodology established upon working through the medium of Play, as the principle tool, favoring this medium for the implication of tasks and the significant learning in the front of the memory. This work aims to establish a positive relationship between the interpretation of emotions and situations to adapt social responses, and where it is especially important, the analysis of the mood of the subject, and the ability to reflect the situations in which actions are developed.

KEY WORDS

ASD/ emotion/ social skills/play/ psychopedagogical intervention

INDICE GENERAL

	Pag
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	5
1.2. Análisis del estado en cuestión	6
1.2.1 El TEA origen, causas, métodos de diagnóstico, características y grados	6
1.2.2. Principales teorías explicativas del TEA	9
1.2.3. Emociones, habilidades sociales y TEA	11
1.2.4. Principales modelos y métodos de intervención y con personas con TEA	13
1.2.4.1. Modelo de intervención ABA	13
1.2.4.2. Modelo de intervención SCERTS	13
1.2.4.3. Modelo de intervención TEACCH	14
1.2.4.4. Método PECS	15
2. OBJETIVOS	16
2.1. Objetivo General	16
2.2. Objetivos Específicos	17
3. METODOLOGICA	17
3.1. Metodología empleada en el desarrollo de la intervención del caso	18
4. DESARROLLO	20
4.1. Fundamentación y diseño	20
4.1.1 Recogida de datos	20
4.1.2 Delimitación del problema y fundamentación teórica	23
4.2. Recogida de la información, análisis y valoración	27
4.2.1. Recogida de la información	27
4.2.2. Análisis y valoración de la información recogida	28
4.3. Propuesta de intervención	33
4.3.1. Áreas de intervención	33
4.3.2. Diseño del programa de intervención	34
4.3.3. Evaluación y seguimiento	44
5. RESULTADOS Y ANALISIS	45
5.1. Antecedentes	45
5.2. Evolución descriptiva	45
5.3. Mejoras	47

6.CONCLUSIONES	48
6.1. Limitaciones	52
6.2. Líneas futuras	52
7.REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	52
8.BIBLIOGRAFIA	54
9.ANEXOS	56

INDICE DE TABLAS

	Pag
Tabla 1 Niveles de severidad según del DSM-V	7
Tabla 2 Métodos de diagnóstico rápido	8
Tabla 3 Métodos de diagnóstico más exhaustivos	9
Tabla 4 Estadios del juego según Jean Piaget	19
Tabla 5 Cronograma	36

INDICE DE FIGURAS

	Pag
Figura 1 Interpretación fases del método PECS	16
Figura 2 Pasos para la realización de una historia social	18

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema

El presente trabajo se plantea un plan de intervención psicopedagógica en el ámbito de las habilidades sociales y emocionales de un niño con trastorno del espectro autista (en adelante, TEA) de 6 años. Si se recurre al Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (APA, 2014), donde se establecen los distintos niveles de severidad para este trastorno, este niño estaría dentro de un nivel 1, donde se requiere apoyo, encontrándose entre sus principales características las dificultades de comunicación e interacción social, la inflexibilidad del comportamiento, así como unos intereses restringidos que van a marcar mucho su centro de interés y relación con el entorno.

Para la intervención en las áreas descritas con anterioridad se utilizará como medio y herramienta el juego, partiendo en consecuencia, de una metodología lúdica, activa y recreativa. Además, se plantea un trabajo transversal en el que se marcaran unas pautas de actuación que deben ser extrapoladas a todos los entornos para favorecer de esta manera las rutinas, y para que el niño sea capaz de aplicarlas en su día a día, por lo tanto la intervención se plantea a nivel, escolar, familiar, y del entorno próximo del niño.

Se utilizará como medio las historias sociales, los cuentos, y el juego puesto que por su edad es una herramienta atractiva con la que se busca que los niveles de reflexión y de adecuación a la norma social poco a poco vayan adecuándose al estándar. Disminuyendo también su grado de ansiedad, y sus conductas disruptivas que pueden llegar a provocar una situación de inadaptación y animadversión al entorno social (sensación de no sentirse aceptado y ser rechazado por el grupo- clase de referencia, o por el entorno social inmediato del niño).

No se debe olvidar que en las edades de Infantil y primeros años de Primaria el juego es la principal forma de relación con los iguales y con el adulto. Vigotsky (1924), establece que el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con los otros. Por lo tanto, su origen y finalidad suele ser de índole social, ya que a través de ellos se representan situaciones sociales que suelen ir más allá del aspecto personal, buscando en consecuencia la relación social y con el entorno. Teniendo el niño que enfrentarse a las primeras situaciones sociales en cuanto a la escucha, el dialogo, la elección y negociación de sus intereses frente al grupo.

Además, asociado al juego es importante trabajar las habilidades emocionales, identificando primero las básicas en uno mismo (alegría, tristeza, miedo, enfado), para posteriormente identificarlas en otros y por ende llegar a

comprender que nuestros actos pueden repercutir en el estado emocional de los otros.

1.2. Análisis del estado en cuestión



1.2.1. El TEA orígenes, causas, métodos de diagnósticos, y características.

Tomando como referencia a Artigas Pallares J y Paula I (2012). Leo Kanner (1943) es considerado el padre del autismo, la publicación de su artículo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Trastornos Autísticos del Contacto Afectivo) en 1943 sembró los fundamentos, del estudio moderno del autismo. En dicho artículo Kanner estudio a once niños con peculiaridades similares, entre cuyos rasgos personales estaban la falta de contacto y una soledad emocional que les hacía centrarse en su propia persona y obviar su alrededor. Hans Asperger (1944), realizó un estudio parecido en niños, pero con la peculiaridad de que estos sí que utilizaban el lenguaje como medio de comunicación e interacción con el entorno social. Aunque sus estudios no tuvieron tanta repercusión como los del primero, por estar escritos en alemán. Tuvieron que pasar aproximadamente unos treinta y siete años cuando en 1981 Lorna Wing tradujo sus trabajos al inglés y le atribuyo a esta población el nombre de Síndrome de Asperger en honor a Hans Asperger. Hoy en día tanto el autismo como el Síndrome de Asperger con la nueva clasificación del DSM-V (APA, 2014) son considerados “trastornos del espectro autista” entendiéndose que las características de los que lo padecen van a variar en función de su nivel de afección en la que los extremos más graves estaría el autismo clásico descrito anteriormente por Kanner y en el leve el síndrome de Asperger.

Si se habla de las características diagnosticas del TEA en función de lo que se establece en el DSM-V (APA, 2014) se considera lo siguiente:

a. Déficits persistentes en comunicación social e interacción social

1. Déficits en reciprocidad socio-emocional.
2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social.
3. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones

b. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses,

1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado.
3. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco.

4. Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.

C. Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano.

D. Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo.

Además, se atribuyen tres niveles de severidad (tabla 1) en función de las dos áreas descritas en los apartados a y b mencionados anteriormente que son la comunicación social y los intereses restringidos y conductas repetitivas. Se entiende que el nivel uno es el nivel más leve donde se requiere apoyo, el nivel dos un nivel medio, donde se requiera apoyo de manera sustancial y el nivel 3 es aquel que requiere de un muy sustancial o continuado.

Tabla 1. *Niveles de severidad del Trastorno del Espectro Autista*

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
Nivel 3 apoyo muy sustancial	Inicia muy pocas conversaciones. Habla ininteligible. Emite muy pocas palabras y casi siempre van encaminadas a satisfacer sus necesidades sin tener en cuenta al resto.	Muchas dificultades en el cambio de tarea o de entorno. Intereses altamente restringidos.
Nivel 2 apoyo sustancial	Habla restringida (formula frases). Inicia conversaciones, pero con respuestas atípicas o sin responder a las demandas de otros.	Intereses restringidos, no muy focalizados. Dificultades en el cambio de tareas o rutinas, observables por una persona externa ajena a la situación.
Nivel 1 Requiere apoyo	Habla más o menos convencional, pero sigue perdiéndose en conversaciones sociales. Le cuesta iniciar conversaciones y mantener los temas. Respuestas preguntas sociales atípicas y sentido literal de las palabras	Problemas en la organización y secuenciación de las tareas. Problemas para adaptarse a las normas establecidas a nivel social.

Fuente: Adaptada de DSM-V 2014

En lo que concierne a las causas del autismo hoy en día no existe una causa específica que lo determine. Varela Gonzalez D, Ruiz Garcia M, Vela Amieva M, Munive Daez L, Hernandez Antunez G, (2010) establecen que el autismo puede ser clasificado como primario o secundario. El primario tiene una base genética inespecífica y el secundario se asocia a afecciones neurológicas. En lo que respecta al autismo primario, se ha demostrado que hay más probabilidad de sufrirlo si hay un

antecedente familiar, y que existen unos genes maternos específicos que contribuyen a alteraciones en el glutamato y la serotonina. En lo que respecta al secundario las causas son: trastornos genéticos congénitos del metabolismo, infecciones congénitas o adquiridas entre otras. En algunos pacientes se ha asociado a otras enfermedades mono genéticas como el Prader-Willi o el Síndrome de Down.

Si se habla de los métodos de diagnóstico a nivel médico, y en palabras Parellada, Redondo (2014) el protocolo de buenas prácticas ha ido cambiando a lo largo de los años, ella estima que se debe de realizar un análisis genético siempre que haya asociada una dismorfia o discapacidad, una resonancia en el caso de que haya malformaciones físicas, o retraso psicomotor y un electroencefalograma siempre que haya un trastorno grave en el lenguaje.

A nivel funcional existen numerosos métodos para el diagnóstico del TEA, si se estima una clasificación en la que se destacan métodos de diagnóstico rápido (Tabla 2) y métodos (Tabla 3) de diagnóstico más exhaustivo podrían ser:

Tabla 2. *Métodos de diagnóstico rápido*

NOMBRE	METODOS	OBJETIVO	DESARROLLO
Checklist for Autism in Toddlers (CHAT):	Cuestionarios Observación	Establecer la existencia de indicadores psicológicos de riesgo del TEA en niños	Consta de dos apartados diferentes, con un total de 14 temas: En el primero se pregunta a los padres cuestiones como si su hijo/a se interesa por otros niños, si utiliza gestos para señalar, o si interactúa con ellos de manera apropiada. En el Segundo apartado, el propio medico presenta varias situaciones al niño relacionadas con el lenguaje y el juego imaginativo, para comprobar sus reacciones.
Cuestionario de comunicación social (SCQ)	Observación	Evaluar las capacidades de comunicación y de relación social de niños que pudiesen padecer TEA	Permite recoger los síntomas observados por los padres o cuidadores de los niños para poder decidir adecuadamente si es conveniente remitirlos a una evaluación más profunda.

Fuente: Adaptada de Universidad de Murcia 2014

Tabla 3. Métodos de diagnóstico más exhaustivos

NOMBRE	METODOS	OBJETIVO	DESARROLLO
La entrevista diagnóstica de autismo (ADI-R):	Entrevista semi-estructurada	Evaluar a niños y adultos que muestren un posible TEA Valorar dominios en áreas del lenguaje, comunicación, relación social y conducta.	Compuesta por 93 ítems que se centran en tres dominios principales: lenguaje y comunicación, interacciones sociales recíprocas y comportamientos estereotipados y repetitivos. Se analizan ocho áreas de contenidos relacionados con el autismo correspondientes a la historia del sujeto, el desarrollo temprano, la adquisición o pérdida del lenguaje el funcionamiento pragmático del lenguaje, el desarrollo social del juego, el comportamiento, el interés por los otros y el entorno que le rodea y los comportamientos clínicos más destacados.
Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2):	Evaluación estandarizada semi-estructurada. Observación. Calificación.	Evaluar la comunicación, la interacción social el juego o uso imaginativo de materiales y las conductas repetitivas y restrictivas dirigidos a niños- jóvenes y adultos.	Compuesta por cinco módulos que ofrecen distintas actividades estandarizadas que han sido diseñadas para evocar comportamientos directamente relacionados con el TEA. Cada persona pasa por uno de los módulos dependiendo de su edad cronológica y su capacidad de lenguaje. Los módulos son los siguientes: Módulo T: niños de 12 a 30 meses no usan conscientemente lenguaje de frases. Módulo 1: niños de 31 meses o más que no usan de manera consciente un lenguaje de frases. Módulo 2: para niños de cualquier edad que usan lenguaje de frases, pero no tienen fluidez verbal. Módulo 3: Para niños con lenguaje fluido y adolescentes jóvenes (menores de 16 años) Módulo 4: Para adultos y adolescentes de 16 años en adelante con un lenguaje fluido.

Adaptada de Manual diagnóstico ADOS2 y ADI-R



1.2.2. Principales teorías explicativas del TEA

◆ Teoría de la mente

Barón-Cohen, Leslie y Frith (1985), explican la habilidad que tienen las personas sin ningún retraso aparente para interpretar los estados emocionales de los demás. Esta capacidad aparece de forma congénita en los niños en edades comprendidas entre los tres y los siete años. Se diferencian dos etapas. La primera de ellas se corresponde con el rango de edad de los tres a los seis años se le denomina creencias de primer orden. La segunda de ellas se corresponde con el rango de edad de los

siete a los nueve años y se les denomina creencias de segundo orden. Esta teoría explica que los niños con TEA no hay inferencias en el pensamiento, es decir, entienden que, si ellos han vivenciado una situación el resto, aunque no esté presente en el momento que se realiza deben de entender la realidad como ellos la han vivido.

◆ **Teoría de la función ejecutiva**

Russell (2000) propuso una teoría alternativa a la teoría de la mente. Según este autor los fracasos de los autistas en las pruebas propuestas de la teoría de la mente no tienen que ver con un déficit de mentalización, sino con uno de percepción del objeto para superar la ubicación del objeto en el mundo real. Concluyendo que los TEA presentan alteraciones en esta función a nivel de: planificación estratégica de alto nivel, planificación motora a bajo nivel, alternancia entre categorías, alternancia de la atención visual, memoria de trabajo, discriminación de las propias acciones frente a las de los demás.

◆ **Teoría de la coherencia central débil**

Frith (1989) trata de explicar las dificultades que presentan las personas con Tea para integrar la información como un “todo” ya que normalmente tienden a focalizar la atención en pequeños detalles. Se establece, que dos son las partes implicadas, por un lado, la perceptual, que es la capacidad que tienen las personas con TEA para procesar la información local antes que la global, por ello en muchos casos se fijan antes en los pequeños detalles que pasan desapercibidos para el resto de la población que en los detalles generales. Este aspecto se puede evaluar median el test de Navon (1977). Por otro lado, la conceptual en donde las personas con TEA suelen fallar en atribuir unas características a un contexto a pesar de tener un conocimiento previo. Este aspecto puede evaluarse con imágenes tipo Gestalt (efectos ópticos).

Por lo que gracias a esta teoría se explica la característica de que los TEA son procesadores locales de la información (se fijan en el detalle), mientras que las personas con un desarrollo evolutivo normalizado son procesadores globales (vemos el conjunto).

◆ **Teoría de la empatía-sistematización**

Barón Cohen (2009) trata de explicar las dificultades para establecer comunicación y relacionarse de las personas TEA. Este autor se basa en la neurología para explicar que existen cerebros mayoritariamente empáticos (tienen la capacidad de ponerse en el lugar de los otros) y mayoritariamente sistemáticos (procesan la información sin tener en cuenta el entorno que les rodea, y realizan las acciones de forma mecánica sin importarles los elementos externos a ellos). Las personas TEA se encuentran dentro de la tipología de cerebros sistemáticos, por lo

que mediante el aprendizaje suelen llegar a desarrollar una empatía cognitiva (aprendida según la situación) pero nunca será intuitiva por eso en muchos momentos son capaces de identificar señales, pero necesitan de la pauta de un agente externo para ejecutar la acción. En edades como las del caso que se presentará en este trabajo, normalmente estas situaciones suelen estar moduladas por el adulto a través de un trabajo de exposición a situaciones casuísticas, donde lo afectivo se hace efectivo, es decir, donde ante una situación de conflicto se le tiene que explicar los pasos necesarios para resolverlo, primero en un espacio acotado y con pocas personas para posteriormente extrapolarlo a ambientes más abiertos.



1.2.3. Emociones, habilidades sociales en el TEA

Tras la exposición de las características diagnosticas de los TEA y de las principales teorías, se puede observar que las principales carencias en esta población vienen dadas en las áreas emocionales y de las habilidades sociales, por ello, se expone a continuación que implica el trabajo de cada una de las dos áreas con población TEA.

🌈 Definición y clasificación de las emociones

Como ocurre con la mayoría de términos estos varían en función del autor al que consultemos, en este caso se tomara como referencia las definiciones de Goleman y Bisquerra las cuales pueden parecer antagonistas, ya que Goleman (1996) establece que son impulsos que nos llevan a actuar. Sin embargo, Bisquerra (2003) las define como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone una respuesta organizada. Siguiendo con Goleman (1996) establece que existen distintos tipos de emociones y que cada una de ellas lleva asociada una respuesta corporal diferente. En este sentido y tomando como referencia la teoría de la atribución de Schachter (1964), que afirma que la presencia de un estado emocional se produce debido a la activación corporal y a la interpretación cognitiva que el sujeto realiza de esa actividad fisiológica, los niños/as con TEA en muchas ocasiones manifiestan estos cambios surgidos en el organismo, pero no son capaces de identificar cuáles son las consecuencias que los suscitan, por eso en muchas ocasiones es necesario trabajar la regulación de las emociones para que no aparezcan conductas disruptivas. Por ello es necesario anticipar acontecimientos y prever situaciones conociendo el centro de interés de los niños/as con TEA. De la misma manera y una vez que se reconocen en uno mismo, debemos de trabajar el reconocimiento de las emociones en otros. De acuerdo con los estudios sobre el reconocimiento de las emociones por la población con TEA (Barón-Cohen, 1993; Vellaman, 1990; Perner, 1991) éstas pueden clasificarse en dos tipos: por un lado, las emociones simples y por otro las emociones cognitivas. Las primeras de

ellas son las que se atribuyen a una situación del mundo real, y las segundas aquellas causadas por una creencia o expectativa personal sobre una determinada situación y cuyo contenido no tiene relación con la realidad actual del mundo físico.

Definición y funciones de las habilidades sociales

“Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo 1986 p 556).

Maja (1993) atribuye unas funciones a estas habilidades como son el aprendizaje de la reciprocidad (capacidad de aprender a través de situaciones vivenciadas por otros), adopción de roles (capacidad para establecer normas y seguirlas), control de situaciones (comportarse según la norma social establecida), comportamientos de cooperación (importancia de tener en cuenta a los demás para lograr unos objetivos comunes), apoyo emocional de los iguales (empatía y refuerzo positivo del grupo). Por lo que el trabajo de las habilidades sociales tal y como se expone cumple unos objetivos de carácter afectivo, ya que requiere de la interacción con otros, del pacto de normas, de la empatía. Aspectos que también estarán presentes en el juego a la hora de hablar de la metodología. Toda interacción con el otro, requiere de una serie de componentes, está claro que para que haya una interacción debe de haber un emisor, un receptor y un mensaje. La mayoría de personas asocian el mensaje a algo verbal, pero en cambio en muchos niños con TEA el lenguaje no es verbal, sino que utilizan las imágenes o las señas para iniciar la comunicación y el requerimiento del otro. En el caso que nos acontece y modificando la clasificación que estableció Majas (1993) trabajaremos las habilidades conversacionales, las relacionadas con los sentimientos, y las de solución de problemas interpersonales.

Emociones y habilidades sociales en TEA

Como se ha podido observar las emociones y habilidades sociales son dos conceptos que van de la mano. En la población TEA ambas son aspectos a trabajar, independientemente de su nivel de severidad, puesto que están expuestos a situaciones cotidianas del día a día. Ojeda (2012) parte de la base de identificar las emociones en uno mismo, para establecer que me gusta, que no me gusta, que me da miedo y así podo a poco afianzar el autoconcepto personal, es cierto que sobre todo en las edades de uno a seis años estos sentimientos suelen estar bastante desajustados pudiéndose dar conductas inadecuadas a la norma sin un motivo

aparente. Unida a esta interpretación personal de cómo me siento y que me hace sentir así, se inicia el protocolo de normas sociales, es decir, el saludar cuando llegamos, el decir adiós cuando nos vamos, estas herramientas son necesarias para desenvolverse en un entorno social, y en muchas ocasiones sirven también de modelo para iniciar una interacción con el otro o para cerrarla si no estamos a gusto. Pasada la barrera de la interpretación de emociones en uno mismo, pasamos a trabajar las emociones en los demás y asociado a esto las consecuencias que tienen nuestros actos en los otros, por lo que entraran en juego habilidades de cooperación, dialogo, empatía, imitación o modelaje de situaciones o acciones. Esta progresión no es estándar, puesto que cada uno va a seguir un proceso diferente dependiendo de sus características y de factores de carácter ambiental (contexto familiar, escolar, los iguales la forma de relacionarse), personal (carácter y el sexo) y psicológicos (cognitivo, conductual y afectivo).



1.2.4. Principales modelos y métodos de intervención en personas con TEA

Hoy en día existen muchos y diversos modelos de intervención para personas con TEA. Se tomarán como referencia algunos de ellos por ser los más extendidos y por tener una relación directa con el caso que se expondrá en la fase de intervención.

1.2.4.1 Modelo de intervención Applied Behaviour Analysis (ABA)

Tomando como referencia lo establecido por Montalva, Quintanilla y Del Solar (2012), para la realización del modelo ABA, se aplican los principios de la teoría del aprendizaje de manera ordenada, para acrecentar, paliar, conservar o transferir determinadas conductas y por ende mejorar el comportamiento. Se establece que, si tras un comportamiento positivo se da una recompensa, este comportamiento se mantendrá y se repetirá, sin embargo, si no se hace caso o se obvia desaparecerá. En este método se descompone la tarea en varias subtareas las cuales se van aprendiendo por orden para acabar ejecutándolas al final de manera completa. Como todos los métodos requiere de un constante entrenamiento y los resultados no son visibles a primera vista. A la larga los objetivos que se quieren conseguir con este método son: la extinción de los comportamientos desadaptativos, enseñar comportamiento adecuados, y maximizar la independencia de todos los ámbitos de desarrollo.

1.2.4.2. Modelo de intervención Social Comunicativon Emotional Regulation Transactional Suport (SCERTS)

Formet (2017) plantea que este modelo es un modelo educativo integral, tanto para las personas con TEA como para sus familias. Se trabaja desde un enfoque multidisciplinar, llevado a cabo en contextos naturales, en los que se

desenvuelve la persona con TEA, por lo que los objetivos que se plantean en todo momento son funcionales, es decir, aplicables al día a día de las personas con TEA y su familia.

El modelo parte de una evaluación, Scerts Assesment Process (SAP) la cual se divide en dos partes, la primera, donde se realiza una entrevista a los padres y se recogen datos para determinar los objetivos claves en la intervención y la segunda parte de observación.

Para adecuar los objetivos, se analiza también el nivel de comunicación distinguiendo entre etapa de pareja social, donde el sujeto se comunica por sistemas de comunicación pre-simbólica, etapa de pareja lingüística donde el sujeto se comunica por medio de sistemas de comunicación simbólica, usando palabras sueltas o combinando varias palabras y la etapa conversacional donde se comunican por medio de frases o discurso interactivo.

Una vez que se sabe la etapa de desarrollo, la intervención gira en torno a las tres áreas que dan nomenclatura al nombre del modelo.

SC (Social Communication) Basado en que la persona adquiera una comunicación natural y funcional, donde se prima también la expresión emocional y las relaciones sociales.

ER (Emotional Regulation) Centrada en dar herramientas para el aprendizaje de las relaciones sociales.

TS (Transactional Support) Avala el que haya apoyos necesarios para ayudar a las personas con TEA y su familia, incluyendo el apoyo en las relaciones entre iguales en un contexto inclusivo, como por ejemplo la escuela.

1.2.4.3 Modelo Treatment and Education of Autistic relatec Communication Handicapped Children (TEACCH)

Su máximo exponente fue Schopler (1966), actualmente es un método muy usado en los colegios de educación especial, ya que trabaja de manera multidisciplinar áreas que tienen que ver con la organización del entorno próximo (aula), el lenguaje, las habilidades de ocio y desarrollo social y la conducta. Además, se basa en un enfoque individualizado de la educación, donde se tiene en cuenta en proceso evolutivo y madurativo del alumnado y no solo su edad cronológica.

De esta manera se tiene en cuenta:

1. Enseñanza estructurada: donde se adapta la práctica a distintas formas de entender, pensar y aprender. Para ello se utilizan unas estrategias de práctica visual encaminadas por un lado a la estructura del entorno, como puede ser la organización del aula, donde se deben de marcar diferentes espacios, para que el alumnado identifique ¿qué?, ¿cuándo? y ¿dónde? se realizan la acción y de esta manera

fomentar la autonomía. Aunque se debe ser consciente que a la hora de realizar la organización es importante eliminar elementos distractorios. Y por otro a las rutinas propias del día a día usando recursos como la agenda, así como aprendiendo conceptos y contenidos curriculares a través de materiales manipulativos.

2. La comunicación basada en un modelo de gestos, imágenes signos o palabras impresas.

3. Las habilidades sociales de ocio y desarrollo personal: describiendo etapas que pasan por el desarrollo del pensamiento no verbal, la comunicación y el juego. Teniendo en cuenta por un lado las habilidades de ocio independientes, y por otro la actividad social.

4. La conducta secuenciando la intervención por medio del modelo iceberg, buscando un significado a las acciones a través de apoyo visuales, estableciendo unas rutinas tras el comportamiento no ajustado a la norma y teniendo en cuenta que los programas van a realizarse de manera individualizada.

1.2.4.4. Método Picture Exchange Communication System (PECS)

Los propulsores de este método fueron Frost y Bondy (1985) en sus inicios fue desarrollado como herramienta de comunicación para niños de educación infantil con TEA y otros trastornos de comunicación social que mostraban un habla no funcional o socialmente inadaptada al entorno, es decir para aquellos niños que no se dirigían a automáticamente a otros para comunicarse.

Esta técnica como su propio nombre indica es una técnica basada en el intercambio de imágenes. En ella primero se enseña al niño a como comunicarse y cuáles son las reglas básicas de comunicación y seguidamente el niño aprende a comunicar mensajes específicos. Pero este proceso es lento, ya que primero aprenden a comunicarse con imágenes sueltas que pueden representar objetos, juegos y comidas, para posteriormente combinar esas imágenes para aprender una variedad de estructuras gramaticales, relaciones semánticas y funciones comunicativas, es decir se asocia la imagen a nexos de unión como verbos y pequeñas palabras (quiero pelota). En todas estas fases es necesario la modulación del adulto (Ya sea el terapeuta o los propios padres) quienes reforzarán la imagen al niño de manera verbal (si el niño enseña una pelota dirán ¿Quieres jugar con una pelota? y acto seguido se la darán).

Este método no se puede aplicar sin más requiere de una adquisición de fases que se irán aplicando progresivamente estas son:

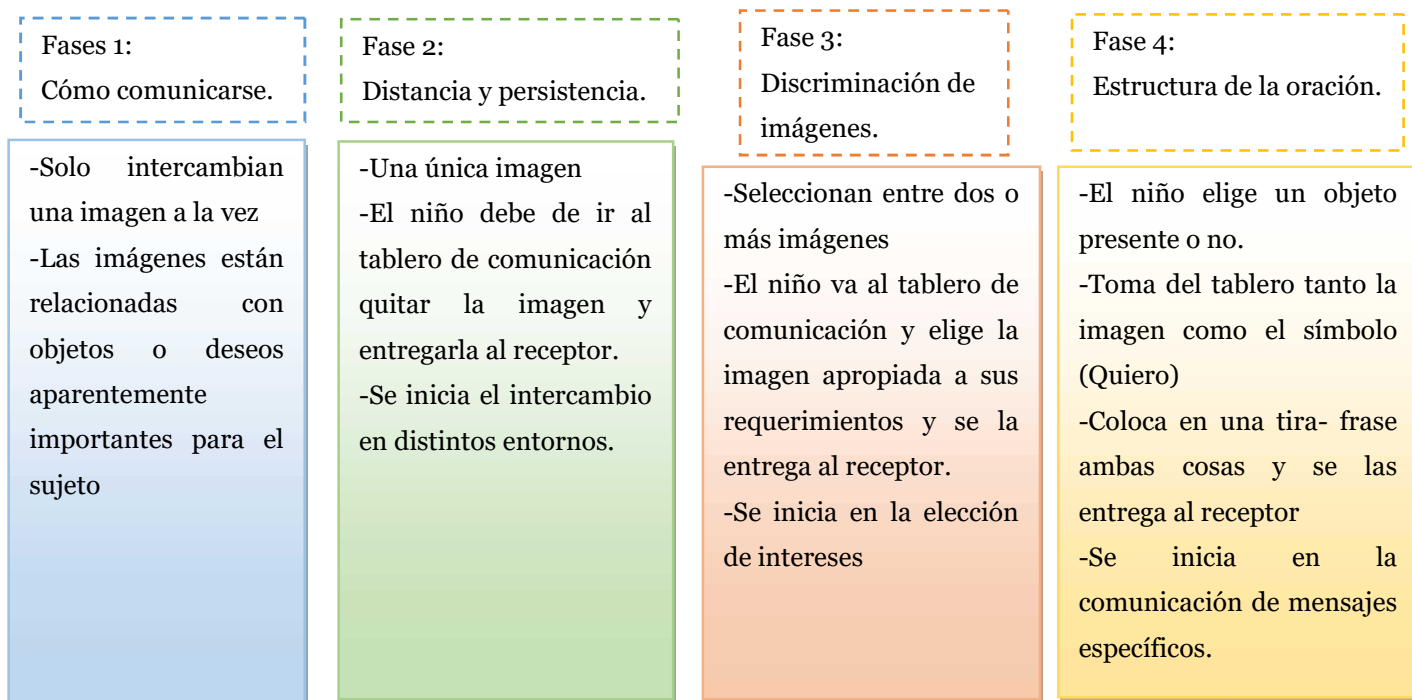


Figura 1. Interpretación de las fases del método PECS

Fuente: adaptado Frost y Bondy

A lo largo de este primer apartado se ha realizado una fundamentación teórica de las personas con TEA teniendo en cuenta el origen, los métodos de diagnóstico de las mismas, así como las teorías explicativas del TEA. Con esto se quiere asentar las bases del estudio del caso que se plantea posteriormente. Se parte de la base que un aspecto importante a trabajar en esta población son las emociones y las habilidades sociales, en algunos de los métodos de trabajo se tiene en cuenta este aspecto, pero en otros sin embargo no, por ello es aconsejable trabajar de manera específica esta área tal y como se propone en el planteamiento de intervención

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Desarrollar una propuesta de intervención psicopedagógica transversal en el área emocional y de habilidades sociales basada en el juego como herramienta metodológica, en un niño de cinco años y medio con TEA, que presenta dificultades en la interacción y relación social, y en la interpretación de las emociones propias y ajenas.

2.2. Objetivos Específicos

Se entiende que el objetivo general planteado anteriormente es la meta final de la aplicación de la intervención, pero para llegar a ella es necesario fragmentar el trabajo en pequeñas sub metas que van a ir acordes con el resultado que el sujeto vaya adquiriendo durante el proceso de intervención de esta manera se plantean:

-Revisar aspectos metodológicos para fomentar la interacción y participación en el área emocional y de las habilidades sociales.

-Observar cómo se desenvuelve el sujeto en los diferentes ambientes (familiar, escolar y social). Servirá como base para un planteamiento inicial de la intervención, ya que gracias a esa observación podremos identificar mejor las necesidades del sujeto y ver si los comportamientos que generan la demanda se atribuyen a todos los contextos o únicamente al ámbito familiar.

-Establecer un perfil a nivel evolutivo teniendo en cuenta áreas motrices, cognitivas y del lenguaje. De esta manera se establecen las características individuales del sujeto y se elabora una propuesta adecuada a ellas.

-Profundizar en el área emocional, a través de la identificación, expresión y gestión de las emociones en distintos entornos y situaciones (aula, parque, casa). Establecidas las características y sentimientos propios se trabajará la aplicación de lo aprendido en primera persona a los otros y se extrapolará a diversas situaciones favoreciendo de esta manera la transversalidad.

-Plantear un plan de intervención en el ámbito escolar, teniendo en cuenta rutinas y tiempos.

-Plantear un plan de intervención en el ámbito familiar encaminado a favorecer los nexos de unión y la adecuación de los comportamientos en ambientes familiares y sociales.

-Hacer una previsión de resultados y la efectividad de la propuesta.

3. METODOLOGIA

En este apartado se establece la metodología que se aplicará en el caso que se expondrá posteriormente en la propuesta de intervención, para ello, se parte de la base de explicar el porqué de la metodología y las herramientas que se utilizaran mayoritariamente para el desarrollo de la misma. Finalmente, se expone la importancia del juego en la población con TEA tomando como referencia el modelo Developmental, Individual Difference, Relationship (DIR// FLOORTIME de ahora en adelante) (Casals y Abelenda, 2012).

3.1. Metodología empleada en el desarrollo de la intervención del caso

A lo largo de este sub apartado se puede observar el tipo de metodología que se va a emplear para la realización del caso.

La metodología que se plantea en el presente trabajo es eminentemente lúdica y activa, donde se favorece la participación del sujeto implicado, y, por tanto, los aprendizajes significativos.

Durante el transcurso de la intervención se utilizarán diversas herramientas didácticas, siendo estas mayoritariamente historias sociales, cuentos y juegos.

Las historias sociales (Gray 1998, 2000) son estrategias visuales que logra que padres, profesionales y niños con TEA comuniquen conceptos e ideas con el apoyo de palabras escritas, dibujos simples, símbolos y colores. Estas están ajustadas al nivel del niño, a sus intereses y formas de ver la situación, por ello es importante ponerse en el lugar del otro para su realización. Una historia social por tanto es un cuento corto, usado para explicar las características personales, eventos, o situaciones sociales. Los encargados de realizarlas son los padres, maestros o terapeutas, en ellas se incluye información significativa de dónde y cuándo ocurre la situación, quien está involucrado, qué está ocurriendo y por qué. Estas historias suelen estar escritas como respuesta a situaciones que traen problemas al niño TEA.

A continuación, se muestran los pasos para la realización de una historia social (Figura 2)

1. Determinar el tema
2. Revisar la información individualizada
3. Considerar las directrices aplicadas a la escritura para personas con tea
4. Respetar la proporción necesaria de los diferentes tipos de oración
5. Incorporar los intereses particulares del niño a la historia
6. poner en práctica, revisar y supervisar la historia

Figura 2. Pasos para la realización de una historia social

Fuente: elaboración propia

Numerosas editoriales en los últimos años tienen entre su catálogo **cuentos** destinados a las emociones, que van a favorecer la reflexión y aceptación de estas por medio de la lectura, la escenificación o la puesta en práctica de los ejercicios propuestos. La lectura de cuentos en educación infantil es un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas Borzone (2005), esta se fundamenta en el modelo evolutivo propuesto por Nelson (1996), el cual establece que escuchar, re-narrar cuentos, no solo proporciona la práctica necesaria de los recursos lingüísticos para ser un buen narrador, sino que promueve el desarrollo cognitivo, al usar el

lenguaje como medio para establecer relaciones, o realizar inferencias. Lo que va a permitir al niño organizar la información de un modo coherente.

El juego según Drewes (2006) es tan natural en los niños como respirar. Es una expresión universal de la niñez y puede superar las diferencias étnicas, lingüísticas u otros aspectos culturales.

Piaget (1973) establece una serie de estadios que van a explicar la evolución del juego según la edad (tabla 4)

Tabla 4. *Estadios del juego según Piaget.*

ESTADIO	EDAD	TIPOS DE JUEGO	CARACTERISTICAS
Sensoriomotor	0-2 años	Juegos funcionales	Utiliza el cuerpo, los objetos y las personas
Preoperacional	2-6 años	Juego simbólico	Simula situaciones, objetos y personajes que no están presentes
Operaciones concretas	6-12 años	Juego de reglas	Juego donde debe de entrar en relación con otros. Requiere seguir unas normas.

Elaboración propia

El juego es propuesto como medio terapéutico, por medio de él se puede establecerse una relación de trabajo con niños, en especial con quienes carecen de comunicación verbal y con niños mayores que no revelan ni expresan sus emociones y sentimientos. (Howarth, 1964). A través de los distintos tipos de juego, se trabajan las habilidades sociales, por ejemplo, cuando jugamos con marionetas escenificamos una situación social que se adapta a unas normas establecidas (hay un dialogo, una presentación etc.). Por medio del juego de roles se trabaja la empatía, ya que los niños son capaces de ponerse en el lugar de los otros (Strayr y Roberts 1989).

Por lo que se puede destacar que el juego realiza una serie de aportaciones al desarrollo integral del niño. A nivel cognitivo le ayuda a comprender su entorno y a desarrollar su pensamiento. A nivel social le ayuda a establecer relaciones bidireccionales (dar, recibir.). A nivel emocional manifiesta estados de ánimo atribuidos a su propia persona cuando está jugando con otros, o de manera indirecta atribuyéndoles emociones a personajes en juegos simbólicos donde interactúa con los iguales o con el adulto a través de la recreación de historias. Por último, destacamos el componente motor que le va a ayudar a trabajar la conciencia corporal, el control de impulsos, el equilibrio, la coordinación entre otras.

No existe una metodología específica para trabajar el juego con los niños con TEA, pero si algunos modelos de intervención plantean la importancia del juego para potenciar los aprendizajes significativos. Tomando como referencia el modelo DIR//FLOORTIME este se basa en el juego espontaneo del niño, donde se le van

planteando desafíos acordes a su edad y su nivel madurativo estimulando de esta manera el desarrollo. Este modelo, utiliza diversas situaciones que van a ayudar a los niños con TEA a ir avanzado en los aprendizajes significativos. Para ello se parte de unas actividades altamente motivadoras para captar su atención (se tiene en cuenta su centro de interés), posteriormente se plantean juegos de imitación donde todavía el niño se siente cómodo (se representen situaciones cotidianas para el). Tras ello se plantean juegos donde el niño tenga que encontrar una solución a un problema (que pasaría si). Hasta aquí las situaciones de juego, son en un ambiente cómodo para el niño, lo que va a facilitar unas respuestas sistemáticas (conozco lo que debo hacer) sin embargo poco a poco se van introduciendo cambios en el entorno que le ayudan a extrapolar las situaciones a contextos menos estructurados.

Aunque no se han encontrado estudios sobre el juego y el autismo, sí que algunas guías relacionadas con este tema, es el caso del “Aprendo en el recreo”, Autismo Sevilla (2016) o el libro de “Patios y parques dinámicos” de Lagar (2015). Lo que demuestra que es un tema de vital importancia para esta población.

Por ello se establece que el juego es una herramienta metodológica para trabajar con niños TEA a través de él, se tiene constancia del proceso evolutivo en el que está inmerso el niño a nivel cognitivo, afectivo y social.

4. DESARROLLO

4.1. Fundamentación y Diseño



4.1.1. Recogida de datos

En este apartado tal y como se indica en su nombre se lleva a cabo la recogida de la información relevante al sujeto, para el cual hemos utilizado las siglas A.B.V (empleadas de aquí en adelante para referirnos al sujeto sobre el que se propone la intervención), posteriormente se planteará la intervención. Se recogen de esta manera, en un primer momento datos relevantes al sujeto y su escolarización, posteriormente se esboza el motivo de la demanda, para en los siguientes apartados redactar de manera más específica aspectos relacionados con el entorno familiar, la evolución personal del sujeto y por último del entorno escolar.

Datos personales del sujeto

- * Nombre: A.B.V.
- * Sexo: Varón
- * Lugar de nacimiento: Zaragoza
- * Nacionalidad: española
- * Edad: 5 años y medio

- * Escolaridad: escolarizado actualmente en un CEIP de Zaragoza en tercero de infantil

Motivo del diagnóstico


A.B.V. acude al servicio de orientación del colegio a petición de los padres, porque están muy preocupados por el paso de Infantil a Primaria, ya que presenta bastantes comportamientos disruptivos. Los padres manifiestan que no suele seguir las normas ni en casa ni en el entorno escolar, que le cuestan las transiciones y el cambio de tarea. Es muy demandante de la atención del adulto y su manera de acercarse a los iguales suele ser por medio de empujones o gritos (no suele iniciar juegos con iguales y cuando lo hace intenta imponer su voluntad frente a la del grupo). Observan, que en los momentos en los que el adulto cede, el niño no presenta ningún comportamiento que se aleje de lo normal, pero en cuanto se le lleva la contraria o se le cambia la rutina propuesta de antemano por alguna situación ajena, manifiesta su disconformidad con rabietas y llanto desmesurado, por lo que la familia también está preocupada por cómo va a ser el comportamiento de A.B.V. en los entornos sociales.


Entorno familiar y social en el momento de la demanda

A.B.V. es hijo único, por lo que el núcleo familiar está compuesto por el padre que es militar de profesión y por la madre que es peluquera. Tanto la familia materna como la paterna reside toda fuera de Zaragoza. Están en Valladolid y Barcelona mayoritariamente. Como se mencionará posteriormente A.B.V. acude desde los seis meses a un centro de educación Infantil en un horario bastante extenso, ya que ambos progenitores trabajan. El trabajo del padre hace que pase algunos periodos de tiempo fuera de casa, por lo que muchas veces es la madre quien se tiene que hacer cargo de él durante todo el tiempo. Esta situación hace que en algunas ocasiones le reproche al padre que ella cuida del niño a tiempo completo, y que por eso no es consciente de las conductas que se están dando en él. A pesar de ello, cuando ambos están en casa se reparten las tareas y se organizan con A.B.V. para llevarlo al colegio, a atención temprana y a la logopeda particular, así como a las extraescolares.

En la familia no se manifiestan antecedentes de TEA, de hecho, los abuelos del niño dicen que las conductas de este, vienen dadas porque es un niño movido al que no se le dejan claro los límites.

Desarrollo evolutivo de A.B.V.

 Antecedentes perinatales: embarazo y parto con cesárea por mioma.

 En el área motora: a los 4 meses gateó, a los 12 meses caminaba, le gusta el juego motor y los padres manifiesta que no es hábil para subir y bajar escalera.

🌈 En el área del lenguaje: a los 12 meses no había lenguaje. A los 24 meses “bus, mama, pa” su repertorio de palabras era inferior a 50, por lo que comienza logopedia en un servicio privado. Normalmente sus modos de comunicarse eran señalar, llevar al adulto hasta el lugar indicado, y sí que había expresiones fáciles variadas. A los 36 meses: dificultades de articulación, protoconversaciones. Hay verbo antes de los 36 meses. Actualmente su repertorio de palabras es muy amplio, sigue siendo bueno en su centro de interés (coches y trenes) conociendo ampliamente el vocabulario relacionado con esta área. Organiza el discurso teniendo en cuenta nexos temporales. Su organización y secuenciación de frases es adecuado, aunque su nivel de impulsividad hace que en muchas ocasiones no se le entienda

🌈 En relación a la alimentación y el sueño: en el primer aspecto de los 3 a 4 años tiene dificultades en cuanto se cambia de estado de la materia (líquido a triturado y de triturado a sólido). Actualmente come de todo, aunque tiene cierta predilección hacia ciertos alimentos, prefiriendo el estado líquido y triturado. En lo que concierne al sueño, tiene dificultades desde los 12 meses se despierta con asiduidad. Cuando era más pequeño e inicio en atención temprana (3 años) necesitaba del biberón y la presencia del adulto para conciliar el sueño de nuevo. Actualmente estos episodios se dan de manera esporádica

🌈 En cuanto al aseo y el control de esfínteres: a los tres años controla esfínteres durante el día y durante la noche necesita de pañal. Actualmente el control de esfínteres tanto diurno como nocturno está superado. En referencia al vestido y desvestido colabora con el adulto, pero no lo realiza de manera autónoma y suele rechazar las prendas nuevas los primeros días.

🌈 A nivel sanitario y sensorial: es propenso a las otitis. Hay respuesta negativa a determinados estímulos sensoriales; cortar el pelo, ropa, alimentación.

Historia Escolar

A.B.V. acude desde los seis meses a una escuela de educación infantil en horario de 8:00 a 17:00 h. Desde ahí se empiezan a identificar las siguientes características: le cuesta interiorizar normas, se enfada durante mucho tiempo y cuando se le regaña se suele poner a gritar y se tira al suelo con fuerza. Demandaba constantemente atención. Se relacionaba con los iguales, pero a veces los empujaba. Manifestaba errores articulatorios y en su prosodia.

Con estas características que se describen se les informa a los padres, los cuales lo ponen en conocimiento del pediatra, y lo derivan para una primera valoración en el Instituto Aragonés de Servicios Sociales. En febrero de 2014 cuando A.B.V. tenía dos años inicia la atención temprana recibiendo sesiones de psicomotricidad y psicoterapia las cuales tienen una duración de una hora cada una.

Tras finalizar la guardería, se realiza un informe psicopedagógico para la demanda de la escolarización en el cual se le pasan a A.B.V. determinadas pruebas y test para determinar el diagnóstico de TEA (ADOS y ADI-R), a través de cuyos resultados se determina una escolarización en un centro ordinario con aula preferente para TEA. En esta valoración ya se detectan perturbaciones en varias áreas del desarrollo especialmente en interacción social, comunicación y en juego simbólico o imaginativo.

En 2015 inicia su escolarización, a lo largo del primer trimestre se dan muchos episodios de conductas disruptivas que interfieren en el desarrollo de la clase, por lo que desde el colegio se lleva a cabo un programa de intervención conductual, con los objetivos de mejorar las conductas de adaptación a las normas del aula. En segundo se sigue trabajando en la misma línea, pero ya no es necesario registrar las conductas ya que éstas se manifiestan de manera más esporádica y A.B.V. ya va conociendo la rutina del colegio y a la maestra.

Actualmente está cursando tercero de Educación infantil y está en trámite la valoración de la discapacidad.



4.1.2 Delimitación del problema y fundamentación teórica

Valoración inicial

De los datos expuestos previamente, se extrae que A.B.V. es alegre, abierto, extrovertido, terco. Tiene dificultades para ajustarse a las normas tanto desde casa como desde el colegio. No suele reconocer los peligros. Tiene interés por otros niños, aunque no se observan juegos recíprocos con iguales (derivadas de la falta de comprensión de lo que hacen los demás), aunque con los padres sí. Expresa las emociones básicas, pero de manera desmedida y no tiene claro que sus actos pueden provocar repercusión en los otros, ya sea en adultos o en niños. En lo concerniente al juego muestra predilección por el juego motor, su juego funcional es muy pobre y siempre tiende a interactuar con los mismos juguetes (trenes y choches) coincidiendo estos con su centro de interés. Presenta baja tolerancia a la frustración y se manifiestan dificultades de ideación.

Por lo que se establece, que las principales necesidades están relacionadas con la aceptación de normas y rutinas, las cuales inciden en su desajuste emocional, aspecto que es de vital relevancia trabajar para lograr una adecuada relación con los entornos en los que interactúa (familia, escuela.). Además, se manifiestan errores en la comunicación e interpretación de emociones en otros, y en la aceptación de que sus actos tienen una repercusión en terceras personas. En entornos poco

organizados o sociales no conoce las normas de interacción y relación lo que provoca comportamientos desajustados a la norma.

Decisiones tomadas

Se parte de la base que A.B.V. es un niño con TEA porque en el informe de evaluación psicopedagógica para decidir el tipo de escolarización así lo refleja.

Además, se identifica tras la exposición de su evolución en el desarrollo, que alcanzó algunos hitos en el desarrollo evolutivo más tarde de lo normal, pero a pesar de ello su evolución está siendo favorable.

En **relación al lenguaje**, este lo utiliza de manera funcional (hay pragmática en uso), conoce un repertorio amplio de palabras y sabe utilizarlas en los contextos necesarios.

En el **juego simbólico** es capaz de utilizar objetos y representar historias básicas, pero de manera individual, sin embargo, no es capaz de interactuar con otros.

En cuanto a las **relaciones sociales** conoce las normas básicas como son saludar al llegar y decir adiós al marcharse, pero en ambientes nuevos o poco estructurados, donde no hay una rutina aprendida manifiesta comportamientos desajustados a la norma como gritar, patear, llorar etc...

En base a este planteamiento y **tomando como referencia el DSM-V** (APA 2014) apartado "a" (en el que se definen los ítems relacionados con los déficits persistentes en la comunicación social e interacción social) se muestra déficit en la reciprocidad socio-emocional (no interpreta situaciones ajenas a los intereses propios) y déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones (él no es capaz de entender que haya niños a los que no les gusten las mismas cosas que a él, o que no quieran jugar cuando se les solicita).

En el apartado "b" (patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses) se observan intereses altamente restringidos y obsesivos hacia los trenes e hiper reactividad sensorial ante ruidos como el secador, determinados instrumentos musicales que presentan un tono muy agudo. Estos síntomas están presentes desde una edad temprana y pueden llevar a causar alteraciones clínicamente significativas.

Por todas estas características mencionadas se establece un nivel de severidad uno, por lo que requiere apoyo en la organización y secuenciación de las tareas.

Será necesario utilizar un cronograma para anticiparle las rutinas del día, aunque se trabajara también la flexibilidad al hacerle ver que alguna de las tareas puede variar según lo establecido, pero siempre y cuando se note que ha asentado

las rutinas propias en cada uno de los entornos de la intervención (familiar y escolar).

Presenta también problemas en la conducta a la hora de entender las normas, así como a nivel social a la hora de interpretar situaciones propias y ajenas sobre todo en situaciones de juego, ya que todavía no es capaz de identificar las señales de los otros (si estoy triste no me apetece jugar, si me he caído probablemente me haya hecho daño y me tengas que preguntar qué tal estoy y si estoy bien decirme si quiero continuar jugando). Además, en los momentos de interacción y relación con los iguales y los adultos todavía se tiene que seguir trabajando el tema de la intención comunicativa (debo de saber en qué momento puedo pedir, o hablar, ya que en muchas ocasiones no soy el único que está esperando una respuesta).

Para el trabajo de estas áreas descritas, se tendrán en cuenta aspectos de la teoría de la mente, trabando las creencias de primer orden a través de imágenes, potenciando el pensamiento deductivo y de situaciones vivenciadas. Además de tener en cuenta la teoría de la empatía- sistematización donde se evidencia que las personas con TEA independientemente de su grado de afección no son empáticas de manera innata, sino que con el tiempo llegan a interpretar situaciones y actuar en consecuencia según el patrón aprendido, por lo que será necesario proporcionar la mayor variedad de situaciones para que lleguen extrapolarlas de manera efectiva en todos los entornos.

Fines, objetivos de partida y metas

Se propone para A.B.V. como principales fines, que adquiera las herramientas necesarias para la interacción y relación con los iguales y los adultos, para regular la conducta y disminuir los estados de ansiedad, rabietas, y llanto desmedido, y por ende para ajustar su comportamiento a las normas y reglas pautadas en el entorno escolar y social.

Se marcan unos objetivos progresivos e individuales, que girarán en torno a las necesidades educativas o sociales de A.B.V. entendiendo que estos son un continuum, proponiéndose unas metas alcanzables y reales que irán siendo más complejas a medida que el grado de adquisición de los objetivos planteados se vaya superando y teniendo en cuenta su desarrollo en las áreas comunicativas, sociales y afectivas. Potenciando de esta manera el desarrollo integral del niño.

Por lo tanto, los *objetivos de partida de la intervención serán los siguientes:*

- Iniciar peticiones con el adulto.
- Identificar las emociones básicas asociadas a acontecimientos personales.
- Respetar los tiempos de las actividades, favorecer la espera, y la escucha activa.

- Focalizar la mirada hacia el locutor.
- Favorecer la interacción con los iguales en los momentos de juego compartido (invitar a jugar, preguntar si puede jugar).
- Conocer las normas sociales aceptadas asociadas a diversos contextos (que puedo hacer y que no puedo hacer)
- Establecer el ganar y perder como algo que forma parte del juego y no como un fin a seguir.
- Gestionar la baja toleración a la frustración dotándole de las herramientas necesarias.

Las metas son la materialización de los objetivos por lo tanto irán acordes con estos, así que serán las siguientes:

- Extrapolar las herramientas de gestión y autorregulación emocional a todos los contextos.
- Identificar las señales verbales, gestuales y corporales en los otros, y ser capaz de actuar en consecuencia.
- Flexibilizar el pensamiento y ampliar el repertorio de juegos e intereses.

Propuesta del plan de actuación

En base a lo establecido en los apartados anteriores a este punto se plantea un plan de actuación individual para A.B.V. en las áreas emocionales, y de habilidades sociales, sin olvidar que de manera transversal se estará incidiendo en otras áreas que ayudan al desarrollo evolutivo general de A.B.V. como son, la conductual y la comunicativa.

Para ello se trabajará con A.B.V. en sesiones individuales, la interpretación de emociones propias y ajenas, la teoría de la mente, las inferencias, las consecuencias a las acciones, el autoconcepto, y la autoestima. Y de manera grupal las habilidades sociales y de juego donde se trabajarán los aspectos relacionados con el respeto de turnos, la escucha activa, la baja tolerancia a la frustración, la ampliación del repertorio de intereses, la imaginación y la planificación de discurso y la tarea.

Se propone una metodología lúdica puesto que A.B.V. muestra indicios de comunicación con los iguales y con los adultos a través del juego, estableciendo peticiones, aunque no sea capaz de entender toda la dinámica del mismo y se den conductas desajustadas cuando hay una negación o variación en lo establecido por el inicialmente.

Se plantea de esta manera, que el juego es una herramienta eficaz para identificar emociones básicas, alegría cuando realizo lo que me gusta, tristeza si se

rompe algún juguete, enfado si el adulto no le da lo que pido. Aprendiendo de esta manera a través de aprendizajes vivenciados y situaciones cercanas al niño.

Además, con los juegos de carácter cooperativo, competitivo y de reglas se incide en las habilidades sociales en las que manifiesta ciertas carencias, sobre todo en aquellas que tienen que ver con la aceptación de intereses diferentes a los suyos, la espera y respeto de turnos, y la baja tolerancia a la frustración ante situaciones de ganar y perder, si como en el dialogo, el pacto de reglas.

4.2. Recogida de la información, análisis y valoración



4.2.1. Recogida de la información

En el proceso de recogida de información se utilizan diversos instrumentos.

Para la recogida de la información inicial se establece **un modelo de entrevista** con la familia con preguntas abiertas, cerradas o semiestructuradas (Anexo 1), y otro modelo similar con preguntas más de índole escolar, para la recogida de datos en el ámbito escolar y académico (Anexo 2).

Se plantea el uso de esta herramienta como la más adecuada para generar un clima cálido y de acercamiento con el profesional, ayuda también a conformar un ambiente distendido y de exposición de los elementos que más preocupan a la familia y que nos van a servir para centrar la presente intervención psicopedagógica. Es decir, la entrevista, se propone como una forma organizada de recogida de la información relevante, pero con tiempos en los que la propia familia puede expresar sus opiniones sobre el proceso en el que está inmerso su hijo (principales carencias que ven en él, puntos fuertes, manera de comportarse en distintos ambientes), que nos van a dar información subjetiva del caso. Por lo que, para ampliar esta parte, deberemos de recurrir a informes médicos y psicopedagógicos previos que la familia entregará en el momento de la reunión para una revisión y si autorizan para fotocopiarla y tener una copia en el expediente de A.B.V.

Para la valoración escolar se seguirá la misma estructura, pero con un formato un poco más cerrado, ya que en este sentido hay coordinación entre el tutor y el orientador del centro.

Para establecer un planteamiento adecuado en las áreas de intervención se utilizarán **diversos cuestionarios y escalas** a modo de cribado. Es el caso del Behavior Assesment System for Children, (BASC), de Reynolds y Kamphaus (1992), donde se utilizarán los cuestionarios T-1 (lo realiza el tutor) y el P-1 (lo realiza el padre). También se usará Inventario del Desarrollo Battelle de Newborg, Stock y Wnek (1998) que ayuda a medir el proceso madurativo del niño en las áreas personal, social, adaptativa, motora, de comunicación y cognitiva.

La **observación**, también juega un papel importante para ver cómo se desenvuelve en sujeto en ambientes sociales. Primero estructurados (con la modulación del adulto), luego semi estructurados (el adulto organiza la clase dejando material disponible al niño para que este ejecute el juego según sus intereses) y posteriormente libres y con la interacción de otros. Pero esta observación requiere de una planificación para ello se utiliza y una ficha de observación (Anexo 3) para ver si las conductas se repiten y en qué momentos, para identificar, qué, como, y cuando sucede.



4.2.2. Análisis y valoración de la información recogida

En este apartado se hace referencia a lo recogido tanto en la entrevista familiar, como en la realizada con la tutora actual de A.B.V. Por lo que se reseñan aspectos a nivel familiar, curricular y general de lo observado en la evaluación realizada al sujeto, así como lo detectado tras pasarle el BASC y la Battelle.

De lo extraído de la entrevista familiar

Se observa que la familia no es muy consciente de las necesidades de A.B.V. Manifiestan preocupación por las consecuencias que pueden provocar el comportamiento del niño sobre todo en los entornos sociales. Les preocupa mucho que no puedan tener momentos de ocio normalizado con sus amigos, por miedo a los comportamientos de su hijo. Identifican ciertas dificultades en la autonomía y el comportamiento de A.B.V. en diferentes entornos. En casa, por ejemplo, suelen darle lo que pide, porque manifiestan no tener tiempo para resolver sus pataletas y prefieren ceder a lo que pide, ya que suelen ocurrir sobre todo a últimas horas de la jornada, cuando los padres están cansados y verbalizan que no tienen tiempo para negociar con él.

El padre se ha informado de las características de los niños con TEA sin embargo la madre sigue justificando ciertas conductas y solo ve lo positivo, lo que dificulta que se pueda poner en marcha un plan de actuación a nivel familiar, por la poca constancia, y porque en los momentos de la devolución de la información, cuestiona ciertos aspectos que se han detectado en el ámbito escolar.

Se propone tras la evaluación comenzar con el plan de actuación en el ámbito escolar de rutinas y aceptación de tiempos y normas. Las cuales después de haber sido aplicadas en este entorno, se puedan llevar a cabo en el entorno familiar (se inicia en el colegio, para ver si funcionan las pautas y rutinas, y posteriormente se les explica cómo realizar a la familia en el ámbito de casa, para de esta manera reforzar los aprendizajes y favorecer que la familia se implique más con el centro educativo).

De lo extraído de la entrevista a la tutora

La tutora de A.B.V. valora positivamente la implicación del niño durante los años que ha acudido al centro (lleva dos años con el), ha notado una evolución en cuanto a pequeñas rutinas, sobre todo con el cuidado de los elementos y materiales de clase, pero sigue habiendo muchas dificultades cuando se presentan tareas de carácter cooperativo o trabajos por proyectos, ya que la manera de relacionarse con los iguales es muy desajustada, puesto que tiende a querer ser siempre el protagonista y no escucha a los demás ni participa en el juego compartido. A la hora de exponer los proyectos, le cuesta esperar su turno (siempre quiere ser el primero en exponer su trabajo) y si cree que otro compañero está realizando un trabajo mejor que el suyo, tiende a tener conductas desajustadas con el (pega, empuja). De la misma manera y cuando se dan este tipo de conductas la tutora verbaliza que A.B.V. no es capaz de identificar cuál es su estado de ánimo, ni de explicar la situación y suelen ser los demás compañeros los que la explican por él, lo que acrecienta sus conductas desajustadas ya que suele entrar en “bucle” y no escuchar, ni acceder a las estrategias que la tutora le propone. Durante el primer mes del primer trimestre, se ha estado trabajando con A.B.V. el darle un “tiempo fuera” dentro de la clase para que pueda calmarse y volver a las rutinas de trabajo cuando este más tranquilo. Al principio esto funcionó, pero últimamente la tutora dice que lo usa solo cuando no quiere realizar una tarea, en lugar de cuando se plantea un posible conflicto emocional.

A nivel curricular, manifiesta que es capaz de realizar todas las fichas que se le van presentando, y que si no las realiza es por la falta de interés, y no porque se aprecie un problema en la comprensión de los contenidos trabajados. Por lo que valora que las principales áreas de intervención deben ser a nivel conductual (rutinas, tiempos...) a nivel emocional (identificar y gestionar sus estados de ánimo) y social (a la hora de acercarse y comunicarse con los demás compañeros de la clase, puesto que tiene miedo a que sea rechazado por ellos).

Se propone comenzar con el uso de cronogramas (Anexo 4) para anticipar las tareas y así mitigar la sensación de ansiedad y angustia ante las tareas que se le proponen, de la misma manera en clase tendrá visible un termómetro de emociones (previo se habrán trabajado las emociones básicas en todo el grupo clase para saber identificarlas) con los estados de contento, triste, y enfadado, para saber con qué estado de ánimo inicia la tarea y dejándole claro que puede cambiar el estado si durante el transcurso de la misma cambia. Tras un tiempo trabajando con el termómetro se añadirán también las consecuencias que provocan el estado inicial y

el cambio de las mismas, pudiéndolas verbalizar o simplemente escogiendo entre algunos pictogramas que estarán debajo del termómetro (Anexo 5).

De lo extraído de la observación

En las dimensiones Personal- Social y Comunicativa, se manifiestan dificultades en la expresión e identificación de sus emociones de manera ajustada. Presenta baja tolerancia a la frustración e impulsividad. Necesitando ponerle nombre a lo que le pasa y organizar su comportamiento en situaciones de cansancio, enfado, rechazo, ira, malestar. Lo que remite en actitudes desafiantes con el adulto.

En cuanto a la interacción (se le observa en el entorno de clase), puede iniciar contacto social con otros, pero necesita del adulto como recurso para mediar o modelar el comportamiento. Sin embargo, se observan dificultades para iniciar y mantener el contacto social ajustado y recíproco tanto con iguales como con el adulto. Manifestándose este comportamiento a través del escaso contacto visual durante sus relaciones, expresiones gestuales y faciales poco dirigidas a los otros, dificultad para compartir focos de disfrute que no partan de sus intereses propios.

La **comunicación** de A.B.V. es muy verborreica, tiene un gran repertorio de vocabulario que utiliza de manera ajustada a las demandas de las tareas, pero le cuesta organizarlo y suele divagar durante el transcurso de los mismos, sin tener capacidad de síntesis, ni de escucha activa con las personas que se relacionan directamente con él.

Juego e intereses, se observa que en ocasiones se muestra rígido para colaborar en las rutinas, le cuesta cambiar de actividad o terminar lo que le gusta. Sus intereses son muy restrictivos, su centro de interés son los trenes. Suele recurrir a esta temática de manera espontánea sin tener en cuenta el contexto y la actividad. Su juego simbólico es muy pobre, empieza utilizar muñecos en miniatura recurriendo a interactuar con ellos utilizando de nuevo la temática de los trenes.

Respecto a su **desarrollo psicomotor**, presenta bajo tono, gran hipersensibilidad a los estímulos (tiende a taparse los oídos ante ruidos estridentes). Su motricidad gruesa es inmadura, aunque presenta patrones básicos de gateo, reptación, volteos. Poco a poco va ganando en la motricidad fina lo que va a potenciar una buena iniciación a las grafías básicas.

A nivel cognitivo presenta pequeñas dificultades de atención para desempeñar aprendizajes de tipo secuencial por lo que necesita de estructuración de las tareas. Tiene buena memoria de trabajo a largo plazo, lo que facilita el éxito de sus aprendizajes. Una buena organización perceptiva y viso- espacial.

Por lo que **se plantea** en el **ámbito personal y social**. Trabajar la identificación de emociones propias y ajenas en diferentes entornos, para de esta

manera empezar a comprender situaciones de interacción y de juego, así como contenidos emocionales. Proponer técnicas de autogestión de emociones desajustadas para trabajar la baja tolerancia a la frustración y sus conductas impulsivas.

En cuanto a **la comunicación** se debe de hacer partícipe a A.B.V. de la importancia de identificar los signos de una buena comunicación asertiva y recíproca.

En el **juego** se debe ampliar su repertorio de interés, ya que este sigue siendo muy restringido y por ende dificulta la interacción y relación con el entorno, ya que no acepta intereses diferentes a los que el plantea.

A nivel psicopedagógico se recomienda:

-Desarrollar **estrategias de interacción** para: Iniciar de manera autónoma relaciones, mejorar la participación en las actividades grupales, reconocer emociones sencillas en los otros y dar consuelo, participar de conversaciones familiares, compartir intereses y juegos con los iguales...

-Ampliar los **juegos de representación** y el **contenido** de los mimos.

-Trabajar **Teoría de la mente**; la capacidad de inferir sobre los estados mentales de los otros. Ser capaz de diferenciar de manera clara entre lo real y la ficción, la broma, la mentira y las dobles intenciones.

-Favorecer reconocimiento de emociones y causalidad de las mismas desde la experiencia personal. Trabajar la **gestión y regulación emocional**.

-Trabajar el uso y de la **comunicación** no verbal, para interpretar intenciones de comunicación con otros.

De lo extraído en el BASC

El BASC, Reynolds y Kamphaus (1992). Son unos cuestionarios que ayudan a evaluar una amplia gama de dimensiones patológicas tales como: problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad y dimensiones adaptativas (habilidades sociales y de liderazgo). Se utilizarán como principales fuentes a los padres (cuestionario P-1) a la tutora (cuestionario T-1) y a la propia orientadora (cuestionario de observación), este último cumplimenta a lo citado anteriormente en los ítems reflejados en el cuestionario de observación de elaboración propia. Con este método se establecerán una serie de conducta adaptativas (positivas) o clínicas (negativas), consiguiendo de esta manera, tipificar conductas en ámbitos tales como: exteriorizar problemas (agresividad, hiperactividad, problemas de conducta), interiorizar problemas (ansiedad, depresión, somatización), problemas escolares (atención) y habilidades adaptativas (adaptabilidad y habilidades sociales).

Tras pasar los cuestionarios, y la posterior revisión y tomando como referencia los baremos generales, los cuales están basados en una amplia muestra nacional que se considera representativa, se ofrecen dos tipos de puntuaciones para cada uno de ellos; las T (señalan la distancia de una puntuación con respecto a la media del grupo normativo, siendo 50 la media y estableciendo una desviación típica de 10) y las percentil (indican el porcentaje de la muestra normativa que está en el mismo nivel o por debajo de una puntuación directa dada).

En este caso que se presenta, en el cuestionario que se le pasa al padre (P-1) y tomando como referencia las puntuaciones "T" se refleja de **lo extraído en las escalas clínicas** aspectos clínicamente significativos en las áreas de agresividad, hiperactividad, atención, ansiedad y retraimiento, siendo para la mayoría de ellas valores entre el 70 y el 75 y prestando especial importancia al área de atención donde se ha obtenido una puntuación T de 87. En riesgo estarían las áreas de atipicidad y depresión ambas con valores de T de 60, y medio el área de somatización con un valor T de 50. **De lo extraído de las escalas adaptativas** el aspecto clínicamente significativo es el área de las habilidades sociales obteniendo un valor T de 30 y estando en riesgo el área de la adaptabilidad con un valor T de 40. De lo extraído en las dimensiones globales muestra un gran índice en las áreas de exteriorizar problemas e interiorizarlos así como en las habilidades normativas, por lo que su índice de síntomas comportamentales es claramente significativo. Tomando especial importancia tras lo extraído el trabajo en las áreas emocionales y de habilidades sociales para mejorar sus escalas adaptativas.

En el cuestionario que se le pasa a la tutora (T-1) se muestran unos valores de T similares a los que se han señalado anteriormente, en las **escalas clínicas**, se observa que ha bajado el índice T a medio en el área de depresión, y a en riesgo al de retraimiento. En las **escalas adaptativas** ambos ítems han sido considerados como clínicamente significativos. Las dimensiones globales obtienen puntuaciones T similares a las extraídas en el cuestionario pasado al padre.

Por lo que se extrae que tanto a nivel escolar como familiar se tiene una percepción muy parecida del sujeto y se detectan las mismas carencias en la persona.

De lo extraído en la Battelle

Tras aplicar la batería al completo se establece un nivel de desarrollo equivalente a 49 meses teniendo en el momento de la evaluación 66 meses de edad cronológica. Mostrando mayor desfase (35 meses) en el área correspondiente a la personal y social, pudiendo afectar está en el resto de áreas del desarrollo.

4.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Martos y Llorente (2013), establecen que las indicaciones de calidad de los programas de intervención, no son estancos, es decir, que pueden tomarse como referencia varios modelos de intervención para dar solución a un problema. Ambos establecen una serie de aspectos a tener en cuenta para que el programa llegue a buen puerto, y que van a asentar la base de este programa de intervención, estos son:

-Establecer programas individualizados (adaptados a las necesidades específicas del sujeto en cuestión).

-Los objetivos y estrategias de intervención deben estar basado en una evaluación previa. Aspecto que se ha destacado en el apartado de análisis y valoración de la información recogida. Además, estos deben de ser medibles y susceptibles de valoración, como se verá posteriormente en el apartado de evaluación y seguimiento.

-Los programas deben de asegurar extrapolar lo trabajado a diversos contextos (aprendizaje significativo). Por lo que a lo largo de este apartado se verá patente la transversalidad y generalización de aprendizajes como criterios de éxito en la evaluación.

-La familia debe ser parte activa del proceso, puesto que son ellos con los que el sujeto pasa la mayor parte del tiempo, siendo necesario llevar a cabo también una intervención en este ámbito que favorecerá de nuevo aprendizajes en todos los ambientes y contextos.

-Debe de estar conformado teniendo en cuenta los centros de interés de la persona con TEA y respetar las necesidades de orden, estructura y anticipación de este colectivo.



4.3.1. Áreas de intervención

Personal, Emocional y social

Se partirá del conocimiento personal, es decir de la toma de conciencia de su “yo personal” para favorecer la autoestima y el autoconcepto. De manera transversal se trabaja la conciencia corporal y la silueta humana.

A nivel emocional se comenzará a identificar las emociones básicas atribuyéndoles una función y una repercusión corporal. Se partirá del concepto de cada una de ellas modulando el adulto una ejemplificación adecuada a su edad, para que posteriormente A.B.V. sea capaz de expresar que situaciones personales provocan cada una de las emociones.

Para el trabajo de la baja tolerancia a la frustración se partirá de juegos competitivos básicos, en los que se propongan conductas durante el juego por medio de apoyos visuales (Anexo 6).

A nivel social se trabajará con actividades basadas en la teoría de la mente, para atribuir sentimientos de las historias sociales a otras personas. Para entender el significado de sus actos en los demás se propone trabajo mediante historias sociales básicas pautadas a través de imágenes de acción y consecuencia.

Planificación y organización de la tarea

Esta es necesaria de nuevo para modular su estado emocional, se propone un cronograma con la secuencia de clases o actividades a realizar durante el periodo de estancia en el colegio presentándole primero las actividades de la mañana y luego el de la tarde.

Para la organización y gestión de los tiempos y de las emociones asociadas a la tarea, se propone un termómetro de estado de ánimo, para saber cuál es el estado inicial de A.B.V. a la hora de iniciar cada una de ellas las tareas. De la misma manera y para favorecer la interacción con el grupo- clase en las tareas de carácter cooperativo y para trabajar la espera y los turnos, se propone trabajar con tarjetas de turnos donde se establece cuando le toca hablar y cuando tiene que estar en silencio. Apoyando también para que no interrumpa constantemente con unas tarjetas de ayuda, y tiempo fuera y respeto de turnos. (Anexo 7).

Cognitiva

Realizando una asociación lógica de sus actos en las conductas de los demás. Para facilitar la interpretación de situación y acciones en entorno sociales, partiendo primero de situaciones sobre el papel y llevando a la práctica posteriormente en situaciones de juego con otros. Interactuando con ellos y favoreciendo la escucha activa, el dialogo, y la espera.



4.3.2. Diseño del programa de intervención

Se plantea una intervención combinada, donde se intercala el apoyo en sesiones dentro del grupo clase (trabajo de planificación, organización de la tarea y transiciones) y otras de trabajo individual fuera del aula (interpretación y gestión de emociones). Además, se plantea un apoyo en la materia de psicomotricidad, puesto que en esta área educativa se requiere de una mayor intervención ya que es donde más conflictos aparecen y es evidente la falta de habilidades sociales de A.B.V. además la estructura de la sesión y la organización del espacio es más ambigua lo que favorece que aparezcan constantemente conductas disruptivas.

Objetivos de la intervención

- Identificar las emociones básicas propias y ajenas.
- Fomentar la relación entre iguales.
- Fomentar la empatía, la asertividad y la escucha activa.

- Modelar las conductas disruptivas ante la negación de sus peticiones por parte de los adultos o de los iguales.
- Fomentar el espíritu de cooperación y la pertenencia al grupo.
- Favorecer la escucha activa y el respeto de tiempos.
- Favorecer las transiciones, organización y estructuración de la tarea.

Contenidos

- Habilidades sociales
 - ✓ Asertividad
 - ✓ Empatía
 - ✓ Dialogo
 - ✓ Lenguaje corporal
 - ✓ Respeto de turnos
 - ✓ Solución de problemas
 - ✓ Escucha activa
- Emocionales-personales
 - ✓ Emociones básicas.
 - ✓ Control de la frustración.
 - ✓ Autoconcepto.

Sesiones (Organización y planteamiento)

En este apartado se distinguen por un lado la estructura de las sesiones individuales y por otro lado la estructura de las sesiones grupales.

Las sesiones individuales, van a tener una duración de una hora a la semana y van a contar con una estructura estandarizada, la primera parte en la que A.B.V. expone como se siente y cuenta que es lo más importante que le ha pasado durante la semana, y una segunda parte donde el profesional hace una intervención en el área emocional.

Se establece un apoyo de dos horas a la semana para la intervención conjunta dentro del aula, el cual consiste en darle pautas para la anticipación del cambio, sobre todo para ajustar los tiempos y que descienda su nivel de ansiedad y de conductas disruptivas. Este trabajo, se podrá mantener durante toda la jornada escolar con la ayuda de la auxiliar de infantil, la tutora, la profesora de pedagogía terapéuticas (PT) y la de audición y lenguajes, las cuales conocen a la perfección a A.B.V. y con las que se está en constante coordinación para ver los progresos de A.B.V. y la adecuación de las intervenciones propuestas.

En el área de psicomotricidad y para favorecer la organización y coherencia de la materia se establecen una serie de rutinas, las cuales se extrapolan a todo el grupo

clase, estas rutinas consisten en: iniciar la sesión con una asamblea, en la que siempre participan los niños/as del grupo clase y donde de manera espontánea cuentan situaciones vivenciadas por ellos, posteriormente se plantea una fase de exploración de la clase, donde el docente observa comportamientos, habilidades psicomotrices, de cada uno de los niños/as y tras la cual plantea los ejercicios o juegos propuestos seguidos de una ejemplificación y de un apoyo visual para favorecer la comprensión.

Cronograma

La presente intervención se lleva a cabo durante el curso escolar 2016/2017 se parte de la base que la familia acude al departamento de orientación tras finalizar el primer trimestre por lo que se propone en el siguiente cronograma de intervención (tabla 5):

Tabla 5. Cronograma

Actividades	Meses (semanas)					
	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Recogida de datos	F					
Valoración inicial	F					
Análisis e interpretación de los datos	F					
Propuesta de intervención	F					
Reunión con los profesionales implicados en el proceso	F					
Reunión con la familia	F					
Puesta en marcha de la intervención	F					
1ª Evaluación y seguimiento	F					
2ª Evaluación y seguimiento	F					
Elaboración del informe final	F					
Valoración de la aplicación de la intervención y propuestas para el curso que viene	F					
Devolución a la familia	F					

Leyenda: F= Festivo. En verde las semanas en las que se llevan a cabo las actividades

Materiales

Para la puesta en práctica de la intervención se utilizarán diversos materiales, impresos y digitales.

Materiales impresos:

1. Cuaderno de emociones básicas en donde se recogen la definición de cada una de las emociones, y se coloca una cara vacía donde debe de colocar los ojos, nariz y boca que se corresponde con esa emoción.
2. Secuencias de los juegos propuestos.
3. Tiras de imágenes para reconocer emociones.
4. Cuentos de emociones

Materiales digitales

1. Mejor así (software informático incluido en libro Leo TEAyuda, las emociones básicas)

Desarrollo de las sesiones

Se establecen 15 sesiones individuales de intervención y unas orientaciones y pautas de actuación generales las cuales se llevan a cabo dentro del aula, para favorecer la integración y relación de A.B.V. con el grupo-clase. Estas últimas pautas son generales y se podrán trabajar con otro alumnado de características similares a A.B.V. por lo que se pueden utilizar como herramienta metodológica para el trabajo de grupos cooperativos y activos que se está llevando a cabo dentro del colegio.



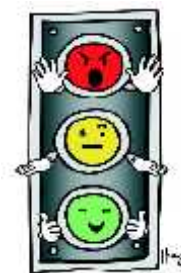
SESIONES INDIVIDUALES



Sesión: 1	CONTENIDOS: La figura humana, Características personales.
OBJETIVOS: Tomar conciencia de su yo personal	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida -Al ser la primera sesión, la fase de acogida de la sesión de hoy consiste en que el profesional se presente al niño y que el niño se presente al profesional. En esta fase se le harán preguntas abiertas a A.B.V. para ir perfilando sus intereses y se dejara una parte de juego libre en donde el profesional colocara cierto material de juego en el suelo (muñecos, animales, trenes) para ver como interactúa con ellos de manera espontánea y se acepta la modulación y participación del juego con el adulto.	
2. Desarrollo de la sesión La silueta humana: Se le da un folio en blanco y unos lápices de colores para que en el folio represente la figura humana. Se observa de esta manera, como es la representación de la misma y si le da un estado de ánimo a la persona (sonriente, triste, enfadado) en caso de que le atribuya un estado se le preguntara cual ha sido la causa de ese estado de ánimo. Mi silueta: por la parte de detrás del folio se vuelve a representar la figura humana, pero esta vez se le dice	

que es él y que le debe de poner una cara y un estado de ánimo y después se le deja completar el dibujo con una situación que él quiera (puede dibujarse en un parque, en una piscina...)	
3. Cierre Se recoge el material con el que se ha estado jugando (pinturas, juguetes) y se le pregunta que como se siente en el momento de acabar la sesión	
Sesión: 2	CONTENIDOS: Las emociones básicas (alegría y tristeza)
OBJETIVOS: Interpretar los signos de las emociones básicas en otros (alegría y enfado). Tomar conciencia de las situaciones que me provocan alegría y enfado, y comparar con otras situaciones que pueden pasarle a los demás.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida - ¿Cómo me siento?: Se le pregunta A.B.V. como se encuentra hoy y si ha pasado algo importante durante la semana en el colegio o en casa que quiera contar. (este patrón se repite en todas las sesiones por lo que en el resto solo se pondrá el nombre para poder desarrollar las actividades de la sesión más exhaustivamente) - Ponemos nombre a la cara que nos va a ayudar a interpretar los estados emocionales (este nombre se mantendrá durante todas las sesiones)	
2. Desarrollo de la sesión *Se comienza a configurar el cuaderno de las emociones (Anexo 8) - ¿Qué es la alegría y que es la tristeza? Se explican los dos conceptos a través del libro “Monstruo triste, monstruo feliz”. Miranda (2009) - Colocamos a Pepito los signos de alegría y tristeza en la cara. - ¿Cuándo estoy triste y cuando estoy feliz? Se presenta una historia social de una situación de tristeza relacionada con su entorno (cuando se va su padre de misión fuera de casa). Se le hace identificar como se siente él y como se siente su madre, ya que en muchas ocasiones tiene conductas desmedidas con ella cuando ocurre esta situación en casa. (Anexo 9)	
3. Cierre Memori de parejas de caras para trabajar la expresión gestual de la cara.	
Sesión: 3	CONTENIDOS: Las emociones básicas (sorpresa, miedo)
OBJETIVOS: Interpretar los signos de las emociones básicas en otros (sorpresa y miedo). Tomar conciencia de las situaciones que me provocan sorpresa y miedo, y comparar con otras situaciones que pueden pasarle a los demás.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
2. Desarrollo de la sesión - ¿Qué es la sorpresa? La orientadora presenta A.B.V. una caja y se le dice que no puede abrirla hasta que se le indique. Posteriormente se le pregunta que cree que hay dentro de ella y que como se siente. Tras lo cual se le deja que la abra y dentro habrá un tren, antes de cogerlo se le volverá a preguntar cómo se siente y se le explicara que es la sorpresa. - Colocamos a Pepito la cara de sorpresa y reflexionamos cuando ponemos esa cara. - ¿Qué es el miedo? Se apagan las luces del aula donde se está llevando a cabo la intervención y usando la	

<p>luz del proyector y la pared blanca se realiza un teatro de sombras con una historia sobre el miedo y los efectos en las personas tomando como referencia lo que se expone de esta emoción en el libro de “el monstruo de colores” Lena (2012) (Anexo 10).</p> <p>-Ponemos la cara a Pepito de miedo y pensamos que le puede dar miedo a Pepito.</p> <p>-Ha ocurrido alguna situación en casa o en el colegio donde alguien haya sentido esta emoción.</p>	
3. Cierre. Trivial de las emociones. (Anexo 11)	
Sesión: 4	CONTENIDOS: Las emociones básicas (el enfado). Técnicas de gestión del enfado
<p>OBJETIVOS: Interpretar los signos de las emociones básicas en otros (enfado).</p> <p>Tomar conciencia de las situaciones que me provocan enfado, y comparar con otras situaciones que pueden pasarle a los demás. Conocer y aplicar técnicas de gestión del enfado.</p>	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
2. Desarrollo de la sesión	
<p>- ¿Qué es el enfado? Leemos el cuento de “Cuando estoy enfadado” de Trace (2009), reflexionamos sobre que situaciones nos enfadan, hacemos una lista y elegimos una de ellas para realizar una historia social, para posteriormente exponer técnicas de gestión del enfado.</p> <p>-Técnicas de gestión del enfado</p> <p>*Técnica del semáforo</p> <p>Si estamos en verde: Significa que podemos jugar, y estar bien con el resto de compañeros de clase. (Estoy contento, sorprendido)</p> <p>Si estamos en amarillo: Significa precaución, estoy algo enfadado, hay alguna cosa que me han dicho que no me gusta, lo mejor es parar, pensar y luego actuar.</p> <p>Si estamos en rojo: Significa que estamos enfadados y no podemos seguir jugando porque podemos hacer daño a otros o a nosotros, tendremos un espacio de tiempo fuera, del cual podremos salir cuando estemos más tranquilos.</p>	
<p>*Técnica de la tortuga</p> <p>Leemos el cuento de la tortuga, tomado de la página de Orientación Andújar y le enseñamos a hacer la técnica de la tortuga, apoyado en la secuencia marcada en el dibujo. (Anexo12).</p>	
3. Cierre. Le ponemos la cara de enfadado a Pepito y se realiza una relajación, sentado, ayudándole a aprender a inspirar y espirar para volver a la calma.	
Sesión: 5	CONTENIDOS: Las emociones básicas (el enfado). Técnicas de gestión del enfado.
<p>OBJETIVOS: Tomar conciencia de lo que nos enfada en situaciones en clase, en casa o en el juego.</p> <p>Afianzar las técnicas trabajadas en la sesión anterior</p>	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	



2. Desarrollo de la sesión	
- ¿Qué me enfada? Para reflexionar sobre qué es lo que le enfada en los distintos contextos se presenta a A.B.V. una ficha (Anexo 13) donde hay dibujada una casa (reflexión de cuando se enfada con sus padres y porque), otra donde hay dibujado un colegio (cuando se enfada en el colegio y por qué) y otra donde hay dibujado un parque (cuando se enfada jugando y porque).	
- ¿Qué puedo hacer para solucionarlo? En la misma ficha se le propone que verbalice como se sienten los demás ante sus enfados y como puede solucionarlos.	
-Situación de juego con el adulto, el cual provoca una situación de enfado para ver cómo reacciona.	
3. Cierre. Visionado de un video de una situación donde se aplica la técnica de la tortuga. Relajación con pompas de jabón.	
Sesión: 6	CONTENIDOS: Expresiones faciales. Emociones básicas.
OBJETIVOS: Reconocer expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos. Ser capaz de interpretar las causas de la emoción a partir del contexto dado.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
2. Desarrollo de la sesión	
Se toma como referencia el libro “En la mente” de Monfort y Monfort (2001). En todas y cada una de las fichas se realizarán las siguientes preguntas ¿Cómo se sienten los protagonistas? ¿Por qué se pueden sentir a si? ¿Qué ha podido pasar?	
-Ficha nº 1 Dibujos del uno al cinco (Anexo 14).	
-Ficha nº 2 Dibujos siete, nueve, y diez (Anexo 14).	
-Ficha nº 3 Dibujos trece y catorce (Anexo 14).	
-Ficha nº 4 Dibujos quince y dieciséis (Anexo 14).	
3. Cierre. Canción el rock de las emociones: proyecto emoticantos	
Sesión: 7	CONTENIDOS: Reconocimiento de gestos y de intenciones.
OBJETIVOS: Reconocer e identificar gestos en otros y en uno mismo en determinadas situaciones sociales.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
2. Desarrollo de la sesión	
- ¿Qué significan estos gestos? Se prepara un catálogo de gestos con diversas imágenes (saludar, decir adiós, dedo para arriba, dedo para abajo, insultar, hacerse daño, hacer la burla, hablar, escupir, decir adiós, darse la mano, dar un beso, aplaudir, bailar, abrazar y alto). Todos estos gestos se colocan en un panel y se le pide a A.B.V. que identifique y verbalice que significan esos gestos, y cuando se realizan en contextos donde hay gente, y como se siente él en el momento que se interpreta cada uno de ellos.	
-Dado de los gestos (Anexo 15), se forman tres dados y en cada uno de los lados del dado se coloca una emoción. A.B.V. tirará los dados y deberá de inventarse una situación asociada a la imagen.	
-Teatro de marionetas. Cuando salimos a cenar fuera con los papás.	
3. Cierre. Construimos el emociómetro. Tomado del libro “el emociómetro del inspector drilo”. Isern (2016). (Anexo 16).	
Sesión: 8	CONTENIDOS: Autoevaluación

OBJETIVOS: Evaluar el progreso de A.B.V. en las emociones trabajadas hasta el momento y ver si se han comprendido los estados emocionales básicos para aplicarlos a situaciones sociales con otros en entornos semi estructurados.
ACTIVIDADES PROPUESTAS
1. Acogida
2. Desarrollo de la sesión - Clasificar emociones. Se plantean una serie de pictogramas con diversas situaciones y debe de clasificarlas según la emoción. - ¿Qué ocurriría sí? Se presentan situaciones hipotéticas (que pueden pasarle en su día a día) y se le pregunta como actuaría en esa situación. -Jugamos. Se le vuelve a plantear una situación de juego la cual es modificada sin previo aviso por el adulto para ver cómo responde.
3. Cierre. Construimos el bote de la calma (Anexo 17).

Tras lo observado en la primera Evaluación se llega a la conclusión de que A.B.V. ya tiene los suficientes recursos como para identificar de manera teórica emociones y situaciones, así como dar respuesta de una manera coherente a los hechos en otros que se plantean a través de las imágenes o role- playing trabajados durante las anteriores sesiones.

A partir de esta sesión se propone un trabajo en situaciones reales de clase, recreo, o en la sesión de psicomotricidad, donde se comenzarán a trabajar las habilidades sociales básicas en cuanto a comportamiento, respeto de turnos y escucha activa, así como la baja tolerancia a la frustración en situaciones de juego de ganar y perder. Por lo tanto, se combinará de manera más activa el trabajo individual (donde se le darán pautas de actuación y resolución de conflictos) con el trabajo grupal de gestión y autocontrol. Para ello se seguirán desarrollando las sesiones individuales, pero estas girarán más encaminadas a lo acontecido durante la semana para darle herramientas de resolución en situaciones más reales. De esta manera la coordinación entre la tutora, la PT, la AL y el profesor del área de psicomotricidad será necesaria para lograr un aprendizaje funcional y significativo en A.B.V. Por este motivo y tras la exposición de las sesiones individuales se establecerán unas pautas de actuación tanto para los profesionales implicado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de A.B.V. como para la propia familia. (Anexo 18).

Sesión: 9	CONTENIDOS: Normas sociales básicas (Saludar, escuchar, esperar y decir adiós)
OBJETIVOS: Conocer y aplicar las principales normas en entornos con iguales.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	

2. Desarrollo de la sesión	
-La importancia del saludo ¿Por qué saludamos? ¿Para qué saludamos?	
-Role- playing. Se proponen dos situaciones en una de ellas se le manda a A.B.V. a realizar un recado consistente en pedirle al conserje una tiza, en esta ocasión no se le pauta la interacción con él. Tras la cual se realiza una fase de análisis conjunta. ¿Has conseguido la tiza? ¿Qué has hecho para ello? ¿Estaba realizando alguna otra tarea el conserje? ¿Nos la ha dado enseguida? ¿Por qué?	
En la siguiente situación se prepara con él, el dialogo que va a tener que realizar para hacer la petición y se cambia de persona, en este caso tiene que ir al despacho del jefe de estudios y pedirle unas hojas. Volvemos a realizar la misma reflexión que en la situación anterior.	
- ¿Qué pasaría si...?: Reflexionamos sobre qué pasaría si alguna de las dos personas no tuviera las cosas que íbamos a pedir.	
3. Cierre. Panel de las reglas básicas en clase.	
Sesión: 10	CONTENIDOS: Normas sociales básicas (Pedir ayuda y ayudar). Cooperación.
OBJETIVOS: Tomar consciencia de la importancia de pedir ayuda y de la colaboración con otros para conseguir los objetivos propuestos.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
2. Desarrollo de la sesión	
-Juego de pistas: Se plantea un juego de pistas corto por el aula de intervención y por el recreo. El juego consiste en meterse en la piel de un detective y tener que encontrar piezas de un puzle, para ello se preparará un rali fotográfico con los sitios donde están escondidas las pistas y deberá de en algunas ocasiones pedir ayuda porque no llega o coger la pieza o porque no sabe dónde está el sitio.	
-Tras el juego se reflexiona ¿Has podido hacerlo tu solo? ¿Por qué?	
3. Cierre. Confecionamos la tarjeta de pedir ayuda.	
Sesión: 11	CONTENIDOS: Normas sociales básicas (Respetar turnos en las conversaciones y en la fila
OBJETIVOS: Tomar consciencia de la importancia de escuchar y ser escuchado. Relativizar la importancia de ser el primero y aprender a ceder el turno a otros.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
2. Desarrollo de la sesión	
A.B.V. muestra predisposición a ser siempre el primero a la hora de realizar los juegos o de salir de la clase, por ello durante la sesión de hoy se habla de la importancia de respetar el turno en la fila y en las conversaciones.	
-Libro “Mapache quiere ser el primero” de Isern y Salaberria (2015).	
-Historia social ¿Qué pasa cuando hablamos todos a la vez? Confecionamos con él una historia social de lo que ocurre cuando en clase o en casa hablamos todos a la vez.	
3. Cierre. Confecionamos un tren de la fila (Anexo 19). con las actitudes que tiene que hacer.	
Sesión: 12	CONTENIDOS: Normas sociales básicas (Iniciar y finalizar el juego)
OBJETIVOS: Conocer y aplicar estrategias para gestionar el orden en distintas situaciones (juegos, fila). Aprender a establecer unos patrones básicos en el juego con los iguales.	

ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
2. Desarrollo de la sesión -Relacionado con la sesión anterior se le explica a A.B.V. técnicas para establecer el orden en situaciones de juego (rifas básicas) y durante la sesión de hoy, se inicia con el dialogo como medio de ponerse de acuerdo antes de iniciar un juego. -Pautas para iniciar un juego ¿A qué quiero jugar? ¿Con quién? ¿Pueden jugar más niños? -Pautas para pedir jugar ¿Cómo me acerco al grupo? ¿Qué preguntas hago? -Pautas para finalizar el juego ¿Cuándo acaba el juego? ¿Qué hago si de repente quiero dejar de jugar?	
3. Cierre. Secuencia de un juego.	
Sesión: 13	CONTENIDOS: Normas sociales básicas (Aceptar las propuestas de otros)
OBJETIVOS: Ser capaz de flexibilizar el pensamiento. Fomentar la empatía.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
Se detecta que A.B.V. tiende a imponer sus reglas frente a las de los demás, lo que está provocando conductas disruptivas que alteran el funcionamiento de las clases.	
2. Desarrollo de la sesión -Todos iguales todos diferentes. Se vuelve a trabajar la diferencia, esta vez haciéndole partícipe de que no todos tienen los mismos gustos y que a veces es necesario ponerse de acuerdo para llegar a una solución y poder compartir el juego con los demás.	
3. Cierre.	
Sesión: 14	CONTENIDOS: Normas sociales básicas (Aprender a ganar y perder)
OBJETIVOS: Aprender a regular y gestionar las emociones durante el transcurso de los juegos.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	
Durante las sesiones de psicomotricidad queda reflejado el sentimiento de baja tolerancia a la frustración de A.B.V por lo que se prepara una sesión para entender que el perder y ganar es parte del juego y que conductas son apropiadas.	
2. Desarrollo de la sesión ¿Cuándo pierdo? ¿Cómo me siento? ¿Qué puedo hacer? ¿Cuándo gano? ¿Cómo me siento? ¿Qué puedo hacer? ¿Cómo se sienten los demás?	
3. Cierre. Medalla de saber perder. (Anexo 20).	
Sesión: 15	CONTENIDOS: Autoevaluación
OBJETIVOS: Conocer qué ha aprendido y cuales han sido las actividades que más le han gustado y volvería repetir.	
ACTIVIDADES PROPUESTAS	
1. Acogida	

2. La historia de este curso. Evaluación conjunta. Por medio de pictogramas le preguntamos qué es lo que más le ha gustado y que ha aprendido durante todas las sesiones. (Anexo 21).

3. Cierre. Dibujo de despedida



4.3.3. Evaluación y seguimiento

El **proceso de evaluación** tiene como fin determinar el grado de eficacia de las actividades y la consecución de los objetivos propuestos. Por ello se **evaluará tanto el proceso de aprendizaje** (Grado de adquisición de los objetivos propuestos) así como el **proceso de enseñanza** (instrumentos, herramientas y actividades propuestas).

De esta manera para la *evaluación del proceso de aprendizaje* se llevarán a cabo dos sesiones de evaluación parciales en las que se realiza una fase de observación y otra en la que se le pasa una rúbrica para ver si se han alcanzado los objetivos propuestos (Anexo 22). Posteriormente a estas dos evaluaciones se realizará un informe final en el que quedan reflejados los objetivos iniciales, y la evolución de A.B.V. así como las propuestas de futuras líneas de intervención y necesidades que aún siguen necesitando de seguimiento o intervención.

En el proceso de enseñanza: el orientador tendrá un diario en el cual se anotará el grado de adecuación de las actividades propuestas, la participación y además en la sesión número quince A.B.V. realizará una autoevaluación sobre el proceso de las sesiones por medio de pictogramas y para expresar cuales han sido las actividades que más le han gustado y porque para de esta manera hacerle participe de la importancia de su opinión y favorecer su autoestima.

El **seguimiento** se realiza de manera interdisciplinar, es decir, que una vez al mes se reúnen los docentes que intervienen en el proceso de enseñanza de A.B.V. y el orientador para reformular objetivos, o establecer pautas de actuación comunes para potenciar aprendizajes significativos y sobre todo para establecer una línea de trabajo común que permita entender a A.B.V. que todos van en el mismo sentido y con el mismo fin.

Además de esto, con la familia se propone un cuaderno viajero en el cual se comunican con la tutora y donde recogen los aspectos más importantes acontecidos en cada durante el día, así como las conductas que se han podido observar.

Al finalizar el proceso y antes de la realización del informe final se plantea volver a aplicar uno de los elementos estandarizados (BASC) para poder establecer una comparación entre el punto de partida y el final y así poder valorar si el proceso de intervención ha sido el adecuado. De la misma manera se volverá a revisar la

entrevista inicial y la valoración inicial para poder establecer una comparativa entre ambas.

5. RESULTADOS Y ANALISIS

5.1. ANTECEDENTES

Tal y como se expone en el apartado de recogida de datos (4.1.1.) a la hora de recoger el motivo del diagnóstico los padres de A.B.V. llegan al servicio de orientación del colegio tras finalizar el primer trimestre porque están preocupados por el paso a Educación Primaria y por su comportamiento en casa y en el colegio.

La tutora y el personal implicado en el proceso de enseñanza de A.B.V. habían puesto en marcha unas pequeñas pautas de actuación metodológicas, encaminadas a que fuera más constante en la tarea y para que desaparecieran las rabietas y conductas desajustadas cuando la tarea que se le proponía no le gustaba.

Tras la recogida de la información y su posterior análisis se establecen unos objetivos de partida, que giran en torno a tres grupos de actuación, el primero de ellos la interacción y relación social (petición, respeto de turnos, focalización de la mirada al interlocutor, normas sociales), el segundo el área emocional (identificación y gestión de emociones) y el tercero el autoconcepto y la autoestima.

Materializándose estos objetivos en unas metas que tienen como principales fines el que, extrapole las herramientas de gestión y autorregulación emocional a todos los contextos y situaciones, siendo capaz de identificar señales verbales y no verbales y flexibilizando su pensamiento (capacidad de escuchar y atender a peticiones que no se ajustan a su centro de interés).

Se establece de esta manera, un programa de intervención individual para trabajar estos aspectos, pero teniendo en cuenta que es importante que sepa aplicarlos en situaciones más o menos reales, donde necesita de la presencia de otros. Se establecen unas pautas de actuación en escenarios grupales, tales como la propia aula y en la materia de psicomotricidad.

Además, la familia es un pilar importante para asentar los conocimientos y lograr de esta manera los aprendizajes significativos y duraderos para A.B.V. Ya que sus padres reconocen, pero no son muy conscientes de las limitaciones de su hijo, se pauta una intervención conjunta a la escolar por medio de fichas de retos.

5.2. EVOLUCION DESCRIPTIVA

En cuanto al **autoconcepto**, al inicio de la intervención A.B.V. no tenía clara cuál era su identidad y función con respecto al grupo, no era capaz de pedir ayuda y el hecho de ver que no llegaba a lo que se le estaba pidiendo o que el resultado no era el esperado por el favorecía la aparición de comportamientos desajustados a la

norma. Y en aquellas tareas que no era capaz de ejecutar, verbalizaba constantemente consignas negativas hacia su persona como, por ejemplo, soy tonto, no soy capaz de hacerlo solo. Con la intervención se ha hecho reflexionar a A.B.V. de sus capacidades y limitaciones, así como de la importancia de pedir ayuda y dejarse ayudar, porque no todos sabemos hacer de todo y todos necesitamos ayuda, incluso cuando nos hacemos mayores. Aspecto en el que ha evolucionado positivamente ya que es capaz de expresar que es lo que le gusta, en que es bueno y en que necesita ayuda sin que esto le genere ansiedad. Se abordan este tipo de contenido ya que el tener un autoconcepto ajustado, ayuda a favorecer la integración en los ambientes escolares, puesto que en muchas ocasiones la sensación de fracaso, o la de no pertenencia al grupo puede ocasionar comportamientos disruptivos, baja motivación y baja autoestima. Sentimientos que si se mantienen pueden llegar al abandono escolar prematuro. Asociado a esto se ha trabajado la **capacidad de entender que no todos somos iguales** y con ello hemos potenciado el pensamiento divergente y la empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro), ya que A.B.V. siempre intentaba imponer su voluntad frente a la del grupo, sin tener capacidad de escucha del resto de opciones o sin saber acercarse a los demás ante situaciones que pudieran ocasionar emociones negativas en otros (estar triste, llorar, caerse). En estas últimas situaciones descritas, en el momento de finalizar la intervención es capaz de entender los sentimientos negativos en otros, pero aún necesita de la ayuda del adulto para pautar el acercamiento y adecuar su interacción. Entiende también la **importancia de la cooperación** para llegar a un objetivo común. Hemos podido observar que en sus inicios era un niño individualista que no se relacionaba con otros y que no entendía que en algunas ocasiones se necesita de la interacción, relación y cooperación para el logro sostenido de unos objetivos comunes grupales. En este sentido y a pesar de que sigue mostrando especial predilección por ser el primero y que su repertorio de estrategias para gestionar esto es escaso, poco a poco va colaborando con los otros y es capaz de aceptar cambios en el grupo propuestos por otros, aunque mostrando su disconformidad (se podría decir que prefiere jugar e interactuar con los iguales a mantener su posición firme).

A **nivel emocional** ha sido capaz de conocer, identificar y poner nombre a las emociones básicas, por lo que hemos podido avanzar en la regulación y gestión de las mismas. Ahora es capaz de identificar cuando está nervioso, y verbalizarlo antes de “estallar”, utiliza de manera efectiva las estrategias que se le han ido enseñando tanto en el entorno escolar como en el familiar, por lo que se ha conseguido realizar una transferencia positiva en el aprendizaje. Este aspecto se

debe de seguir trabajando para conocer otro tipo de emociones más complejas que en el futuro le harán entender situaciones sociales como “burlas o bromas”.

En el **área de las habilidades sociales**, y sostenido por todo lo comentado hasta ahora también ha habido una evolución positiva. El identificar los gestos y expresiones en otros le ha posibilitado una mayor integración y aceptación de los miembros del grupo-clase. Se ha aumentado su capacidad de discurso y escucha activa, por lo que su interacción y participación en las tareas ha sido mayor que en el inicio de curso. Es capaz de comprender y poner en práctica situaciones sociales básicas, como hacer un recado o presentarse, pero todas ellas en situaciones controladas y establecidas por el adulto.

5.3. MEJORAS

Para establecer unas mejoras se tomará como referencia lo que se estableció en los apartados 4.2.1 (recogida de la información) y 4.2.2. (Análisis y valoración de la información). Para ello, se ha vuelto a aplicar el BASC de Reynolds y Kamphaus (1992), ya que el otro instrumento estandarizado utilizado, Batelle de Newborg, Stock y Wnek (1998) sirvió en el momento inicial para saber cuál era el nivel evolutivo del niño. Aunque no se le vuelva a pasar esta escala de desarrollo al completo, si que se tomaran como referencia los ítems que tienen que ver con área personal y social, ya que estos reflejan parte de la intervención propuesta para A.B.V.

De esta manera según lo establecido en el **BASC**, tras la intervención se ha conseguido bajar las puntuaciones T de las escalas clínicas en los ítems de agresividad, hiperactividad, ansiedad y atención, de clínicamente significativo a en riesgo. Este trabajo se ha conseguido gracias a la planificación y organización de la tarea con el uso de agendas visuales, cronogramas que le secuenciaban las actividades a realizar y el uso de pictogramas para recordar las normas en las situaciones de juego con iguales. Que han logrado de A.B.V. poco a poco fuera interiorizando rutinas y secuencias, mitigando de esta manera su ansiedad y favoreciendo su atención a través de estrategias básicas como el fragmentar la tarea y el dar indicaciones cortas y eficaces que favorecieran su pronta implicación en la tarea a ejecutar. En cuanto a las escalas adaptativas estas han pasado de un nivel T de clínicamente significativo a medio, ya que los valores en la evaluación inicial estaban próximos a al indicador T de en riesgo. Esta evolución ha sido factible gracias al trabajo de interpretación de emociones a nivel personal, que le han ayudado a entender su estado de ánimo, y a ser capaz de aceptar correcciones y de pedir ayuda. Así como gestionar su conducta ante situaciones de juegos de carácter competitivo o cooperativo, destacando que al finaliza la intervención es capaz de

entender que no hay personas que tienen intereses diferentes a los suyos y que es importante establecer el diálogo como medio de resolución de conflictos.

Teniendo en cuenta la evolución en el área personal y social descrita en la **Battelle** A.B.V ha mejorado en la expresión de sentimientos/afectos, ya que ha habido un cambio en su actitud a la hora de acudir al colegio, así como a la hora de realizar peticiones. En cuanto a su autoestima, ahora es capaz de interactuar con otros y mostrar lo que le gusta y lo que no a los demás. La interacción con el adulto ha pasado de ser por medio de empujones o con gritos a ser capaz de llamarlo por su nombre y esperar a que este focalice su atención en él para contarle algo o mostrárselo. La interacción con los compañeros, a la hora de iniciar contactos sociales e interacciones ha pasado de ser brusca y hostil a ser más o menos cordial, siendo capaz de llamarlos por su nombre, aunque todavía necesita ayuda del adulto, para empezar las conversaciones y entender el significado de las mismas sin atribuirles una doble intención a los acontecimientos, demostrando todavía una poca resistencia a aceptar burlas por parte de otros y tolerando riñas del adulto si se le explica el porqué de las mismas. Participa en juegos competitivos siendo capaz de aceptar las normas, pero atribuyendo que la finalidad de los mismos sigue siendo ganar, aunque ahora si no consigue este fin, es capaz de relativizar el sentimiento de perder. En algunas situaciones sociales, es capaz de pedir ayuda a los compañeros y dar ideas, así como aceptar las de los demás, teniendo en cuenta que existe una visión de las cosas diferente de la suya, la cual puede ser aceptada si la mayoría así lo cree conveniente. En cuanto a la desenvoltura es capaz de seguir normas básicas y ordenas apoyadas todavía con pictogramas, y de esperar su turno, aunque siempre que este no sea el último (se está trabajando todavía el que espere una de cada tres veces), tolerando esta circunstancia de manera positiva. Es capaz de escoger entre dos situaciones sin que esto provoque desajustes a nivel emocional y desemboquen en conductas disruptivas. Entiende y razona de manera ajustadas historias de carácter social lo que demuestra un buen rol social en situaciones ficticias, pero se debe de seguir trabajando en situaciones reales y cercanas para A.B.V.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se partía de la base de desarrollar una propuesta de intervención psicopedagógica transversal en las áreas emocional y de habilidades sociales de un niño con TEA de cinco años y medio. Como estas propuestas deben estar planteadas de manera individual teniendo en cuenta los intereses del niño, y las principales dificultades de este (Martos y Llorente 2013), el primer paso, fue revisar aspectos metodológicos que tuvieran que ver con las áreas de intervención planteadas, tras lo cual se establece que la principal herramienta sea el juego donde

el orientador es parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando unos juegos que favorezcan los aprendizajes significativos y que puedan ser extrapolados a diferentes contextos donde se desenvuelve el sujeto (escolar, familiar, social). Se plantearon de esta manera, unas pautas generales de actuación ante determinadas situaciones, que sirvieran como guía ante los comportamientos de A.B.V. que estaban siendo contraproducentes para su desarrollo normativo en las áreas descritas con anterioridad, de esta manera, se ponía una consecuencia a los actos que se pretendía que se modificaran, siguiendo toda una línea normativa que servía para anticipar las consecuencias a los comportamientos socialmente inadaptados de A.B.V. Además, y para profundizar en el área emocional, se partió de la interpretación de las emociones básicas en situaciones ficticias, para posteriormente identificarlas en uno mismo y en los otros. Además, y para favorecer las habilidades conversacionales, se trabajó la interacción y el dialogo donde se prestaba especial importancia a los indicadores no solo verbales sino también gestuales, favoreciendo de esta manera que aprendiera a leer el contexto y actuara acorde a las demandas del mismo.

Para la propuesta de la intervención se partió de la base de que A.B.V. es un niño con TEA ya que así lo reflejo su dictamen de escolarización tras pasarle las pruebas pertinentes, como fueron el ADI-R y el ADOS-2. Consultando el DSM-V (APA 2014) se estableció un nivel de severidad uno, el cual requiere el apoyo del adulto, por lo que se partió de la base de implicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo al orientador, sino también a los profesionales que se relacionaban con A.B.V. Se facilito un planteamiento que apoyara a flexibilizar su comportamiento modulado este, por diversas herramientas que servirán en un primer momento para anticipar las tareas y así lograr un comportamiento más ajustado a la norma y posteriormente introduciendo cambios en las rutinas haciéndole partícipe, de que no siempre se puede llegar a realizar todas las actividades propuestas, pero por ello no pasa nada.

Además, y dado que se plantea el juego como principal herramienta metodológica se ha intentado ampliar su gama de intereses proponiendo juegos de carácter cooperativo donde se tiene que poner de acuerdo con otros y juegos de reglas donde los protagonistas de los mismos tienen que pautar las normas antes de su inicio y adecuarse a ellas. Favoreciendo la interacción y relación con los otros, dejando de esta manera a un lado la concepción del autismo de Leo Kanner (1943), y acercándose más a lo establecido por Hans Asperger (1944).

El hecho de haber utilizado pruebas y test estandarizados como la Batelle o el BASC ha ayudado a establecer un punto de partida objetivo acerca del proceso

evolutivo en el que se encontraba el sujeto en el momento de la demanda y por ende se ha podido trazar un plan de intervención individual acorde a sus necesidades. Que potencia una intervención activa y que ayuda a plantear unos objetivos que supongan un reto, pero a la vez que sean cuantificables y alcanzables en el periodo propuesto para la intervención. Además, se han aplicado unos métodos subjetivos como la observación y el registro anecdótico que han servido de herramienta para valorar la evolución y consecución de los objetivos operativos marcados para el sujeto. Estas pruebas han ayudado a observar cómo se desenvuelve el sujeto en diferentes ambientes, así como para establecer un perfil a nivel evolutivo teniendo en cuenta las áreas motrices cognitivas y del lenguaje, aspecto que se planteaba en los objetivos del trabajo y que se ha conseguido corroborar estableciendo una progresión lógica del planteamiento de los contenidos trabajados en cada una de las sesiones de la intervención propuesta.

A nivel personal A.B.V. tenía dificultades para gestionar e interpretar emociones tanto propias como ajenas. Estos dos aspectos quedan recogidos entre las características de la población TEA a la hora de hablar de la tª de la mente Barón-Cohen, Leslie y Frith (1985) la cual establece que los niños con TEA tienen dificultades en establecer los estado emocionales de los demás y por ende, el ser capaces de ponerse en el lugar de los otros, por ello en la intervención se han planteado tareas que en un principio tenían que ver con la interpretación de su propio estado emocional, y posteriormente el de otros, partiendo en un primer momento de situaciones ficticias en el mismo y proyectándolas en otros sobre el papel, para que de esta manera, entendiera que lo que para unos puede ser motivo de alegría para otros en cambio lo puede ser de tristeza, ya que no todos tenemos los mismos gustos o intereses. En el caso de la tª de la función ejecutiva de Russell (2000) establece que la población con TEA tiene dificultades en discriminar las propias acciones frente a las de los demás, por ello, en algunas situaciones A.B.V. tendía a enjuiciar comportamientos en otros, pero no era capaz de asumir sus propias conductas y actos, para ello se establecieron unas pautas de actuación en clase, reflejadas a la hora de usar el termómetro de las emociones, que le hicieron recapacitar de como era su estado emocional y como este afectaba a su comportamiento tanto con los iguales como con los adultos que le rodeaban.

A nivel emocional A.B.V. era capaz de identificar las emociones básicas de manera ajustada en situaciones ficticias sobre el papel, pero no sobre si mismo, sobre todo aquellas que tenían que ver con el enfado, presentando una baja tolerancia a la frustración ante situaciones de juego competitivo o cuando el grupo no aceptaba sus respuestas, dándose de esta manera conductas disruptivas que

interferían en la dinámica de las clases. Creándose de esta manera emociones cognitivas erróneas (Barón-Cohen, 1993; Vellaman, 1990; Perner, 1991) de las situaciones (pensamientos de que todos actúan en contra de él y que nadie lo quiere). Este aspecto se trabajó en la intervención conociendo y aplicando técnicas de relajación (tortuga o el semáforo) además de por medio del bote de la clama y el emocionometro del doctor drillo que ayudaban a poner nombre e intensidad y además favorecían una reflexión e implicación de A.B.V. y de los otros, para hacerles ver que a veces las cosas no son lo que parecen, estableciendo el dialogo como medio de resolución de conflictos.

A nivel personal y teniendo en cuenta de que de la mano de las emociones tal y como postula Ojeda (2012) van las habilidades sociales, se debe de tener en cuenta la tª de la empatía-sistematización Baron Cohen (2009) la cual establece que las personas con TEA tienen un cerebro sistemático, lo que requiere del entrenamiento de las habilidades sociales emocionales para saber cómo comportarse y que respuesta dar ante determinadas situaciones. Para ello fue importante partir del entorno inmediato de A.B.V. y proponer un trabajo mediante cuentos e historias sociales que le acercaran a la realidad y le dieran pautas de actuación generales en situaciones controlas y estructuradas por el adulto para posteriormente extrapolarlas a ambientes menos organizados y situaciones de juego. Además, se trabajó como se debía de entablar una conversación y dirigirse a otros, por medio de recados, así como la identificación de la comunicación tanto verbal (dialogo, escucha activa), como no verbal por medio de la interpretación de signos corporales en otro (intenciones o miradas).

La intervención en el ámbito escolar se planteó desde el uso modificado de algunos métodos de intervención como el PECS de Frost y Bondy (1985) o el TEACCH Shopler (1966) como herramienta de modelaje de conductas utilizando las imágenes no como medio de comunicación sino como medio de planificación y organización de la tarea consiguiendo de esta manera se han ido viendo avances positivos en cuanto a las rutinas y los tiempos de ejecución de las tareas, ya que la anticipación del cierre y el saber que ocurre después ha mejorado se adaptación a las rutinas propias de la clase. Además, se propuso colocarlo en las primeras filas cerca de la puerta para que pudiera levantarse y utilizar el emocionometro para aprender a regular y gestionar sus enfadados, así como usar los tiempos fuera o las tarjetas de ayuda. Aspecto en el que también ha habido evolución ya que al final de la intervención la tutora había retirado las tarjetas de ayuda ya que A.B.V. era capaz de pedirla verbalmente y únicamente tenía dos tarjetas de tiempo fuera para ir a su rincón si se ponía nervioso.

Los resultados en los ámbitos escolares y emocionales se han cubierto de manera efectiva al finalizar el programa, también se ha estimado que la propuesta de trabajar a través del juego ha sido acertada ya que aumentaba su nivel de implicación y de aprendizaje significativo que cuando se le planteaban actividades meramente teóricas.

En el plano familiar se han llevado a cabo diversas maneras de actuaciones dándoles pautas de relación y adecuación para el mantenimiento de rutinas y tiempos, para favorecer su autonomía en las tareas, así como para establecer unos mayores nexos de unión que hicieran a los padres más participes y conscientes del proceso en el que estaba A.B.V. y tomaran conciencia de lo que implicaba para el él tener un diagnóstico de TEA. En este ámbito es donde más a flojeado el plan de intervención ya que ha habido predisposición y buena voluntad por parte de la familia, pero en algunas de las ocasiones el propio sujeto verbalizaba que su padre y su madre hacían alguna trampa al rellenar los cuadernos.

6.1. LIMITACIONES

El planteamiento tiene una funcionalidad a nivel individual, pero para que se puede llevar a cabo de manera transversal requiere de la intervención del profesional dentro de su grupo de referencia del sujeto para poder seguir trabajando técnicas más exhaustivas de gestión emocional y sobre todo de habilidades sociales y de interacción con otros.

El tiempo de intervención denota una mejoría en la mayoría de aspectos, pero es cierto que el instrumento de evaluación de la Battelle nos sirve al inicio de la propuesta, pero no al final de la misma ya que el periodo de intervención es muy corto para saber si el sujeto ha evolucionado en los aspectos que esta recoge.

6.2. LINEAS DE INTERVENCIÓN FUTURAS

Las líneas de intervención futuras vienen en relación a las limitaciones, puesto que para hacer un trabajo más exhaustivo del sujeto se recomienda una derivación a un centro especializado donde trabaje con grupos de iguales con perfil Tea el área emocional y de las habilidades sociales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- American Psychiatric Association (APA)(2014). *DSM-V Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Artigas Pallares J., y Paula I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Neuropsiquiatra*, 23 (115), 567-587.
- Bisquerra R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa* 21 (1), 7-43.

- Blundon N. J., y Schaefer C. E. (2012). Terapia del Juego Practicas y conceptos básicos. (3-15). En Schaefer, C. E. *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno.
- Borzzone, Ana María. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhe* (Santiago), 14(1), 192-209
- Casals Hierro V., y Abeland J. El modelo DIR/FLOORTIME: un abordaje relacional e interdisciplinar para dificultades de relación y comunicación. *Revista norte de salud mental* 10 (44) 56-61. Recuperado de Dialnet.
- Cecil R, Reynold y Randy W y Kamphaus (1992). *Behavior Assesment System for Children, (BASC)*. Madrid: TEA ediciones.
- Emberley E, Miranda A. *Monstruo Triste Monstruo Feliz*. Barcelona: Oceano.
- Fornet Dasca, C. (2017). Modelos de intervención en los trastornos del espectro autista: Denver y SCERTS. *Revista Neurologia*, 64 (1) 33-37.
- Francisco Nielfa N (2016). *Aprendo en el recreo, una guía para desarrollar las habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo*. Sevilla: Autismo Sevilla.
- Frost Lori M. S., y Bondy A. (2002). El manual de Picture Exchange Communication System. Estados Unidos Pyramid. Traducido por Vilatella Verdes S y Gómez Boyle A.
- Goleman D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gray, C.A. (1998). Social Stories and Comic Strip Conversations with Sudentes with Aspergr Syndorme and High Functioning Austim. En Schoople, E, Mesiboy, G, y Kunde, L, *Asperger syndorme or high-functioning autism*. New York: Plenun Press.
- Isern S (2016). *El emociometro del Inspector Drilo*. España: Nube Ocho.
- Isern S, Sala Berria A. (2015). *Mapache Quiere Ser el Primero*. España: NubeOcho.
- Lagar Formand R. (2015). *Patios y parques dinámicos*. Oviedo: Trabe SL
- Lena A (2012) *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant S.L
- Lord, C. Rutter, M. DiLavore, P. C. Risi, S. Gotham, K. Bishop, S. L. Luyster, R. J. y Guthrie W. Escala de Observación para el autismo 2 (ADOS-2). Madrid: TEA ediciones.
- Martos Perez J., Llorente Comí M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista. Unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista neurología*, 57 (1) 185-191.
- Monfort M., y Juarez I. (2001). *En la mente*. Madrid: Entha Ediciones.
- Montalva N., Quintanilla V., del Solar P. (2012). Modelos de intervención Terapéutica educativa en Autismo: ABA Y TEACCH. *Revista Chilena de psiquiatría y neurológica de la infancia y la adolescencia*, 23 (1) 50-57.
- Navon, D. (1977). Forest before trees - Precedence of global features in visual-perception. *Cognitive Psychology*, 9, 353-383.

- Newborg J. y otros (1984). *BATTELLE. Inventario de Desarrollo. Madrid: TEA ediciones.*
- Ojeda Rúa M. (2012). *Autismo comprender las emociones.* Valencia: Psylicom.
- Rutter M. Le couteur A. Lord C. (2011). *Entrevista para el diagnóstico del Autismo (ADI-R).* Madrid: TEA ediciones.
- Schaefer C. E., y Drewes A. A. (2012). Poderes terapéuticos del juego y la terapia del juego. (15-27). En Schaefer, C. E. *Fundamentos de terapia de juego.* México: Manual Moderno.
- Universidad de Murcia (2011). Tema 7 *Instrumentos para la evaluación del autismo y síndrome de asperger.* Portal Opencourseware.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (2014). *Aspectos Biomedicos de los TEA [Programa radiofónico]. España: Canal Uned.*
- Varela Gonzalez D, Ruiz Garcia M, Vela Amieva M, Munive Daez L, Hernandez Antunez G, (2010). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta pediátrica de Mexico*, 32 (4),213-222
- Zardaín C (2013). *Leo TEA ayuda las emociones básicas.* Valencia: Psylicom

8. BIBLIOGRAFIA

- Cornago A., Navarro M., Collado F. (2013). *Manual del juego para niños con autismo.* Valencia: Psylicom.
- Cornago A., Navarro M., y Collado F. (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo.* Valencia: Psylicom.
- Cuellar de Lucas Y., Perez Brunicardi D., y De la Iglesia M. (2015). Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista, mediante juegos cooperativos en el aula de educación infantil. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 259-271.
- García Villamizar D., y Polaino Lorente A. (2000). *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales.* Valencia: Promolibro.
- Kanner L (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* , (2), 217-250.
- Lozano Martínez J. y Alcaraz García S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Educación siglo XXI*, 28 (22), 261-288.
- Lozano Martínez J., Alcaraz García S., y Colas Bravo P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: Una investigación colaborativa. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1) 368-382.
- Miguel M., María A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la educación, educación cultura en la sociedad de la información*, 7 (2) 169-183.

- Morant A., Mulas F., Hernandez S. (2001). Bases neurobiológicas del autismo. *Revista de neurología clínica*, 2 (1) 163-171.
- Mulas F., Ros Cervera G., Milla M.G., Etchepareborda Abad L., y Tellez de Meneses M. Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurologia*, 50 (3) 77-84.
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A., y Rydell, P. (2006). *The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Riviére A. (1997). Capítulo 2: Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación. En Riviere A, y Martos J (1ª Ed), *El tratamiento del autismo nuevas perspectivas* (pp 61-107). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria General de Asuntos sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

9. ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 Modelo de entrevista familiar.
- Anexo 2 Modelo de entrevista al colegio.
- Anexo 3 Modelo de ficha de observación.
- Anexo 4 Cronograma (Modelo de secuencias de clase).
- Anexo 5 Termómetro de las emociones.
- Anexo 6 Conductas durante el juego (apoyo visual).
- Anexo 7 Tarjetas de turnos, ayudas y tiempo fuera.
- Anexo 8 Cuaderno de emociones.
- Anexo 9 Historia social “Cuando estoy triste” (Papá se va de misión).
- Anexo 10 Historia del miedo del monstruo de colores.
- Anexo 11 Trivial de las emociones.
- Anexo 12 Técnica de la tortuga
- Anexo 13 Ficha ¿Qué es el enfado? En casa, en el colegio y en el juego con los amigos.
- Anexo 14 Fichas libro en la mente Monfort.
- Anexo 15 Dado de gestos (representación emociones).
- Anexo 16 El emocionometro del inspector drilo.
- Anexo 17 Bote de la calma.
- Anexo 18 Orientaciones para los profesionales implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje y para la familia.
- Anexo 19 Tren de la fila.
- Anexo 20 Medalla de ganar y perder.
- Anexo 21 La historia del curso (Cuestionario de evaluación).
- Anexo 22 Rubrica de evaluación.

ANEXO 1 MODELO DE ENTREVISTA FAMILIAR

FECHA DE LA ENTREVISTA:

ASISTENTES:

DATOS PERSONALES

NIÑO

NOMBRE:	APELLIDOS:
F.N.:	LUGAR NAC:
NACIONALIDAD:	DNI

COMPOSICIÓN FAMILIAR

- ☒ Diagrama familiar

MOTIVO DE LA DEMANDA

DATOS DESARROLLO

- ☒ Embarazo / Parto
- ☒ Historia sanitaria: enfermedades (otitis, resfriados continuos, bronquitis, vegetaciones,...), alergias, ingresos, etc.
- ☒ ¿cómo era de bebé?:
- ☒ Reacción al extraño:

DESARROLLO SENSORIAL

- ☒ Seguimiento visual:
- ☒ Respuesta Auditiva:
- ☒ Respuesta a Texturas:
- ☒ Hiper-Hipo Sensibilidad:

DESARROLLO MOTOR GRUESO

- ☒ Equilibrio:
- ☒ Coordinación:

DESARROLLO MOTOR FINO

- ☉ Prensión de objetos:
- ☉ Coordinación visomotora:
- ☉ Pinza digital:
- ☉ Grafomotricidad:

DESARROLLO DE LENGUAJE

- ☉ Contacto visual:
- ☉ Intención comunicativa:
- ☉ Señala: Imita: Demanda:
- ☉ Es capaz de repetir el modelo del adulto:
- ☉ Responden coherentemente a las preguntas:
- ☉ Comprensión:
- ☉ Forma de comunicación actual:

HABITOS:

- ☉ Alimentación: ¿biberón/pecho/solido/triturado/etc...?, ¿cómo acepta nuevas texturas y sabores? ¿autonomía en la alimentación?, ¿hábitos adecuados en la alimentación? ¿vómitos?
- ☉ Sueño: ¿horas? ¿solo? ¿hábitos de sueño? ¿terrores nocturnos? ¿descansa? ¿ronca?
- ☉ Aseo: colaboración/autonomía. Preguntar por el control de esfínteres si corresponde, diferenciar entre diurno/nocturno, ¿pis/caca? ¿disfruta del baño? ¿acepta lavarse los dientes?
- ☉ Vestido: colaboración, autonomía, participa en la elección, rechaza alguna prenda?

DESARROLLO PERSONAL

- ☉ ¿cómo lo definirían?
- ☉ Interés por el entorno e interacción

- 🌀 adaptación a las normas/reglas del hogar
- 🌀 ¿reconoce/evita los peligros?
- 🌀 relación con los hermanos
- 🌀 relación con otros niños
 - Forma de comunicación que utiliza
 - ¿Es un lenguaje comprensible para el resto de los niños?

- 🌀 relación con vuestra mascota y/u otros animales
- 🌀 expresión de sentimientos:¿cómo expresa cariño? ¿cómo se enfada? ¿cómo expresa alegría/placer? ¿cuándo/por qué?
- 🌀 CONDUCTA DE JUEGO:¿Cuáles son sus juegos/juguetes favoritos?¿y de más pequeño? ¿dónde juega? ¿con quién? ¿Cuánto tiempo?
- 🌀 ¿miedos? ¿fobias? ¿obsesiones?
- 🌀 costumbres, rutinas, manías que tiene?
- 🌀 ¿rabietas?
- 🌀 ¿Qué soléis hacer en vuestro tiempo libre?

OBSERVACIONES/COMENTARIOS

ANEXO 2 MODELO DE ENTREVISTA AL COLEGIO

1. Al iniciar la jornada matinal como se encuentra
Viene cansado SI NO

2. En los momentos de asamblea
respetar tiempos SI NO
Sigue conversaciones SI NO

3. Comparte el material con otros SI NO

4. Realiza un buen agarre de la pintura o del material empleado SI NO

5. ¿Cuáles son las tareas que más le gustan?

6. En los momentos de salida
Respetar al resto de compañeros SI NO
Sigue las normas SI NO

7. Conoce y se orienta bien por el centro educativo SI NO

8. Inicia conversaciones espontaneas SI NO

9. Prefiere jugar solo o con otros

10. Es demandante de la atención del adulto

11. Hay autonomía en la tarea

12. ¿Cómo lo describirías y por qué?

13. ¿Cómo es su estado de ánimo al final de la jornada?

14. Acepta bien las rectificaciones o indicaciones de los adultos en el entorno escolar

15. ¿Cómo describirías su autonomía personal y su actitud hacia las tareas?

OBSERVACIONES/COMENTARIOS

ANEXO 3 MODELO DE FICHA DE OBSERVACIÓN

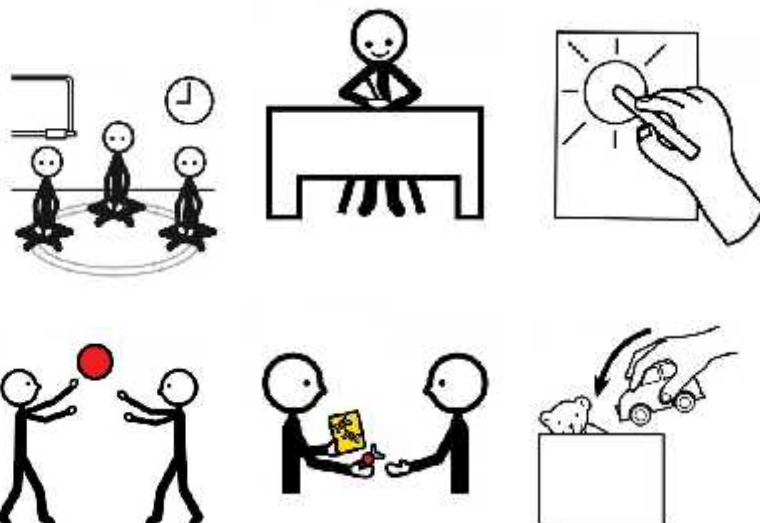
Nombre	Día
Objetivos	
Tareas trabajadas	Observaciones
Aspectos a destacar	
<ul style="list-style-type: none"> -Regulación y gestión emocional -Interés hacia las tareas -Focalización de la mirada -Estructura y organización del juego -Relación con el adulto -Capacidad de reflexión y síntesis 	
Adecuación de las tareas	
<p>¿Ha respondido adecuadamente a las tareas?</p> <p>¿Se han ajustado a su desarrollo intelectual y físico?</p> <p>¿La temporalización ha sido adecuada?</p>	
Otros aspectos	
<p>Tolerancia al cambio de la estructura planifica al inicio de la sesión</p> <p>Avances con respeto a la situación de partida</p>	

ANEXO 4 MODELO DE SECUENCIA DE CLASE

Al llegar



En clase

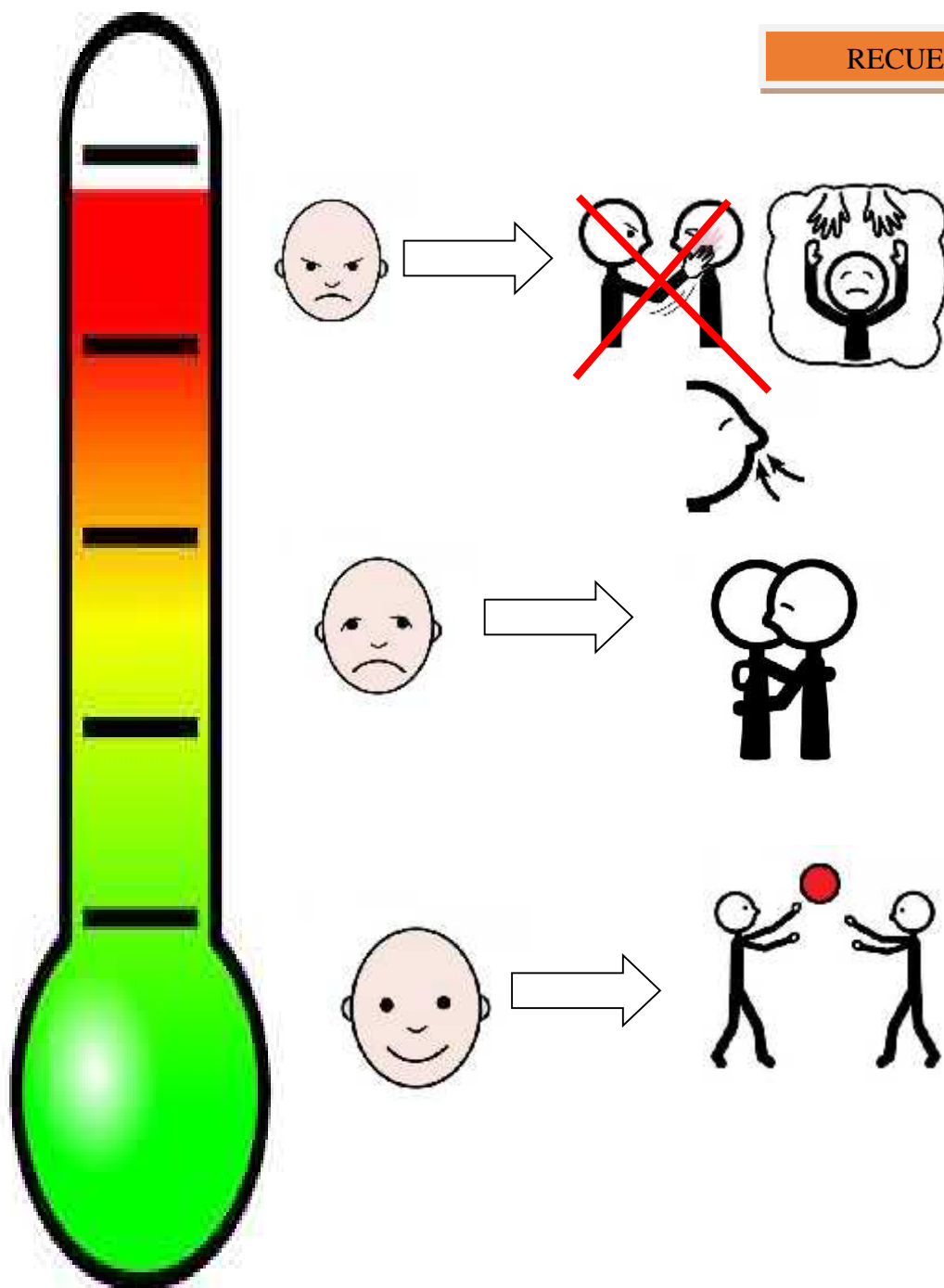


Al Salir



ANEXO 5 TERMOMETRO DE LAS EMOCIONES

RECUERDA



ANEXO 6 CONDUCTAS DURANTE EL JUEGO





ANEXO 7 TARJETAS DE TURNOS, AYUDAS Y TIEMPO FUERA



ANEXO 8 CUADERNO DE EMOCIONES

ALEGRÍA



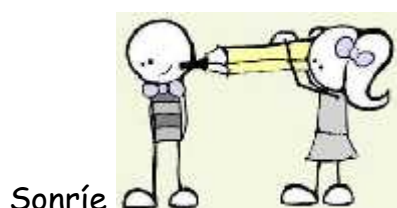
La alegría es una emoción que nos hace sentir bien y que se produce por algún acontecimiento positivo que nos ha ocurrido. La alegría nos ayuda a relacionarnos mejor con los demás porque hace que seamos más cariñosos y amables, y ayudemos a los demás a sentirse bien.

Cuando estamos alegres sonreímos, nos sentimos bien, e incluso nos reímos.

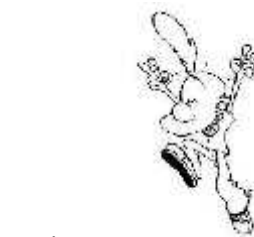
Existen muchos momentos que nos hacen sentir alegría, por ejemplo:

- cuando nos dan una buena noticia
- cuando nos encontramos por la calle con una persona que queremos
- cuando comemos nuestra comida favorita
- cuando jugamos
- cuando un amigo quiere estar con nosotros
- cuando nos dan un abrazo

¿Cómo demostramos que estamos alegres?



Sonríe



Salta



Ríe



Juega

¿Qué cosas te hacen sentir alegría?

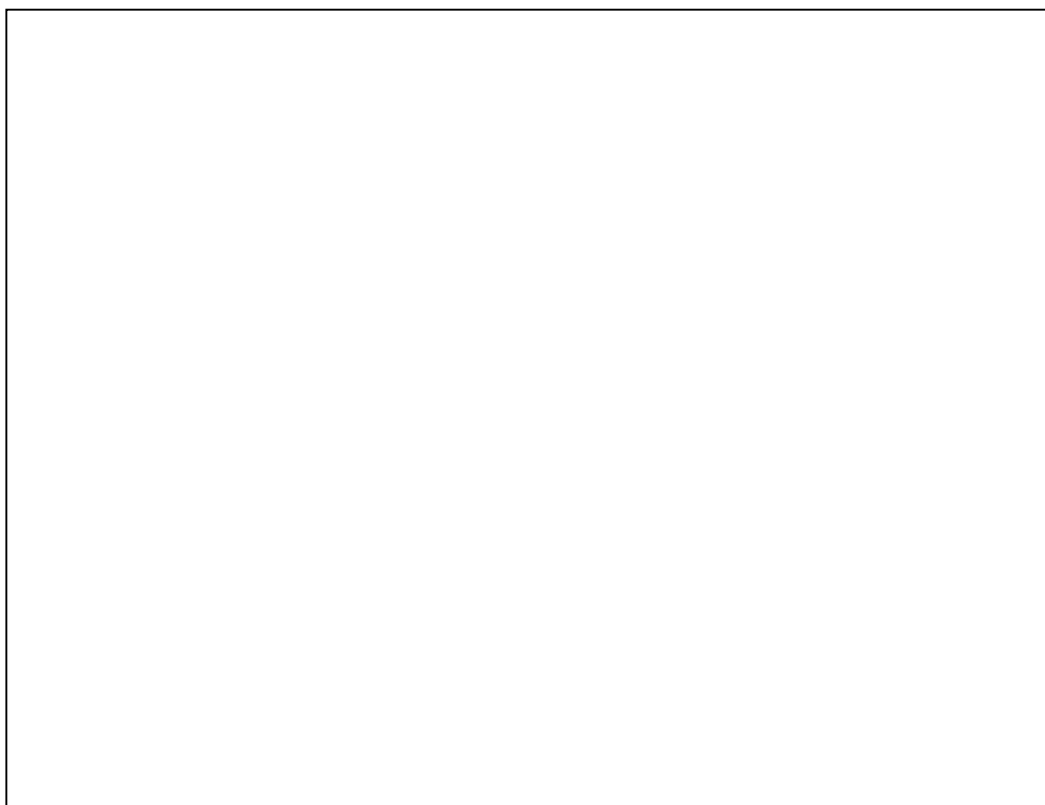
- _____

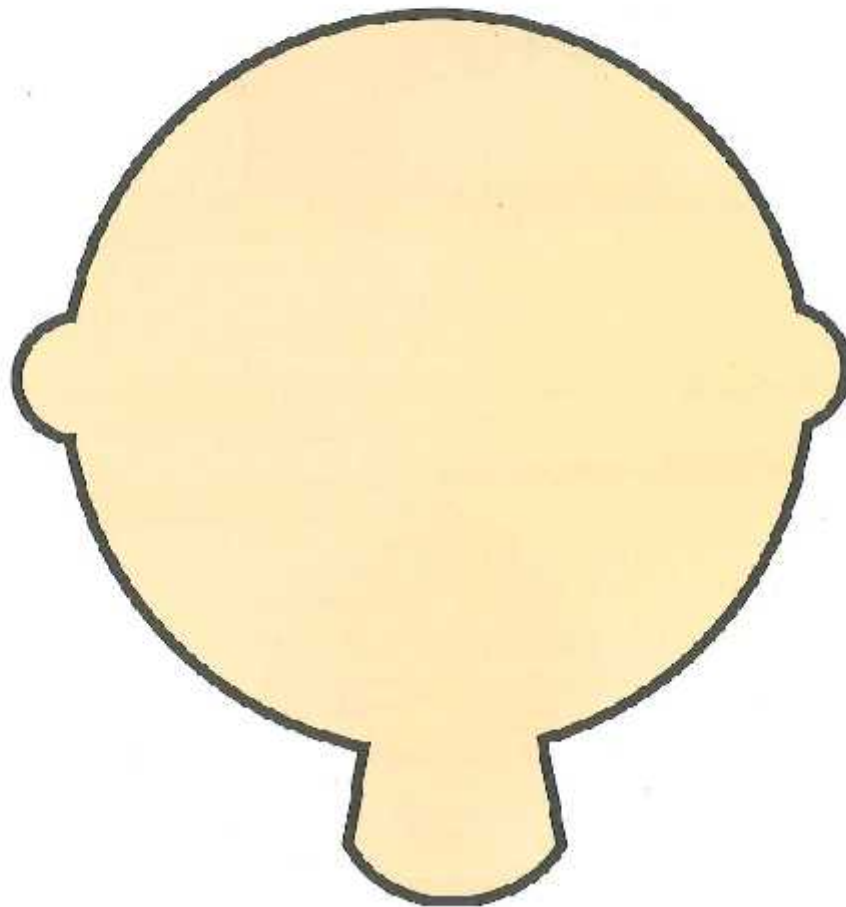
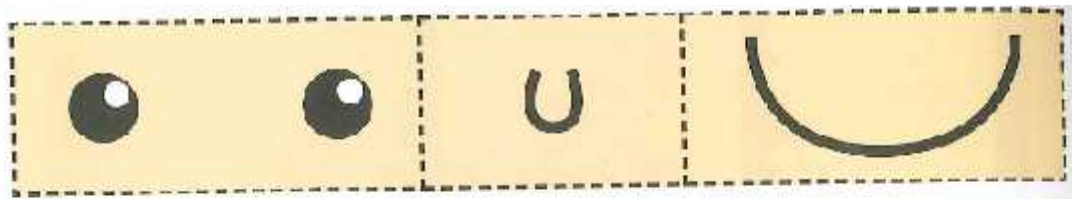
- _____

- _____

- _____

Dibújate mientras haces algo que te pone alegre





ENFADO



El enfado es una emoción que hace que nos pongamos nerviosos y llenos de rabia. A menudo nos enfadamos porque no conseguimos lo que nos hemos propuesto, otras veces porque nos hacen daño o nos engañan, y otras porque no respetan nuestros derechos.

Cuando estamos enfadados nos ponemos rojos de rabia, apretamos nuestra cara y tenemos ganas de gritar, correr muy rápido, pegar patadas, e incluso de llorar de rabia. Estar enfadado no es algo malo, pero sí que hay que controlar las cosas que hacemos cuando nos enfadamos:

NO SE PUEDE:

- Hacer daño a los demás (pegar, insultar, gritar)
- Hacerse daño a uno mismo

SI SE PUEDE:

- Hacer cosas para tranquilizarnos (respirar profundamente, dar un paseo, pensar...)
- Contar a una persona de confianza lo que nos ha enfadado, ya que puede ayudarnos a que se nos pase el enfado

Existen muchos momentos que nos hacen sentir enfado, por ejemplo:

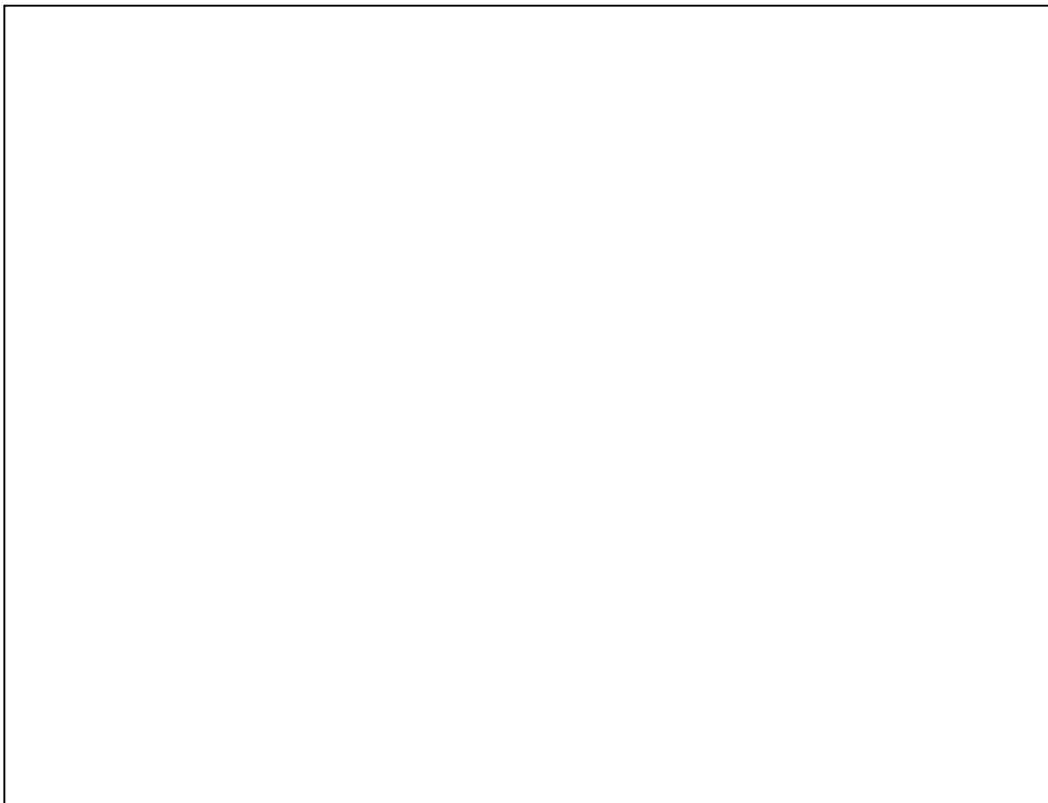
- cuando nos regañan por cosas que no hemos hecho
- cuando nos quitan o nos rompen un juguete
- cuando alguien se burla de mí

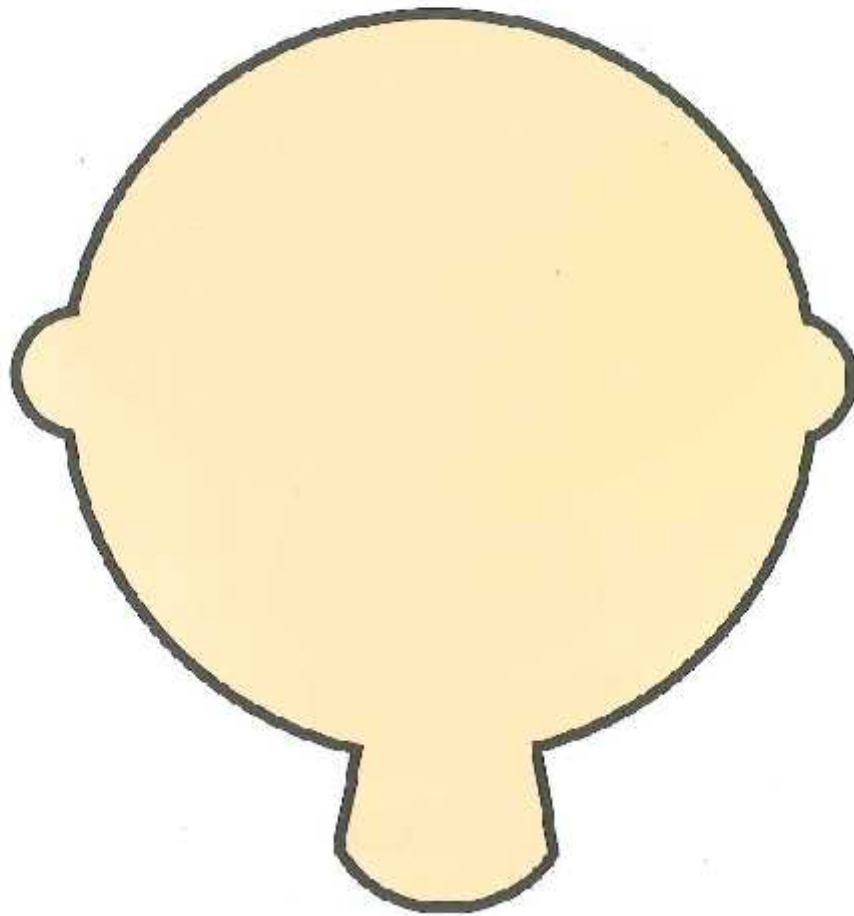
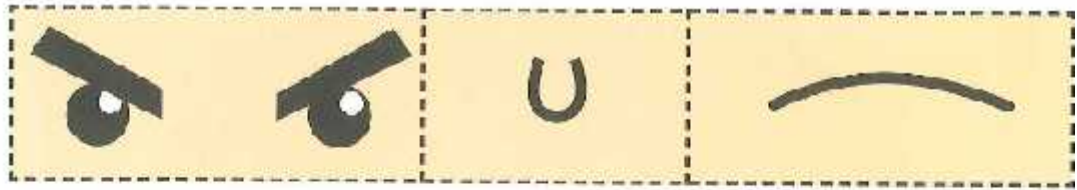
cuando tengo que hacer algo que no me gusta

¿Qué cosas te hacen enfadarte?

- _____
- _____
- _____
- _____

Dibuja algo que te enfade mucho, y cómo reaccionas después





MIEDO



El miedo es una emoción que surge cuando sentimos que estamos en peligro, y hace que se nos paralice el cuerpo e incluso nos pongamos a temblar. A veces los pelos se nos ponen de punta, nos dan escalofríos y nos ponemos muy nerviosos. Tenemos ganas de irnos corriendo y escondernos en un sitio seguro, o de encontrar a algún mayor que nos cuide y nos tranquilice.



Tener miedo es normal, y todos hemos tenido miedo alguna vez. A cada persona le dan miedo cosas distintas, y a veces hablando con los demás el miedo se nos pasa y aquella cosa deja de asustarnos.

Hay algunas cosas que nos pueden dar miedo:

- La oscuridad
- Las arañas
- Los monstruos de los cuentos o la tele
- Los niños abusones
- Las tormentas



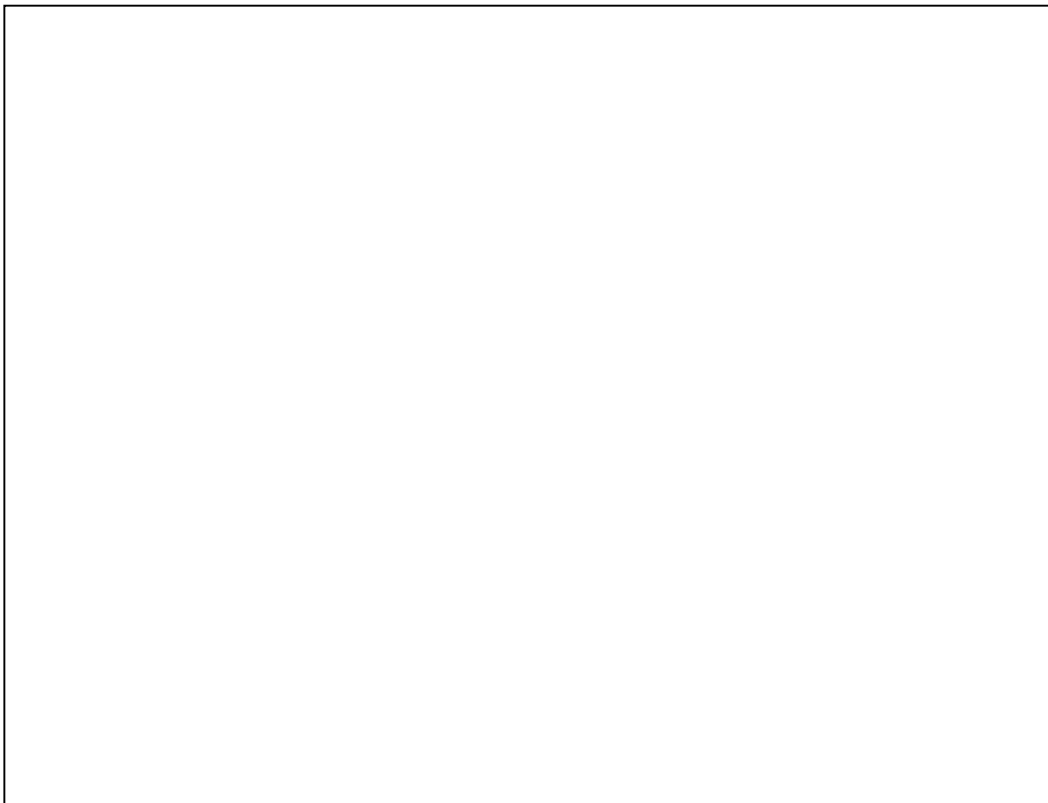
¿Qué cosas te dan miedo?

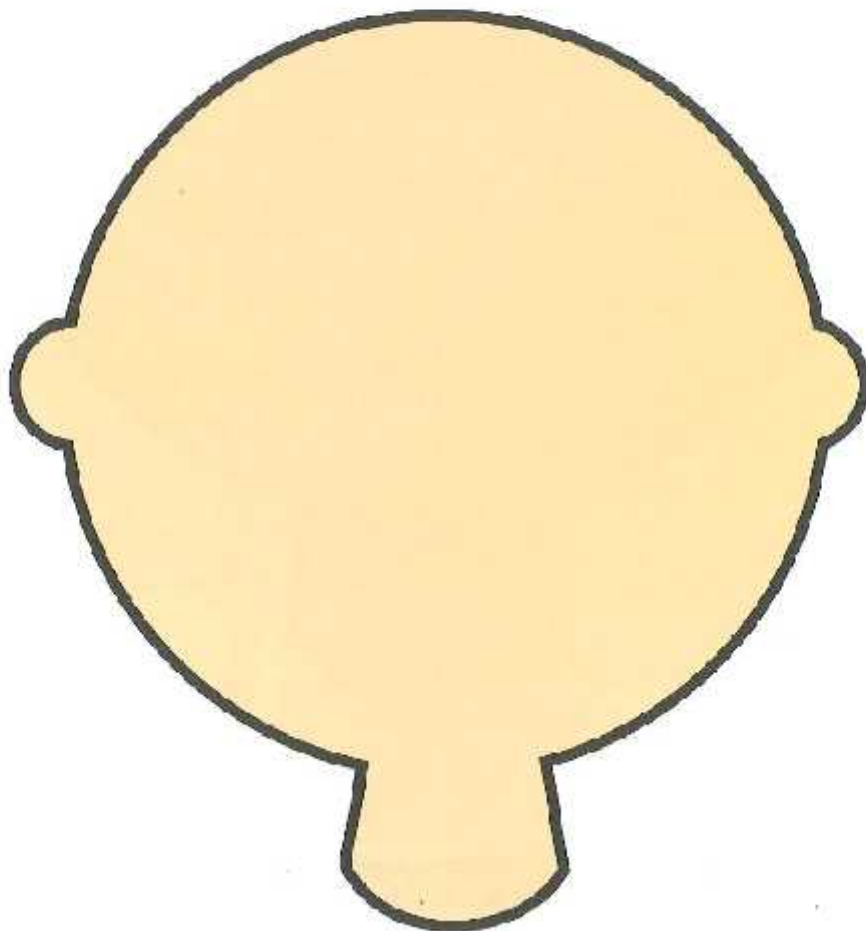
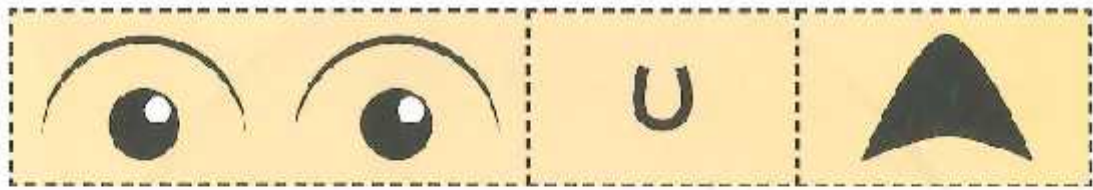
- _____

- _____

- _____

Dibújate haciendo frente a algo que te dé miedo







TRISTEZA



La tristeza es una emoción que nos hace sentir mal, como si estuviéramos apagados y nos hubieran quitado las pilas de la alegría. Estar triste no es algo malo, ¡hay veces que es normal estar así! Cuando estamos tristes nos ponemos serios, lloramos, no tenemos ganas de reír ni de jugar, y nos meteríamos en la cama y no saldríamos nunca.

Existen muchos momentos que nos hacen sentir tristeza, por ejemplo:

- cuando nos dan una mala noticia
- cuando nos ponemos malos
- cuando un amigo no quiere jugar con nosotros
- cuando se burlan de nosotros

¿Qué hacemos cuando estamos tristes?



Nos callamos, no tenemos ganas de hablar
alguien



Contamos lo que nos pasa a
alguien

A veces es mejor contarle a un familiar o un amigo en quien confiamos lo que nos hace sentir tristes, porque así nos podrán ayudar a sentirnos mejor.



Necesitamos cariño y mimos

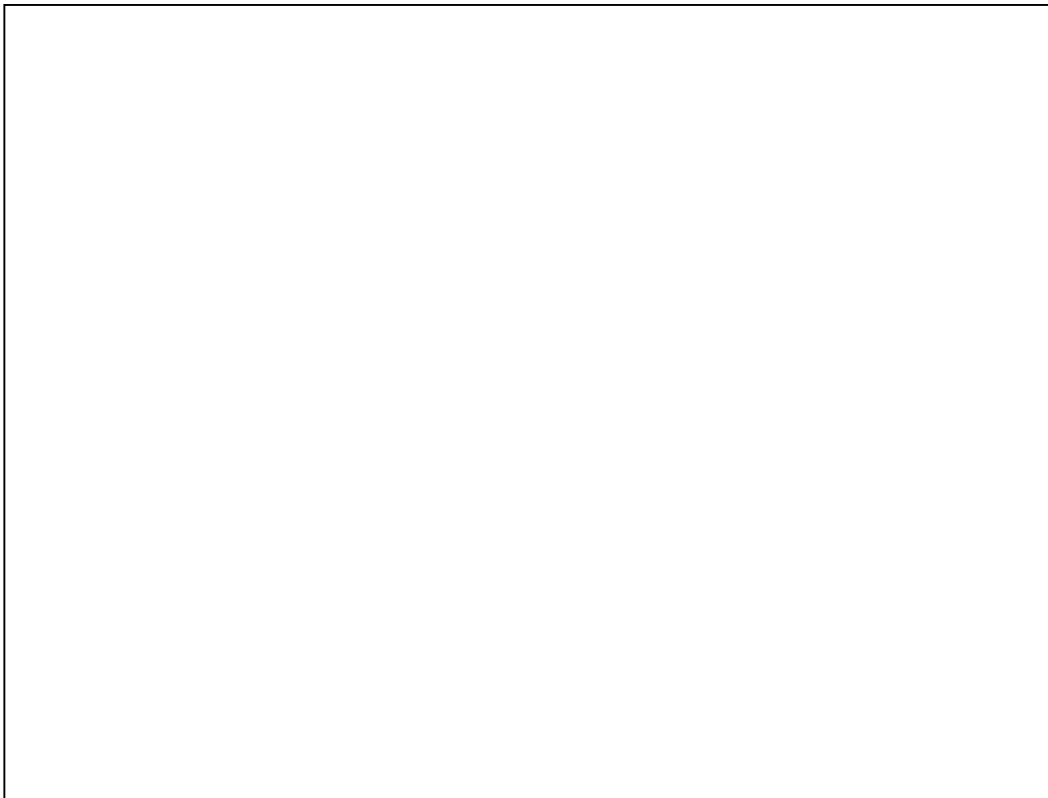
¿Qué cosas te hacen sentir tristeza?

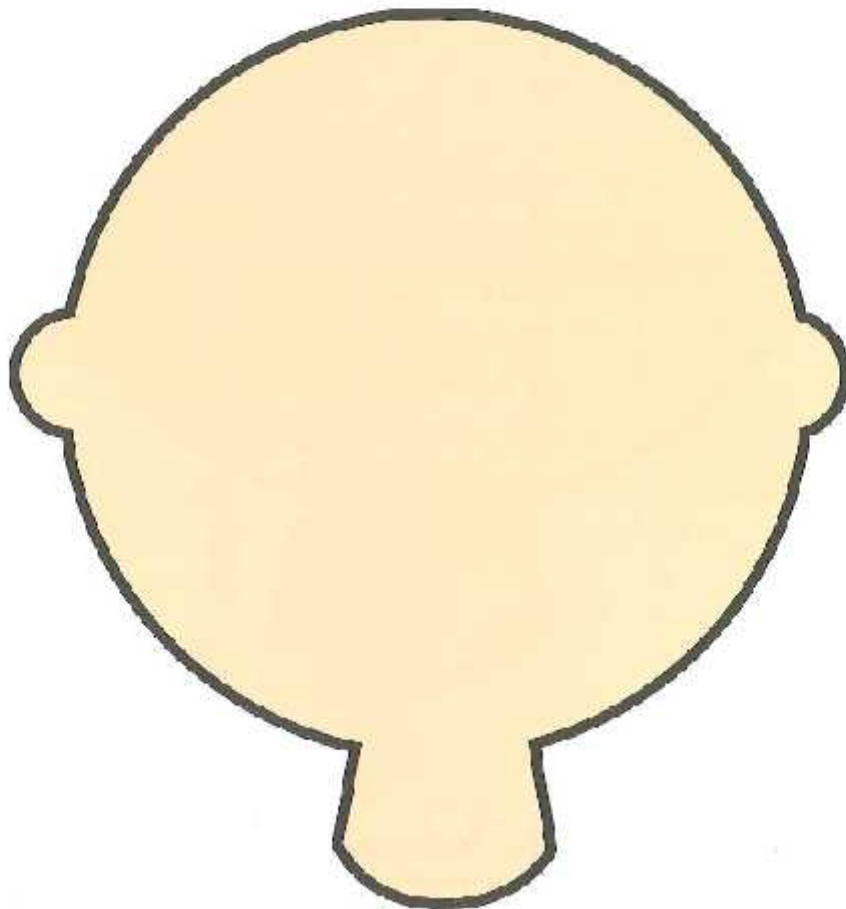
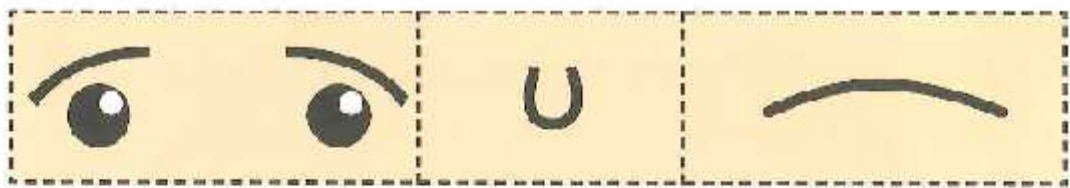
- _____

- _____

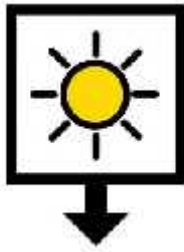
- _____

Dibuja algo que te ponga triste





ANEXO 9 HISTORIA SOCIAL “CUANDO ESTOY TRISTE PAPA SE VA DE MISIÓN



HOY ESTOY TRISTE PORQUE PAPA SE HA IDO DE MISIÓN



MAMA Y YO ESTAMOS SOLOS EN CASA



A VECES TENGO GANAS DE LLORAR Y ME ENFADO CON MAMA PORQUE PAPA NO ESTA



MAMA TAMBIEN ESTA TRISTE PUEDO ABRAZARLA



Y ESPERAR A LA NOCHE PARA HABLAR CON PAPA

ANEXO 10 HISTORIA DEL MIEDO DEL MONSTRUO DE COLORES

Tras la lectura de la parte del miedo del monstruo de colores inventamos una historia que le pase al monstruo que le pueda dar miedo

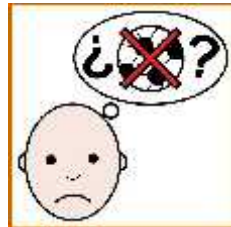


QUE LE PASA AL MONSTRUO
¿POR QUE TIENE MIEDO?

¿CÓMO LO SOLUCIONA?

ANEXO 11 TRIBIAL DE EMOCIONES

Identifica cada imagen con una emoción y explica porque la colocas ahí



ANEXO 12 TECNICA DE LA TORTUGA

LA TORTUGA

Esta es la historia de una pequeña tortuga a la que le gustaba jugar a solas y con sus amigos. También le gustaba mucho ver la televisión y jugar en la calle, pero no parecía pasárselo muy bien en la escuela.

A esa tortuga le resultaba muy difícil permanecer sentada escuchando a su maestro. Cuando sus compañeros y compañeras de clase le quitaban el lápiz o la empujaban, nuestra tortuguita se enfadaba tanto que no tardaba en pelearse o en insultarles hasta el punto de que luego la excluían de sus juegos.

La tortuguita estaba muy molesta. Estaba furiosa, confundida y triste porque no podía controlarse y no sabía como resolver el problema. Cierta día se encontró con una vieja tortuga sabia que tenía trescientos años y vivía al otro lado del pueblo. Entonces le preguntó:

-¿Qué es lo que puedo hacer? La escuela no me gusta. No puedo portarme bien y, por más que lo intento, nunca lo consigo. Entonces la anciana tortuga le respondió:

-La solución a este problema está en ti misma. Cuando te sientas muy contrariada o enfadada y no puedas controlarte, métete dentro de tu caparazón (encerrar una mano en el puño de la otra y ocultando el pulgar como si fuera la cabeza de una tortuga replegándose en su concha). Ahí dentro podrás calmarte. Cuando yo me escondo en mi caparazón hago tres cosas. En primer lugar, me digo - Alto - luego respiro profundamente una o más veces si así lo necesito y, por último, me digo a mi misma cuál es el problema.

A continuación las dos practicaron juntas varias veces hasta que nuestra tortuga dijo que estaba deseando que llegara el momento de volver a clase para probar su eficacia.

Al día siguiente, la tortuguita estaba en clase cuando otro niño empezó a molestarla y, apenas comenzó a sentir el surgimiento de la ira en su interior, que sus manos empezaban a calentarse y que se aceleraba el ritmo de su corazón, recordó lo que le había dicho su vieja amiga, se replegó en su interior, donde podía



Cuento "La tortuga"

estar tranquila sin que nadie la molestase y pensó en lo que tenía que hacer. Después de respirar profundamente varias veces, salió nuevamente de su caparazón y vio que su maestro estaba sonriéndole.

Nuestra tortuga practicó una y otra vez. A veces lo conseguía y otras no, pero, poco a poco, el hecho de replegarse dentro de su concha fue ayudándole a controlarse. Ahora que ya ha aprendido tiene más amigos y amigas y disfruta mucho yendo a la escuela.

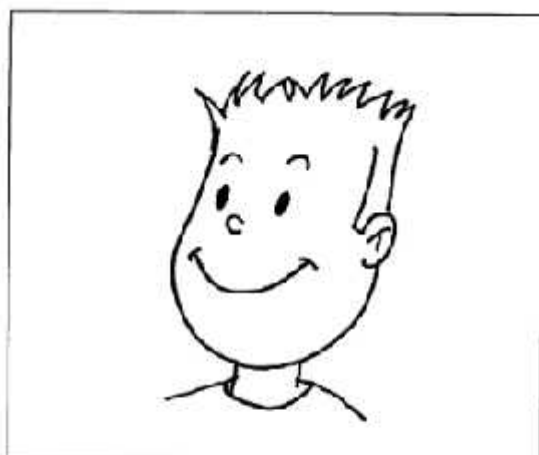
PASOS DE LA TÉCNICA DE LA TORTUGA:



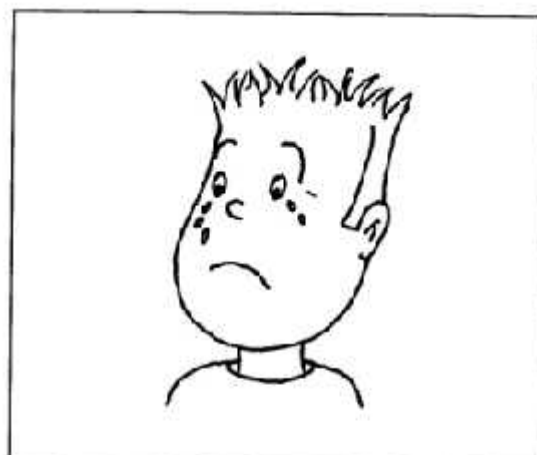
ANEXO 13 ¿QUÉ ES EL ENFADO?



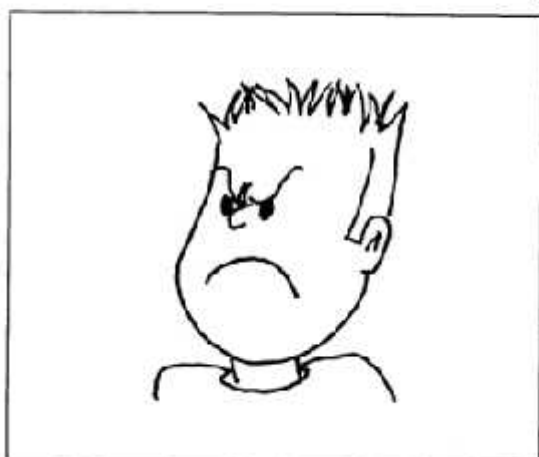
ANEXO 14 FICHAS DEL LIBRO DE EN LA MENTE



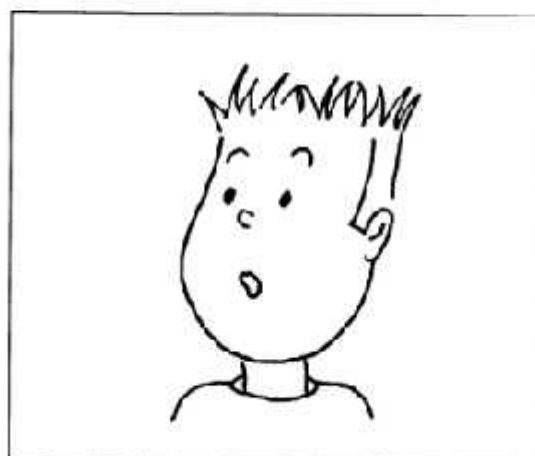
1



2



3



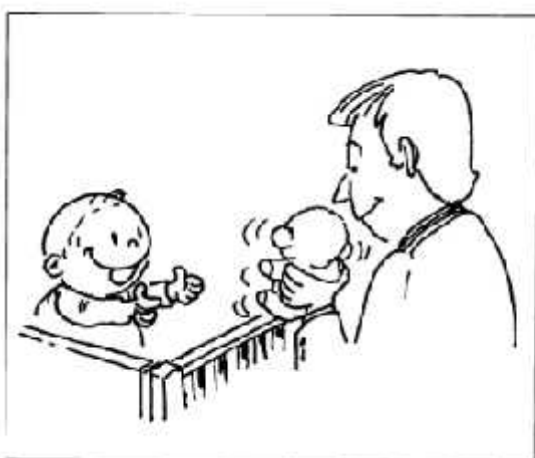
4



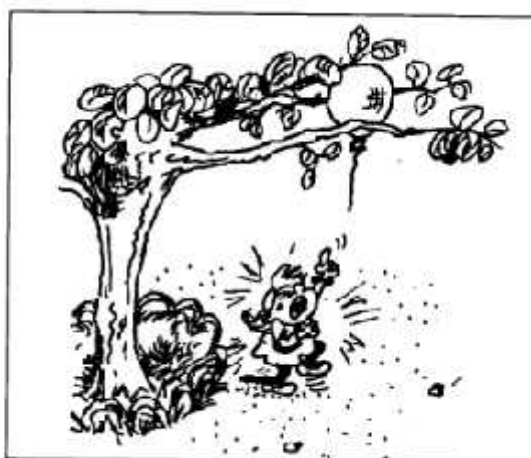
5



7



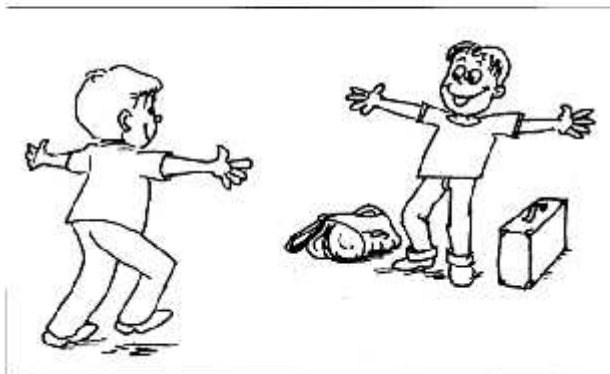
9



10

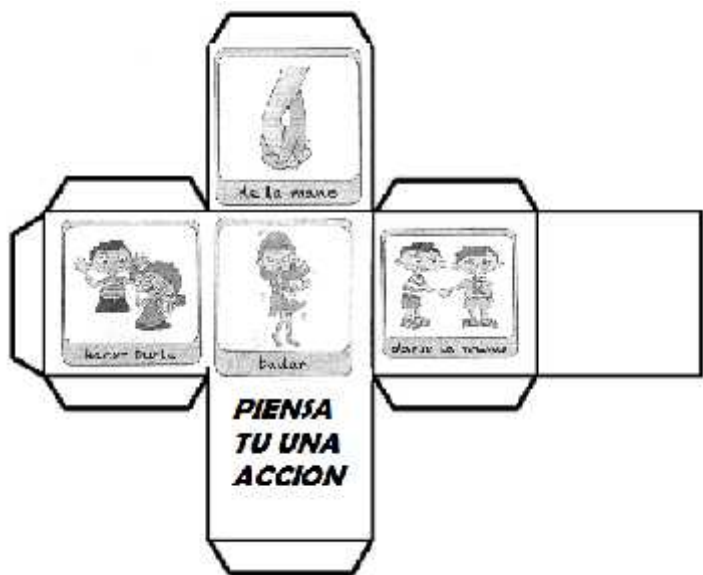
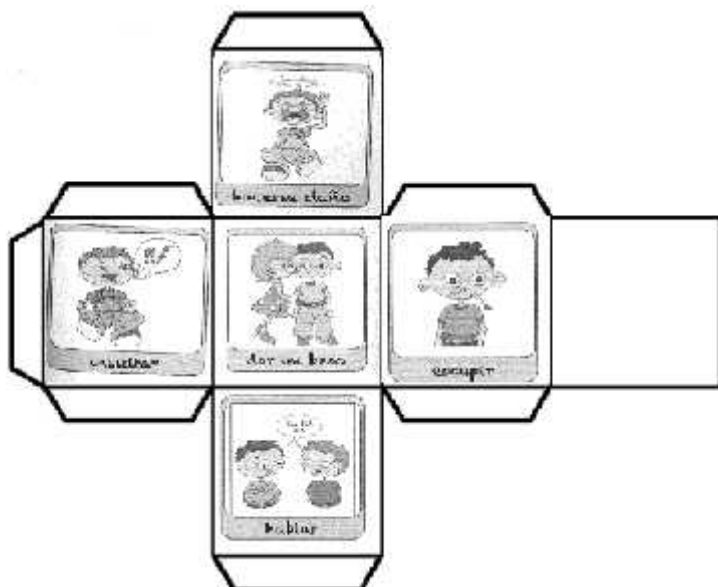


15

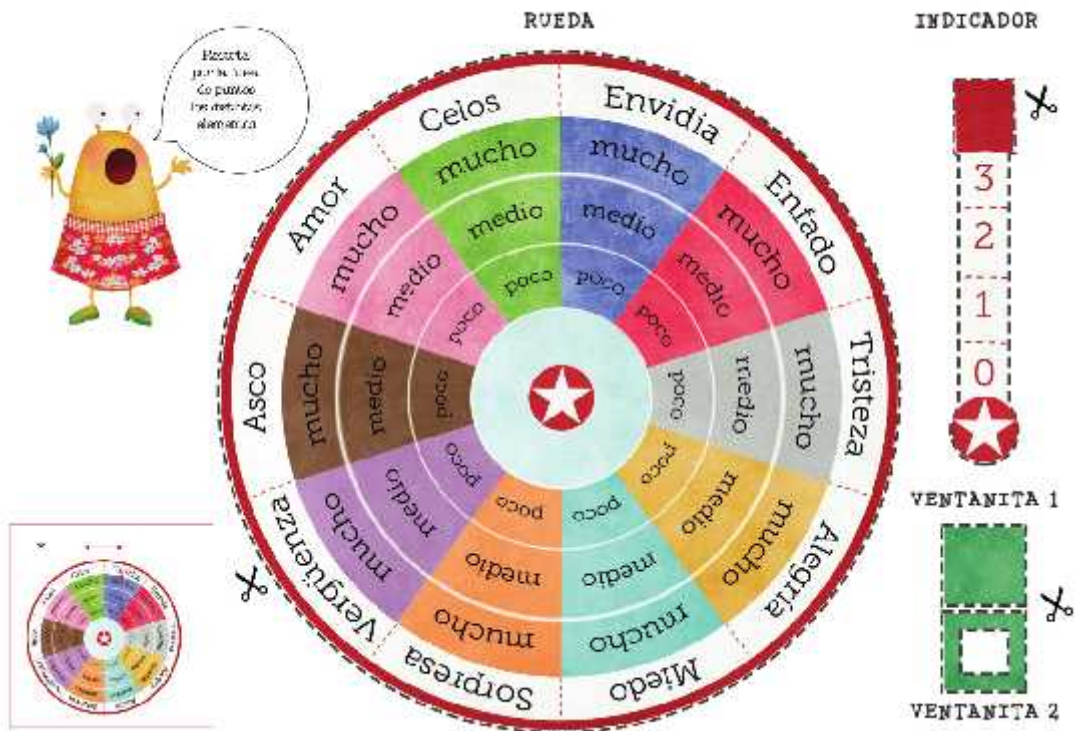


16

ANEXO 15 DADOS DE LAS EMOCIONES



ANEXO 16 EL EMOCIONOMETRO DEL DOCTOR DRILLO



ANEXO 17 BOTE DE LA CALMA



ANEXO 18 ORIENTACIONES EN EL AMBITO ESCOLAR Y FAMILIAR

🎨 Orientaciones para la tutora y profesionales que interactúan con A.B.V.

📍 En el aula

-Se aconseja colocar a A.B.V. en las primeras mesas, cerca del cronograma y del termómetro de las emociones, para que tenga los recursos visibles.

-Se aconseja destinar un espacio de clase para el tiempo fuera o tiempo de reflexión, donde A.B.V. pueda acudir cuando se esté poniendo nervioso o incluso cuando realice alguna conducta que no se ajusta a la norma. De esta manera estamos posibilitando que aprenda a gestionar su enfado.

Recomendaciones para el espacio de tiempo fuera:

1. Que se encuentre en una esquina de la clase y fuera de cualquier material que pueda llegar a arrojar.
2. Que tenga presente las técnicas de relajación trabajadas en las sesiones individuales.
3. Dejar a su alcance pelotas anti estrés para de esta manera soltar la ira manipulando este tipo de objetos.

-El termómetro de las emociones y el cronograma con las actividades que se van a realizar, estarán situados al lado de la puerta para que él pueda levantarse y poder cambiar su estado de ánimo si hay algo que ha provocado dicho cambio.

-En ese mismo lugar tendrá las tarjetas de ayuda y tiempo de descanso. Estas tarjetas van a ayudar a gestionar mejor su predisposición a la tarea. Recordamos que al principio el número de ayudas será ilimitada, pero solo se le darán cinco tiempos de descanso los cuales tendrá que aprender a gestionar. Hay previsión de que acabe únicamente con tres de ellos al finalizar el curso.

-Para organizar y planificar la tarea tendrá visible una tabla en su mesa con velcro en la cual se le pondrá: qué libro necesita, en que página estamos o que actividad se va a realizar y el material que necesita para su realización. De esta manera estamos también trabajando su autonomía en la tarea.

-Será necesario un apoyo verbal del tiempo que queda para la finalización de la actividad, para que poco a poco vaya cerrando con esta, para evitar el sentimiento de ansiedad y frustración a la hora de dejar de realizar algo que le gusta o la sensación de angustia de no llegar a terminarla.

-Se prioriza el uso del refuerzo positivo para favorecer su autoestima y autoconcepto, y para que poco a poco vaya encontrando su lugar en el grupo.

-Si aparece una conducta desajustada, esta tendrá unas consecuencias negativas en A.B.V. para que poco a poco vaya asociando que sus acciones tienen una repercusión.

-Se premiarán las conductas positivas con un objeto que elija el, de la misma manera se pactarán las consecuencias de las conductas negativas.

En el área de psicomotricidad

-Tener presentes y recordar las rutinas propias de la actividad

-Usar apoyos visuales de conductas durante el juego (Anexo 6)

-Realizar una ejemplificación de los ejercicios que se van a realizar, para de esta manera asegurarnos que entiende lo que se le está pidiendo.

-Anticipar que hay juegos de ganar y de perder y gestionarnos con el apoyo visual. Una vez que estos hayan acabado si acepta que no ha sido el campeón darle la medalla de “campeón de saber perder”.

-Recurrir a historias sociales visuales básicas de que cuando jugamos todos podemos ganar y perder y que si nos enfadamos al perder podemos: respirar, dejar pies y manos tranquilos, contar hasta 10 y cuando estemos más tranquilos volver a jugar.

-Prever conductas que puedan aparecer en los juegos (si juego con un balón a pillar, otro niño me puede dar con el balón, pero no porque quiera hacerme daño, sino porque es parte del juego) y explicar el porqué de manera razonada (si anticipamos, ponemos en precedente a A.B.V. por lo que se pueden modular mejor las conductas).

-Anticipar los cambios y las transiciones

-Acabar con una actividad tranquila y de su centro de interés para favorecer las transiciones y la vuelta a la clase.

Orientaciones para la familia

-Se propone unas fichas de retos para favorecer su autonomía sobre todo en el vestido y desvestido.

-Se da importancia a que todos los hechos tienen una repercusión y que es importante ponerles una consecuencia ya sea positiva o negativa según la conducta de A.B.V.

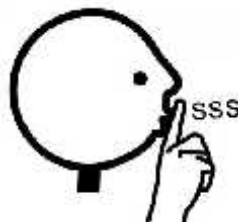
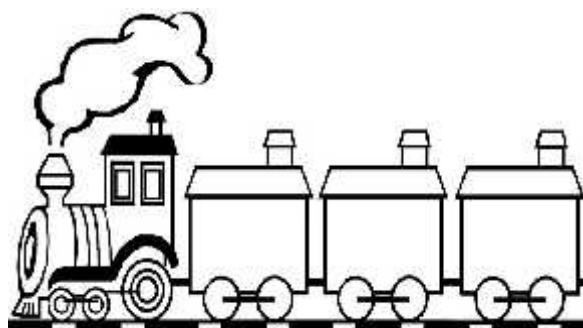
-No ceder ante las rabietas e intentar razonar las cosas cuando este más tranquilo.

-Favorecer tiempo de juego juntos, para que no solo se les atribuyan funciones de castigo o premio.

-Ser constantes y hacerles conscientes de que los resultados no son inmediatos y se necesita de una colaboración activa de todos los miembros implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de A.B.V.

ANEXO 19 EL TREN DE LA FILA

EL ORDEN DE LA FILA



ANEXO 20 MEDALLA DE GANAR Y PERDER

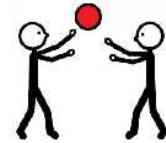


ANEXO 21 EVALUACION CONJUNTA DEL CURSO

1. ¿Qué has aprendido durante estas clases?



2. ¿Cuáles han sido las actividades que más te han gustado?



3. ¿Cómo me he sentido en las clases?

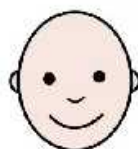


4. ¿Me han ayudado a jugar con mis amigos?



5. Canta una rifa para sortear el turno

6. ¿Cómo me siento ahora cuando no soy el primero? ¿Por qué?



ANEXO 22 RUBRICA

AREA EMOCIONAL	+	-	En proceso
-Identifica las emociones básicas en las fotografías que se le presentan.			
-Es capaz de verbalizar cuál es su estado de animo			
-Es capaz de explicar cuál es el estado de ánimo de otras personas ante determinadas situaciones			
AREA CONDUCTUAL	+	-	En proceso
-Sigue las indicaciones de los adultos			
-Conoce y respeta las normas en clase			
-Su comportamiento es adecuado a la demanda de las tareas que se le presentan			
AREA SOCIAL	+	-	En proceso
-Dice hola al llegar y adiós al marcharse			
-Pide y acepta la ayuda de otros			
-Se comunica de manera efectiva con otros			
-Se identifica con un grupo de amigos			
-En el recreo comparte juego con otros niños/as			
PLANIFICACION Y ORGANIZACIÓN DE LA TAREA	+	-	En proceso
-Respetar los tiempos de las tareas			
-Colabora en la realización de tareas cooperativas			
-Reconoce cuales son los materiales necesarios para la realización de las tareas			
-Ordena el material tras el uso			