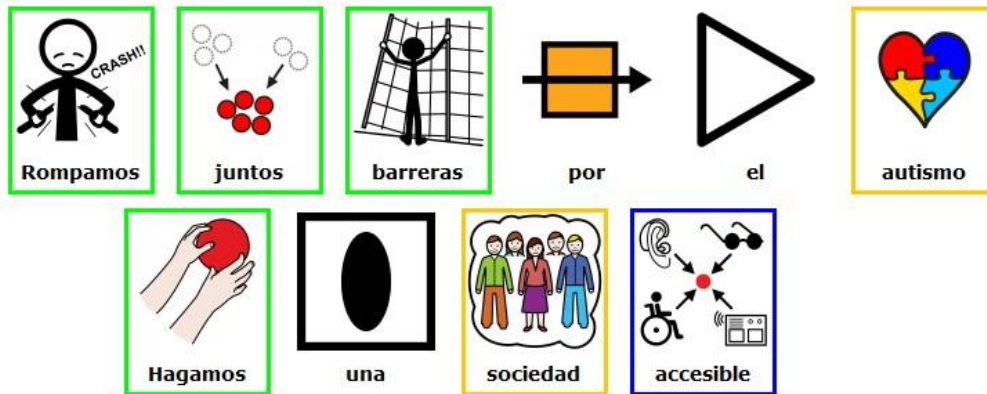


AUTISMO: PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN EN AULA ORDINARIA



TRABAJO DE FIN DE GRADO

TUTOR: PABLO MEDINA GARCÍA

CRISTINA DEL PINO GONZÁLEZ TAISMA

PSICOLOGÍA CLÍNICA, PSICOBIOLOGÍA Y METODOLOGÍA

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

2016/2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3-4
2. DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE TEA	4-6
3. CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS AL AUTISMO	
CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA SOCIAL Y EMOCIONAL.....	7
CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	7-9
CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS.....	9-10
CARACTERÍSTICAS MOTORAS.....	10-11
4. TRATAMIENTO EDUCATIVO EN EL ENTORNO ESCOLAR DEL ALUMNADO CON TEA	
FAMILIA COMO MIEMBRO DEL EQUIPO.....	11
PROFESORADO.....	12-13
INTERACCIÓN FAMILIA-PROFESOR.....	13
CENTRO ESCOLAR.....	14-16
AULA.....	16-17
5. TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LAS ALTERACIONES DEL ALUMNO CON AUTISMO	17-19
6. INTERVENCIÓN EN PROBLEMAS ESPECÍFICOS	
CONDUCTAS DESAFIANTES.....	19-21
7. PLAN DE INTERVENCIÓN	22-24
8. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	24
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25-27
10. ANEXOS	

RESUMEN

Se propone un procedimiento para la inclusión e integración de un alumno con autismo en un aula ordinaria. Está centrado en la etapa infantil- primaria. Se muestra un modelo de intervención donde se interviene en el entorno educativo del alumno, que está compuesto por padres, profesores, centro escolar y la colaboración entre éstos para garantizar una buena intervención educativa. Además, se especifican las acciones que se deben realizar por parte del profesor y/o centro para diseñar la intervención, a través de la estructuración y predictibilidad del entorno. A su vez, se dan estrategias para saber cómo responder a las alteraciones que muestra el alumno y a otros problemas específicos como las conductas desafiantes.

PALABRAS CLAVES

Inclusión, integración, autismo, infantil-primaria, colaboración, intervención educativa, estructuración, predictibilidad, alteraciones, conductas desafiantes

SUMMARY

In the present work we talk about the importance of the inclusion and integration of a student with autism in an ordinary classroom. It is focused on the infantile- primary stage. An intervention model is shown where the student's educational environment is involved, which is composed of parents, teachers, school center and collaboration between them to ensure a good educational intervention. In addition, it specifies the actions that must be carried out by the teacher and / or center to design the intervention, through the structuring and predictability of the environment. In addition, strategies are given to know how to respond to the alterations that the student shows and to other specific problems such as challenging behaviors.

KEYWORD

Inclusion, integration, autism, child-primary, collaboration, educational intervention structuring, predictability, alterations, challenging behaviors.

1. INTRODUCCIÓN

El autismo infantil va aumentando su incidencia siendo uno de los trastornos más prevalentes en la infancia y que se van desarrollando posteriormente en la vida adulta. Es por tanto, uno de los trastornos infantiles más incapacitantes que existen. Y por ello, se ve la necesidad de ampliar las líneas de investigación, así como de mejorar la eficacia de las intervenciones a través de una mayor formación por parte los profesionales que trabajan en esta área. El objetivo de esta mayor capacitación es influir en la calidad de vida de los niños con autismo y de los adultos que serán en el futuro.

Uno de los ámbitos en los que familias y profesionales reclaman más formación es en el entorno escolar del niño con autismo. Esta reclamación surge del deseo por parte de las familias de que sus hijos pertenezcan a un modelo integrador, donde derechos como la inclusión e integración, sean una realidad no sólo refleja en la legislación.

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. (Ley orgánica de educación, art.74.1)

Sin embargo, el problema con el que se encuentran las familias es que lo que dicta la ley no siempre se cumple. Existe un mal modelo integrador por parte de la educación pública, donde la integración se confunde con segregación y la inclusión con la desigualdad. Donde los apoyos se convierten en la liberación del profesorado que no puede atender conjuntamente las necesidades de los alumnos neurotípicos junto con el alumno con autismo y ahí empieza el primer paso para que la integración no esté siendo efectiva.

Las deficiencias que se dan en la atención a los alumnos con autismo en los centros ordinarios, están causadas por numerosas variables entre las que destacamos:

desconocimiento en torno al trastorno, saturación del profesorado, mitos, falta de formación, falta de recursos, etc. Todo esto provoca que los padres de estos alumnos tengan que derivar la educación de sus hijos a centros específicos, no cumpliéndose lo que dicta la ley en cuanto a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

La suma de las deficiencias que se dan en la educación pública a la hora de atender las necesidades del alumnado con autismo, hace que éstos reciban una intervención educativa, que en muchos casos, entorpece su adecuada evolución y que en muchas ocasiones les incapacita, quitándoles autonomía, en vez de empoderarlos. Por esta razón, el presente trabajo tendrá el objetivo principal de dar a conocer una adecuada intervención psicoeducativa.

Con orden, estructura y formación, podemos ayudar a que estos niños se sientan integrados. Hagamos realidad este sueño por el que tanto tiempo llevan luchando las familias. Es un derecho. Es nuestra obligación como profesionales.

2. DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO TEA

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM- IV-TR (APA, 2002), incluye el trastorno autista dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). A su vez, en esta categoría también se localizan otros trastornos como: trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Sin embargo, esta clasificación está en desuso. En la actualidad, todos estos trastornos se unifican en un único diagnóstico, denominado Trastornos del Espectro Autista (TEA). Dicho cambio, fue introducido por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V (APA, 2013).

<p>Belloch, Sandin & Ramos (1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bleuler (1911): primero en utilizar el término como autoreferencia en esquizofrenia. • Leo Kanner (1943): pionero al definir autismo “como <i>síndrome comportamental caracterizado por alteración del lenguaje, las relaciones sociales y los procesos cognitivos en 11 niños</i>” (Baron- Cohen, 1993 y Happé, 2006 citado por Belloch et al., 1995).
<p>González Barrón (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asperger (1944): lo aplica como “<i>problemas de comunicación, del proceso adaptativo y presencia de estereotipias</i>” (p. 296-297). • Rank (1949): describe el autismo como un desarrollo atípico de la personalidad. • Mahler (1952): lo denomina “psicosis simbiótica” • Misès(1970): lo llama “psicosis con expresión deficitaria”
<p>Caballo y Simón (2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tinbergen y Tinbergen (1972): se han referido a la falta de contacto ojo a ojo. • Loovas (1965): a las dificultades intelectuales. • Maskita (1966): a la edad de inicio del proceso. • Rutter y Lockyer (1967): dificultades en la adquisición del lenguaje, caracterizada por poca representatividad mental, repetición de palabras y uso indebido de pronombres. • Campbell y Friedman (1974) y Rimland (1984): aspectos metabólicos y bioquímicos del síndrome. • Palunzky (1987): autismo como “<i>un síndrome que se caracteriza por la falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para la comunicación, rituales compulsivos persistentes y resistencia al cambio</i>”.

Elaboración propia. Tabla 1- Evolución del concepto de autismo.

Como se observa en el cuadro anterior, el concepto de autismo ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Sin embargo, a pesar de las investigaciones y de las aportaciones de numerosos autores, es cierto, que aún hoy suelen seguir habiendo confusiones acerca del término “autismo infantil”.

“Lo primero que se debe comprender acerca del autismo es que se trata de un trastorno del desarrollo que ejerce una influencia duradera en todos los aspectos del desarrollo social, lingüístico y cognitivo del niño [...] No es un fenómeno psicológico temporal”(Stanton,2001, p.25).

Por tanto, es importante esclarecer que el autismo no es un trastorno del aprendizaje que se puede subsanar y no es resultado de una mala crianza. Además, también se debe recalcar que el autismo no es una enfermedad, porque no tiene cura. Tal y como menciona Frith (1993), las raíces del autismo son biológicas e incurables, pero es mucho lo que puede hacerse para que quienes lo sufren lleven una vida más adaptada. Y *“la segunda cosa que se debe comprender es que se trata de un trastorno que abarca un amplio espectro”* (Stanton, 2001, p.26).

En definitiva, son muchos los matices que se pueden introducir cuando hablamos de autismo infantil. Sin embargo, es importante resumir este punto en una única definición para hacer más operativo el proceso de la intervención. *“El autismo infantil es un trastorno de la intercomunicación y de la interrelación que se crea en los treinta primeros meses de la vida y que da lugar a un deterioro del desarrollo emocional y cognitivo”* (Viloca, 2003).

3. CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS AL AUTISMO

<p>CONDUCTA SOCIAL Y EMOCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none">❖ Dificultad para establecer vínculos❖ Dificultad para interaccionar con sus compañeros❖ Tendencia a aislarse o jugar solos❖ Falta de contacto visual y/o sonrisa social❖ Falta de reciprocidad emocional❖ Problemas de comprensión<ul style="list-style-type: none">• Dobles sentidos, el sentido figurado y las claves contextuales (Rodríguez, Moreno y Aguilera, 2007).❖ Problemas en habilidades sociales (HHSS)❖ Hipersensibilidad al cambio<ul style="list-style-type: none">• <i>“manifiestan una gran resistencia a los cambios ambientales o a las modificaciones de sus pautas habituales”</i> (Belloch et al., 1995, p.516).❖ Muestran preocupaciones ritualistas<ul style="list-style-type: none">• Coger siempre el mismo juguete, llevar las mismas zapatillas...
---	--

<p>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (1)</p>	<ul style="list-style-type: none">❖ Inversión pronominal<ul style="list-style-type: none">• Tendencia a usar el “tú” o “él” para referirse a sí mismo, es decir, tiene dificultad en decir “yo”.❖ Ecolalias<ul style="list-style-type: none">• Acción de repetir frases o palabras dichas por otra persona, conocida también como “habla loro”.❖ Articulación<ul style="list-style-type: none">• Presentan <i>“a menudo dificultades para pronunciar y falta de coordinación de la lengua y los labios [...] dificultad porque no miran la boca del que habla”</i> (Viloca, 2003, p.48).
---	--

**LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN
(2)**

- ❖ Reiteración obsesiva de preguntas:
 - “¿Te cortaste el pelo?, ¿Por qué te lo cortaste?, ¿Y por qué te lo cortaste por los hombros?”
- ❖ Prosodia:
 - Tienen problemas en la tonalidad. “*Es a menudo rara, vacía, con falta de emoción [...] A veces empiezan a emitir sonidos imitando la música del lenguaje o de las canciones*” (Viloca, 2003, p.48) también presentan “*monotonía y labilidad en el timbre y tono de voz*” (Belloch et al., 1995).
- ❖ Defectos en las estructuras semánticas
 - Pueden presentar vocabulario sobresaliente en sus áreas de interés, que no debe confundirse con su competencia comunicativa (Gallego, 2012).
- ❖ Dificultades en el lenguaje no verbal (gestual)
 - “*Podemos observar discrepancias entre el lenguaje verbal y no verbal, muecas, tics y estereotipias*” (Belloch et al., 1995, p 517).
- ❖ Turno de palabra:
 - Tienen a mantenerse indefinidamente en el rol de hablador, esto les sucede porque tienen dificultad para predecir cuándo va a terminar su turno y poder entonces efectuar su intervención, debido a la dificultad que poseen con las estructuras sintácticas de las frases y la interpretación de las claves prosódicas (Artigas, 1999).

**LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN
(3)**

- ❖ Defectos en la conversación
 - *“La comunicación <<intencional>>, activa y espontánea, [...] se ve muy perturbada o limitada [...] Además, cuando hablan, con frecuencia no lo hacen con propósitos comunicativos. Su uso del habla como medio de conversación es limitado, es casi imposible pretender que hablen de algo que no sea lo inmediato”* (Belloch et al., 1995, p.516).
- ❖ Hiperlexia
 - *“Es un trastorno de la lectura, que aunque no sea exclusivo, se da especialmente en niños autistas. [...] leen muy bien, pero no entienden nada”* (Artigas, 1999).
- ❖ Agnosia auditiva verbal
 - *“Descrito por Rapin et al, 1977. En estos casos existe una incapacidad para descodificar el lenguaje recibido por vía auditiva”* (Artigas, 1999).
 - Procesan mejor la información recibida por vía visual que por vía auditiva.

**COGNICIÓN
(1)**

- ❖ En el desarrollo cognitivo las dificultades afectan sobre todo al área de la imaginación y a la capacidad de simbolización. La mayoría no presenta juego simbólico (Rodríguez et al.,2007)
- ❖ La inteligencia puede ir o no asociada a un CI bajo.
- ❖ Buenas capacidades visoespaciales, habilidades manipulativas y memoria automática.

<p style="text-align: center;">COGNICIÓN (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Alteraciones en las tareas que requieren de procesamiento secuencial. ❖ Islotes de habilidad: <ul style="list-style-type: none"> • Se refieren a capacidades que se mantienen intactas o incluso son superiores en el autismo. ❖ Ceguera mental: <ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a la incapacidad para atribuir estados mentales en los demás (un sinónimo sería la empatía) ❖ Problemas atencionales: <ul style="list-style-type: none"> • Los niños con autismo responden sólo a un componente de la información sensorial disponible denominada “hipersensibilidad estimular.
---	---

<p style="text-align: center;">CONDUCTA MOTORA (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Re restrictivos patrones de conducta estereotipados y repetitivos. ❖ Conducta estereotipada o conducta estimuladora <ul style="list-style-type: none"> • Balanceo rítmico del cuerpo, saltos, carreras cortas, giros de cabeza, aleteos de brazos o manos o posturas extravagantes. ❖ Estereotipias dentro de la motricidad fina <ul style="list-style-type: none"> • Miradas a ciertas luces, observar la mano en cierta postura, mirar de reojo, girar los ojos o tensar los músculos del cuerpo ❖ Estereotipias con materiales <ul style="list-style-type: none"> • Observar insistentemente un objeto giratorio, dar vueltas a una cuerda, etc.
---	--

CONDUCTA MOTORA (2)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conductas autolesivas <ul style="list-style-type: none"> • Golpearse en la cabeza, morderse las manos, golpearse los codos, las piernas, arrancarse el pelo, arañarse la cara
----------------------------	---

Tabla 2-9. Elaboración propia. Fuente: (Belloch et al., 1995), (Gallego, 2012), (Artigas, 1999), (Rodríguez et al., 2007)

4. TRATAMIENTO EDUCATIVO EN EL ENTORNO ESCOLAR DEL ALUMNO CON AUTISMO

4.1 FAMILIA COMO MIEMBRO DEL EQUIPO

Es un factor importante para el éxito porque la familia puede aportar información esencial para elaborar un plan de intervención, ayuda a los padres a mejorar la atención a sus hijos y a incorporar las estrategias de intervención en las rutinas diarias del niño y la familia, aumenta la consistencia en la intervención, y los padres pueden proporcionar horas adicionales de enseñanza. También ayuda al niño a alcanzar un mayor mantenimiento y generalización de habilidades, a mejorar la interacción entre los padres y su hijo o hija, aumenta la satisfacción y puede reducir los niveles de estrés de los padres. [...] Su participación como miembros del equipo educativo asegura que los resultados, metas y estrategias más importantes para la familia se incorporan en la intervención. (Torró y García, 2007).

¿Cómo logramos que la familia sea un miembro más del equipo educativo?

A través del modelo centrado en la familia. Este modelo tiene sus raíces en la teoría ecológica y en la teoría de sistemas familiares, donde la persona es vista como dentro de un sistema y cuando algo pasa a algún miembro de ese sistema, repercute en los demás. Para que el modelo pueda funcionar es necesario: identificar las necesidades de las familias, recursos y fortalezas, fuentes de ayuda y dar autoridad y capacitación. (Hernández y Sáinz, 2014)

4.2 PROFESOR

¿Cómo se sienten los profesores al tener un alumno con autismo?

Tal y como describen Zenteno y Leal (2016), las emociones que vivencian los profesores de alumnos con autismo son las siguientes:

❖ Incertidumbre

-Asociada al desconocimiento sobre el TEA.

-Esta emoción genera distintas respuestas en los profesores. A unos, les sirve de motivación para formarse sobre el TEA y/o forma de contención emocional y a otros, la incertidumbre los paraliza y no motiva la búsqueda de información y/o apoyos.

❖ Frustración y rabia

-Surgen por la percepción de fracaso en la aplicación de técnicas de enseñanza, por la percepción de despreocupación e irresponsabilidad por parte del alumno y por la percepción de negligencias parentales.

-Asociadas al desconocimiento y/o fracaso, motivan al profesor a adquirir mayor formación sobre el TEA y/o técnicas de enseñanza.

-Asociadas a despreocupación e irresponsabilidad por parte del alumno (incumplimiento de los deberes, rechazo a instancias de apoyo y las faltas injustificadas y continuas) provocan distanciamiento profesor- alumno.

-Asociadas a negligencias parentales, pueden generar en el profesor distintas acciones: dejar de considerar a los padres como “*apoderados en el proceso formativo del alumno*”, insistir en la reorientación de las conductas negligentes o denunciar.

❖ Tristeza

- Surge ante la realidad que vivencia la familia del alumno con TEA, por la distancia profesor- alumno.

-Cabe destacar la distinción tristeza- lástima. La lástima conlleva una desvalorización del alumno, mientras que la tristeza se asocia con la empatía.

-La tristeza que surge en el profesor al trabajar con el alumno, les afecta

negativamente en su vida personal.

❖ **Alegría**

-Se asocia a la percepción de esfuerzo, de avances y logros en sus alumnos con TEA, que pueden estar relacionados con aprendizajes escolares y con habilidades personales.

-“La alegría motiva a los profesores a continuar el trabajo con sus alumnos con TEA, a realizar trabajo dirigido a estos alumnos fuera de su horario laboral y a flexibilizar las estrategias de enseñanza”

-La alegría también genera esperanza y se convierte en un fenómeno de compensación ante todos los momentos negativos.

¿Cómo debe ser el profesor que trabaje con un alumno con autismo?

“En relación cuanto al trabajo docente con alumnos con TEA, las publicaciones suelen indicar y evaluar las cualidades idóneas que deben poseer los profesores de estos alumnos, entre las que destacan el conocimiento previo que el docente tenga sobre el TEA, la paciencia, la flexibilidad y su disposición a la calma”. (Attwood, 2009; Fonseca y Cabezas, 2007; Leblanc, Richardson & Burns, 2009; Ruíz, 2011, citado por Zenteno y Leal, 2016).

4.3 INTERACCIÓN FAMILIA- PROFESOR

La interacción familia- profesor debe estar regida por la colaboración entre ambos colectivos y el centro escolar.

¿Cómo podemos fomentar la colaboración?

Actuaciones que fomentan esta colaboración pueden ser: mantener reuniones periódicas con ellos, llevar el diario o agenda que va y viene de casa a la escuela con información preferentemente positiva, informar de los aprendizajes que se están trabajando sobre todo al inicio de los mismos, solicitar su ayuda según su disponibilidad y aptitudes, en salidas extraescolares, talleres creativos (pintura, teatro, música, guiñol...), talleres de orientación laboral, fiestas y celebraciones, y en general cualquier actividad educativa dentro o fuera del recinto escolar. (Tortosa, 2004).

4.4 CENTRO ESCOLAR

Pasos a seguir por el centro ante el ingreso de un alumno con autismo

<p>INFORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN</p> <p>(1)</p>	<p>A) Personal del centro escolar</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivo: personal conozca características generales del autismo.• Metodología: PowerPoint, role-playing, folletos, vídeo del alumno (gustos, intereses, miedos, manías, dificultades, etc.), decálogo de Angel Rivière “¿Qué pediría una persona con autismo?”• Contenidos teóricos: definición autismo, mitos, características generales y/o específicas, formas de atender a las necesidades del alumno.• ¿Qué se consigue?: minimizar formas de actuación incorrectas. <p>B) Alumnos del centro escolar</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivo: enseñar estrategias a los compañeros del alumno con autismo para favorecer la integración.• Metodología: adaptada a la edad de los compañeros del alumno. Historias y/o dibujos animados de niños con autismo (Julia en Barrio Sésamo, serie TVE sobre el TEA), cuentos (“Soy diferente, pero igual que tú” véase en ANEXO 1), vídeo del alumno.• Contenidos teóricos: definición autismo, mitos, características específicas del alumno y formas de interactuar con él.<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué se consigue?: evitar el acoso escolar. Así como favorecer la interacción alumno autismo- alumno neurotípico. <p>C) Padres del centro escolar</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivo: derribar los miedos que surgen cuando los padres conocen que su hijo va a compartir clase con un niño con autismo.• Metodología: PowerPoint, vídeo del alumno
--	--

<p>INFORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN (2)</p>	<p>con autismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos teóricos: definición autismo, mitos, características específicas del alumno, valores de tolerancia y respeto, decálogo de Angel Rivière “¿Qué pediría una persona con autismo?” • ¿Qué se consigue?: fomentar en los padres actitudes de aceptación, incluso de apoyo y solidaridad.
---	--

<p>FORMACIÓN PERSONAL DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Formación específica sobre autismo ❖ Formación continuada ❖ Centro debe ofrecer oportunidades de formación al equipo docente que trabaja con el alumno con autismo
--	--

<p>DISPOSICIÓN PARA LA AYUDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pedir y aceptar ayuda de instituciones públicas u asociaciones de autismo. ❖ Si el alumno acude a alguna asociación de autismo, es importante que exista colaboración, para una mejor respuesta educativa. ❖ Pedir apoyos para el aula a la consejería de educación (voluntarios de asociaciones de autismo, auxiliares educativos...)
---	--

<p style="text-align: center;">ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL DEL CENTRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Metodología TEACHH <ul style="list-style-type: none"> • Colocar claves visuales en los lugares más importantes del centro: baños, dirección, biblioteca, gimnasio, aula de informática, música, comedor, patio...(véase ANEXO 2) • ANTES de que al alumno ingrese al centro, sería conveniente que visitara el colegio para conocer lo espacios, para así el primer día reducir la incertidumbre y evitar posibles problemas de conducta derivados de su dificultad para adaptarse a los cambios.
--	--

Tabla 10-14. Elaboración propia. Fuente: adaptado de Pachuga (2013)

4.5 AULA

El aula se convertirá en el espacio en el que más tiempo pasará el alumno con autismo a lo largo de la jornada escolar, es por ello necesario:

Conseguir una atmósfera relajada y promover el bienestar emocional, en un marco estructurado, constante y previsible, que disminuya la ansiedad, frustración, hostilidad, negativismos y la confusión que les genera la no comprensión del entorno. [...] Cuanto más organizada sea el aula, más fácil será predecir lo que va a ocurrir en ella, lo que reducirá las rabietas y facilitará la comprensión de las exigencias de la tarea. Por eso, el entorno ha de ser ordenado y poco cambiante, sin demasiada información irrelevante o que les pueda distraer. (Velasco, 2007).

¿Cómo adaptamos el aula para el alumno con autismo?

La intervención en el aula está influenciada por la metodología TEACCH [...] Es un sistema que se basa en la estructuración del espacio, cambio de actividades mediante el uso de agendas, sistemas de estudio y trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje y la organización del material para estimular la independencia del alumno. [...] El programa TEACCH hace referencia a varios

niveles, donde se emplean ayudas visuales: la organización espacial (hace referencia a la estructura física, a la organización del espacio), horarios (planificando las actividades a realizar, cuando, dónde, el orden de las mismas), agendas visuales, los sistemas de trabajo, rutinas y estrategias (haciendo siempre la misma secuencia de manera que se facilite la independencia y la flexibilidad), la organización visual (proporcionando los pasos de la tarea de forma visual y secuencial y retirando las ayudas de forma progresiva). (Velasco, 2007).

Véase ANEXO 3: ejemplo de estructuración espacio/ temporal en el aula

5. TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LAS ALTERACIONES DEL ALUMNO CON AUTISMO

<p>ALTERACIONES DE LA CONDUCTA SOCIAL Y EMOCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entrenamiento en HHSS ❖ Utilización de historias sociales ❖ Conocimiento y gestión de las emociones ❖ Trabajar la teoría de la mente ❖ Trabajar concepto de amistad ❖ Organizar juegos en el recreo <ul style="list-style-type: none"> • Sistema/ recursos de amigos • Modelo de grupos integrados (IPG) ❖ Asegurarse de que no se de acoso escolar ❖ Petición de ayuda / juegos de rol
--	---

<p>ALTERACIONES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Usa preguntas cerradas mejor que abiertas y hacer posible de dos alternativas <ul style="list-style-type: none"> • Mejor decir “¿Quieres jugar a la pelota o a los coches?, qué decir ¿a qué quieres jugar? ❖ Utiliza un lenguaje claro, frases cortas, instrucciones concisas de uno o dos pasos. <ul style="list-style-type: none"> • Si no lo entiende. Vuelve a repetir la instrucción usando las mismas palabras. • Dale tiempo para responder ❖ Usa pictogramas, recuerda que procesan mejor la información visual que la auditiva ❖ Trabajar turnos para mejorar la inversión pronominal, además de la espera: <ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién le toca? Te toca a ti, me toca a mí, le toca a él
--	---

<p>ALTERACIONES MOTORAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establecer un lugar de la clase para que el alumno pueda retirarse para relajarse y autorregularse y así reducir las estereotipias y conductas autolesivas. <ul style="list-style-type: none"> • El rincón de la calma (ANEXO 4) ❖ Técnicas de autocontrol <ul style="list-style-type: none"> • Bote de la calma • Técnica del semáforo • Técnica de la tortuga • Técnicas de relajación ❖ Sesiones de psicomotricidad <ul style="list-style-type: none"> • Gimnasio del centro • Excursiones a la piscina
------------------------------------	--

ALTERACIONES SENSORIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hacer una lista de las necesidades sensoriales que tiene el chico con autismo ❖ Evitar ruidos fuertes en el aula
---------------------------------	---

ALTERACIONES PARA ADAPTARSE A LOS CAMBIOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Técnicas de autocontrol ❖ Técnicas de resolución de conflictos <ul style="list-style-type: none"> • Historias o guiones sociales ❖ Tolerancia a la frustración ❖ Anticipación ❖ Proporcionar un ambiente estructurado a través del método TEACCH/ PEANA
--	---

Tabla 15-19. Elaboración propia. Fuente: Pachuga (2013), Gallego (2012). Véase ejemplos de recursos para trabajar alteraciones en ANEXO 5.

6. INTERVENCIÓN EN PROBLEMAS ESPECÍFICOS

CONDUCTAS DESAFIANTES

Las conductas desafiantes se convierten en una de las máximas preocupaciones para los educadores cuando el alumno con autismo ingresa en sus aulas.

Esta conducta puede parecer deliberada, manipuladora o malévola. Pero en el fondo no es diferente del caso de quien se ahoga y que, al agitar los brazos, pone en peligro la vida de quienes van en su ayuda. En momentos de pánico, cuando han perdido totalmente la batalla por la estabilidad en su vida, sin duda “se están ahogando, no están saludando”, y necesitan nuestra ayuda, no nuestros sermones. (Stanton, 2000, p.87)

¿Qué formas adoptan las conductas desafiantes?

AUTOAGRESIONES	Darse golpes, morderse, tirarse del pelo...
AGRESIONES A OTROS	Morder, tirar del pelo, escupir, empujar...
AGRESIONES AL ENTORNO	Tirar libros u objetos al suelo, dar golpes a los muebles de la clase o a la pared...

CONDUCTAS INAPROPIADAS	Gritar en medio de la clase cuando se está trabajando, correr en medio de la lección,
FALTA DE ATENCIÓN	Por un lado distraerse cuando está haciendo una tarea fijándose en lo que hacen los otros, atendiendo a los ruidos externos... y por otro, fijar su atención en estímulos que le resulten estimulantes como las luces, ordenador...
CONDUCTAS INFLEXIBLES/ NEGATIVISTAS	No querer cambiar de actividad o de profesor, conductas repetitivas

Tabla 20-21. Elaboración propia. Fuente: adaptado autismo diario. Daniel Comín (2012)

¿Qué hay detrás de las conductas desafiantes?

Día	Hora	Antecedentes ¿Qué estaba haciendo el alumno?	Conducta ¿Qué pasó?	Consecuencias ¿Cómo reaccionaron los demás?	¿Qué hizo el alumno después de la consecuencia?	¿Y los demás?

Tabla 22- Análisis funcional de la conducta. Elaboración propia.

Para ver que está originando la frustración, se realiza un análisis funcional de la conducta (tabla 22). Hay que recordar, que a diferencia de la conducta desafiante que se produce en el trastorno negativista desafiante, en el autismo ésta no va asociada a intencionalidad. Son otros déficits los que esconden detrás (véase en ANEXO 6).

Tal y como señala Comín (2012), *“la conducta desafiante no es el problema, es la consecuencia a las carencias adaptativas de la persona, motivadas por los déficits propios del trastorno”* (pte. IV). Es por ello, que se hace necesario intervenir en aquello que hay detrás de la conducta desafiante. Ya que ésta, no es más que la forma que tienen estos niños para avisarnos de que algo no va bien.

<p>AGRESIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proporcionar conducta alternativa para bloquear respuesta inadecuada <ul style="list-style-type: none"> • Reforzamiento diferencial ❖ Contención en casos extremos ❖ Ofrecer alternativas al comportamiento (Ej. Anexo 7) <ul style="list-style-type: none"> • Se muestran en forma de normas visuales, del estilo: se le pone un (X) a la acción que no se debe realizar p.ej (tirar del pelo) y al lado o debajo se le ofrece la alternativa correcta, sin (X), que sugiere que esa acción si la puede realizar. ❖ Ofrecer oportunidades para el cambio: <ul style="list-style-type: none"> • Se le indica en forma visual que si realiza la acción incorrecta en forma de (x), se le retirará algún reforzador. Sin embargo, si realiza la acción correcta en forma de (✓), obtendrá el reforzador. • Tendrá 3 oportunidades para conseguir el reforzador. ❖ Técnicas de resolución de conflictos ❖ Guiones o historias sociales
--------------------------	---

<p>DÉFICIT ATENCIÓN</p> <p>INFLEXIBILIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desarrollar la motivación <ul style="list-style-type: none"> • Conectar con sus intereses • Combinar actividades gratificantes en medio de la tarea ❖ Control estimular ❖ Uso de las tics (ordenador, tablet) para centrar atención. ❖ Anticipación ❖ Limitar conductas repetitivas
---	--

Tabla 23-25. Elaboración propia. Fuente:(Álvarez,2012), (Pachuga, 2013)

7. PLAN DE INTERVENCIÓN

<p>¿Qué le enseño?</p>	<ul style="list-style-type: none">❖ Cada alumno con autismo es diferente, por tanto para responder a esta pregunta se deberán señalar aquellos aspectos en los que presente más déficits dentro de las siguientes áreas:<ul style="list-style-type: none">• Independencia personal• Comunicación• Socialización• Área académica❖ Para conocer dichos aspectos se recomienda:<ul style="list-style-type: none">• Observar al alumno dentro y fuera de clase• Entrevista con padres• Entrevista con otros profesionales que trabajen con el alumno• Revisión de informes del alumno• Comunicación y puesta en común del comportamiento del alumno en los diferentes entornos dentro del colegio• Pase de pruebas: Inventario de Habilidades básicas de Macolteca (2009), el perfil psicoeducativo de Shople (1998), la escala de desarrollo de Denver (1982), etc
-------------------------------	--

<p>¿Cómo le enseño?</p>	<ul style="list-style-type: none">❖ A través de una metodología TEACCH. Las tareas y materiales deben:<ul style="list-style-type: none">• Tener un inicio y final claro, de forma visual• Tener una estructura espacial bien definida• Ser secuenciadas, de izquierda a derecha• Obtener el mínimo grado de error• Adecuada estructura espacial (rincones)• Adecuada estructura temporal (horarios y agendas visuales).
--------------------------------	--

<p>¿Cómo le enseño?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evitar el aprendizaje por ensayo y error. Para ello: <ul style="list-style-type: none"> • Presentar las tareas sólo cuando el alumno está atendiendo, de forma clara. • Presentar tareas de acuerdo a su nivel evolutivo y capacidades del alumno. • Emplear procedimiento de ayuda y/o apoyos (físico, visual o verbal). Estos apoyos se irán retirando una vez adquirido el aprendizaje. • Proporcionar reforzadores contingentes, inmediatos y potentes. De forma verbal, p.ej “muy bien”, “qué bien lo has hecho” o forma física p.ej “chocar los cinco”, entrega de una pegatina, estrellas, etc. ❖ Uso de técnicas operantes para la adquisición de nuevas conductas: <ul style="list-style-type: none"> • Encadenamiento hacia atrás (definir la tarea a realizar o conducta final y fragmentarla en pequeños pasos). (ANEXO 8) • Instigación/ atenuación
--------------------------------	---

<p>¿Qué puedo esperar de él?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Para ajustar lo que se espera del alumno, es recomendable: <ul style="list-style-type: none"> • Establecer unas metas y objetivos previos • Procedimiento para desarrollar objetivos • Seguimiento y evaluación de la consecución de dichos objetivos • Modificación del plan de intervención según las necesidades que puedan ir
---	--

<p>¿Cómo lo trato?</p>	<p>❖ Usando otras metodologías como la SPELL</p>
-------------------------------	--

Tabla 26-29. Elaboración propia. Fuente: Pachuga (2013) Stanton (2002)

8. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Según Crespo (2001) las investigaciones de los últimos años sobre los efectos de la integración en el desarrollo de los niños con autismo presentan indicadores esperanzadores. Los niños integrados:

- Establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas.
- Están constantemente expuestos a modelos de iguales que les proporcionan vías para aprender.
- Generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo.
- Tienen más posibilidades de éxito cuando acceden a programas de orientación profesional y vocacional, o cuando se incorporan al mundo laboral.
- Parece que lo mejor es la integración en escuelas ordinarias de manera que se asegure la igualdad de oportunidades y se evite el estigma de la segregación, además del beneficio que supone la escolarización normal con niños de su edad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado (DSM-IV-TR). Ed. Artmed.

American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-V). Editorial Médica Panamericana.

Artigas, J. (1999). El trastorno autístico. *Espectro Autista.Info*

Álvarez Pérez, R. (2012). Conductas desafiantes en los Trastornos del Espectro Autista. *Federación Autismo Andalucía*.

Belloch, A. (2009). Manual de Psicopatología, Volumen II, *Trastornos del espectro autista*. Madrid: Pirámide.

Caballo, V. E., & Simón, M. A. (2002). Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: *Trastornos específicos*. Ed. Pirámide.

Comín, Daniel (2012). Conductas desafiantes, agresiones y autoagresiones en los Trastornos del Espectro del Autismo. *Autismo Diario, (parte IV)*

Crespo Cuadrado, M. (2001). *Autismo y educación. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de la Investigación en la Comunidad (INICO).

Cuxart, F., Ballabriga, J., & del Claustre, M. (1998). Evolución conceptual del término 'autismo'. *Revista de Historia de la Psicología.*, 19(2-3), 0369-389.

De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. In *XII Congreso Internacional De Teoría De La Educación Por La Universidad De Barcelona* (Vol. 1).

Frith, U. (1993). El autismo. *Investigación y Ciencia*, 8(203), 58-65.

Gallego, M. (2012). Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. *Salamanca: Educación Primaria*.

González Barrón, R. (2007). Psicopatología del niño y del adolescente. *Madrid: Pirámide*.

Hernández, R. & Sáinz, M. (2014). Barreras para la participación de las familias de alumnado con trastorno del espectro autista en centros preferentes. *Madrid: Facultad de educación*.

Pachuga, Hidalgo (2003). La integración educativa de niños con trastornos del espectro autista (TEA). Pautas para el proceso de integración a la escuela primaria. *Secretaría de Educación pública*.

Rodríguez Ortiz, I. R.; Moreno Pérez, F. J.; Aguilera Jiménez, A. (2007): La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Educación 2007; 344:425–445*.

Simarro, L (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Ed. Síntesis.

Stanton, M. (2002). *Convivir con el autismo: una orientación para padres y educadores*. Ed. Paidós.

Toró Peydró, S., & Rodríguez García, V. (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en la evidencia. *Siglo Cero*, 38 (222), 75- 94.

Velasco, C. (2007). Estructuración espacio-temporal de un aula específica de autismo. *Revista Digital: Práctica Docente*, 8, 1-11.

Viloca, L. (2003). *El niño autista: detección, evolución y tratamiento*. Ed. Ceac.

Zenteno-Osorio, S., & Leal-Soto, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2016, 53(1), 1-14

ANEXO 1

(Cuento “Soy diferente pero igual que tú”)

Soy diferente, pero igual que tú.



Depósito Legal: M-56222-2008

Imprime: Graymo, S.A.

Encuaderna: Hnos. Ollero, S.L.

Este cuento tiene como principal objetivo ayudar a todos los niños "normales" a entender a los niños con T.G.D.

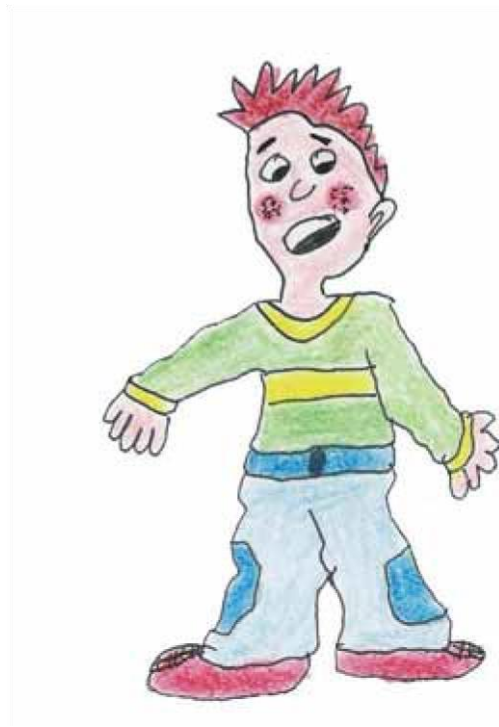
Muchas veces se producen situaciones dentro de los centros educativos o en el tiempo de ocio en las cuales los niños no saben el porqué actúa así el niño con T.G.D.

Juan nos describe muchas de estas situaciones.

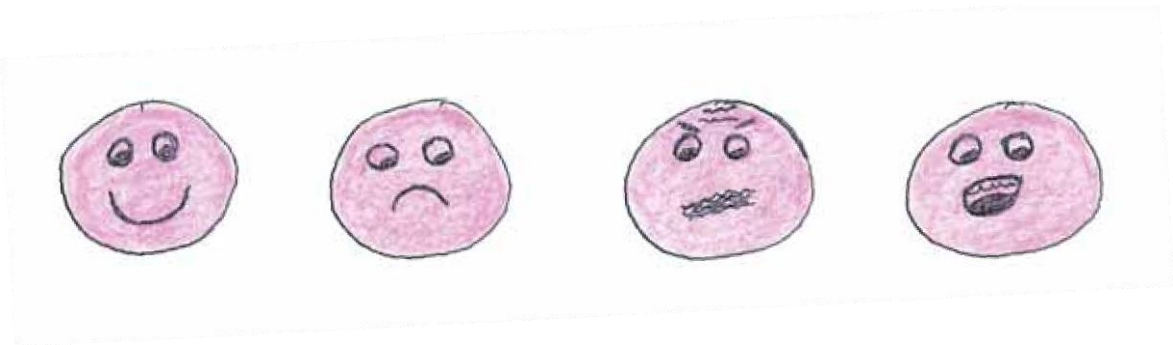
También para dar a conocer a nuestra sociedad este tipo de trastornos tan desconocidos.

Susana Navarro Díaz-Guerra.

Hola, me llamo Juan.
Estudio primaria y tengo T.G.D
(trastorno generalizado del
desarrollo). Soy igual que tú pero
hay algunas cosas que nos
diferencian.



A veces, me cuesta bastante hablar y comunicarme,
cuando lo hago, utilizo un tono de voz demasiado alto
o bajo, me cuesta mucho mirarte directamente a la
cara.



contento

triste

enfadado

asustado

Me cuesta mucho identificar los gestos de la cara y tu estado de ánimo, la mayoría de las veces no sé si estás contento, triste, enfadado, asustado y también para mí es difícil expresar cómo me siento.



Hago algunos movimientos raros con los brazos, no aguanto sentado mucho tiempo, hablo solo, me gusta mover objetos...etc. , todas estas cosas se llaman "estereotipias", yo las hago sin darme cuenta cuando algo me gusta o me da miedo, hacerlo me relaja.

No suelo mentir y no entiendo las palabras con doble sentido ni tampoco los chistes. Me cuesta mucho imaginar.

Palabras con doble sentido:

Estoy destrozado por estoy cansado.

Chiste:

Van 2 por la calle y se cae el del medio.
¿Cómo se va a caer alguien si no hay nadie en medio de los dos?

Imaginación:

Me cuesta imaginar que un lápiz es un avión.



Me gusta jugar pero la mayoría de las veces lo hago solo, no es que no me guste jugar con los demás, pero yo necesito que me expliquen como se juega despacio y me hagan una demostración para fijarme y así poder aprender.

Juegos de consola

Planetas

Motos

Coches

Aviones

Ordenadores

Dinosaurios

Trenes

Formas geométricas

El cuerpo humano

Animales

Idiomas

Películas

Jugadores de fútbol



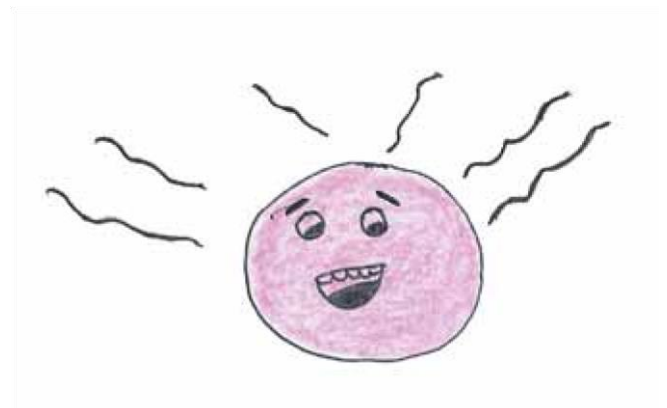
Muchas veces cuando hay algún tema que sea especialmente de mi interés, no paro de hablar de él y puedo llegar a aburrir con ello.

Excursión Fiesta fin de curso

Carnaval

Cumpleaños

Halloween



Cuando se produce un cambio inesperado puedo mostrarme nervioso y perder el control, ya que me cuesta salir de la rutina diaria, pero si me lo anticipas ya no tendré problemas.



Me molestan algunos ruidos que tú no percibes, como cuando estamos todos en el recreo o en el comedor del colegio, para mi es como si tuviese un altavoz en el oído a todo volumen.



Como ves, ya sabes más sobre los T.G.D y así podrás comprender mejor mi forma de comportarme en algunos momentos, estoy deseando ser:

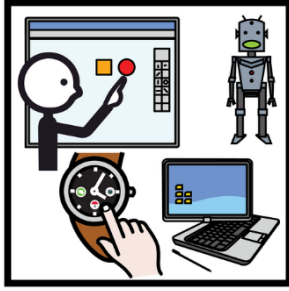
TU AMIGO



Texto e ilustraciones: Susana Navarro Díaz-Guerra. DNI 52377851C No está permitida la modificación total o parcial de este libro Todos los derechos reservados para el autor.

ANEXO 2

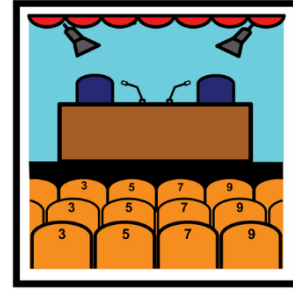
(Claves visuales centro)



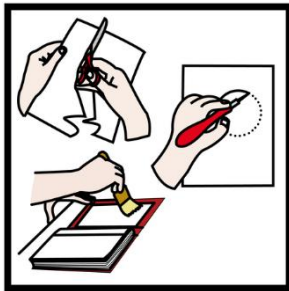
Aula de informática



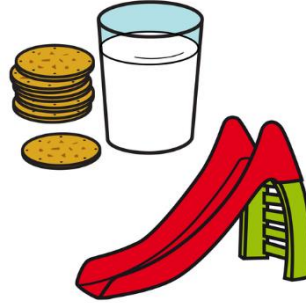
Psicomotricidad



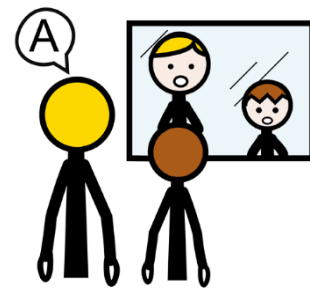
Salón de actos



Aula de manualidades



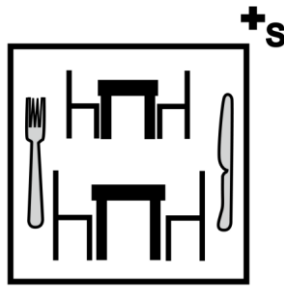
Recreo



Logopedia



Pasillo



Comedor



Biblioteca



Baños

Fuente: ARASAAC

ANEXO 3

(Estructuración espacio- temporal en el aula)

<p>Rincón de la asamblea y/o agenda de clase</p>	<p>-En infantil, los niños al inicio de la clase hacen una asamblea, donde ponen los días de la semana, el tiempo que hace, leen cuentos...</p> <ul style="list-style-type: none"> • En este espacio, en un tablón grande dónde está la agenda de clase en forma de pictogramas. En esa agenda se muestran todas las actividades que se realizarán en la jornada. • El alumno con autismo puede levantarse e ir señalando que actividades tocan para ese día, para asegurarnos de que lo comprende. <p>-En primaria, ya no se realiza la asamblea, pero puede colocarse ese tablón en la clase, donde aparece la agenda de la jornada.</p> <p>-Con este rincón se reduce la incertidumbre del alumno, conociendo en cada momento qué actividad va a realizar una vez finalizada las anteriores.</p>
<p>Rincón de aprender</p>	<p>- Lo forma una mesa que estará alejada de las del resto de sus compañeros. Además habrá una cesta o estantería donde en orden de ejecución estarán todas las tareas colocadas y un espacio donde colocará las tareas acabadas.</p> <p>-Se trabajará de izquierda a derecha.</p> <p>-Debe estar localizada en un sitio de la clase, libre de distracciones.</p> <p>-En ella habrán dos sillas enfrentadas para el trabajo cara a cara. Habrá un apoyo siempre en este rincón (auxiliar, docente...). Este apoyo se retirará en el rincón de trabajo individual.</p> <p>-En ese espacio, se trabajarán tareas que suponen una dificultad mayor para el alumno y requiera de recursos atencionales que se ven reducidos al estar con el resto de sus compañeros.</p>
<p>Rincón de trabajo individual</p>	<p>-Lo forma la mesa que tendrá el alumno junto al resto de sus compañeros. Se recomienda que la disposición de las mesas estén dispuestos en infantil y primaria en forma de U para facilitar el trabajo cara a cara.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mesa del alumno con autismo se personaliza, poniendo su fotografía, para que conozca a donde dirigirse. <p>-Para trabajar de forma individual, deberá hacerlo con actividades que ya domine y las pueda realizar de forma autónoma sin apoyos. Para ello, dichas actividades se realizarán primero en el rincón de aprender.</p>

<p>Rincón del desayuno</p>	<p>-En infantil, se puede disponer de un espacio en el que hayan unas mesas, al lado de una estantería donde se pongan alimentos, fotografía de éstos o incluso su “bolsa de la comida”</p> <p>-Este espacio debe estar señalado con un pictograma.</p> <p>-Incluso, se puede poner un panel de petición de comida (que esté en esa estantería), para trabajar la acción de pedir y elegir entre varias opciones.</p> <p>-En primaria este espacio puede ser retirado y el alumno debe conocer que en el patio podrá comer, descansar y jugar. Si algún ocurriera el imprevisto (lluvia), se le deberá anticipar que en su mesa de trabajo individual, también puede comer. Esto se debe trabajar en la transición infantil- primaria.</p>
<p>Rincón del ordenador</p>	<p>-Rincón de la clase donde hay un ordenador, bien para trabajar de forma individual (como reforzador, centrar atención) o para trabajar en grupo (socialización, turnos..)</p>
<p>Rincón de la relajación</p>	<p>-Espacio de la clase, donde habrán colchonetas, toallas o mantas y música, para acostarse y realizar relajación.</p>
<p>Rincón de juegos</p>	<p>-Donde están todos los juegos en cajas, de manera que estén al alcance del alumno.</p>

Elaboración propia. Fuente: adaptado de Velasco, 2007.

ANEXO 4

(Rincón de la calma)



Fuente: aescoladossentimientos.blogspot.com.es



Fuente: Sara Tejido Jardón

ANEXO 5

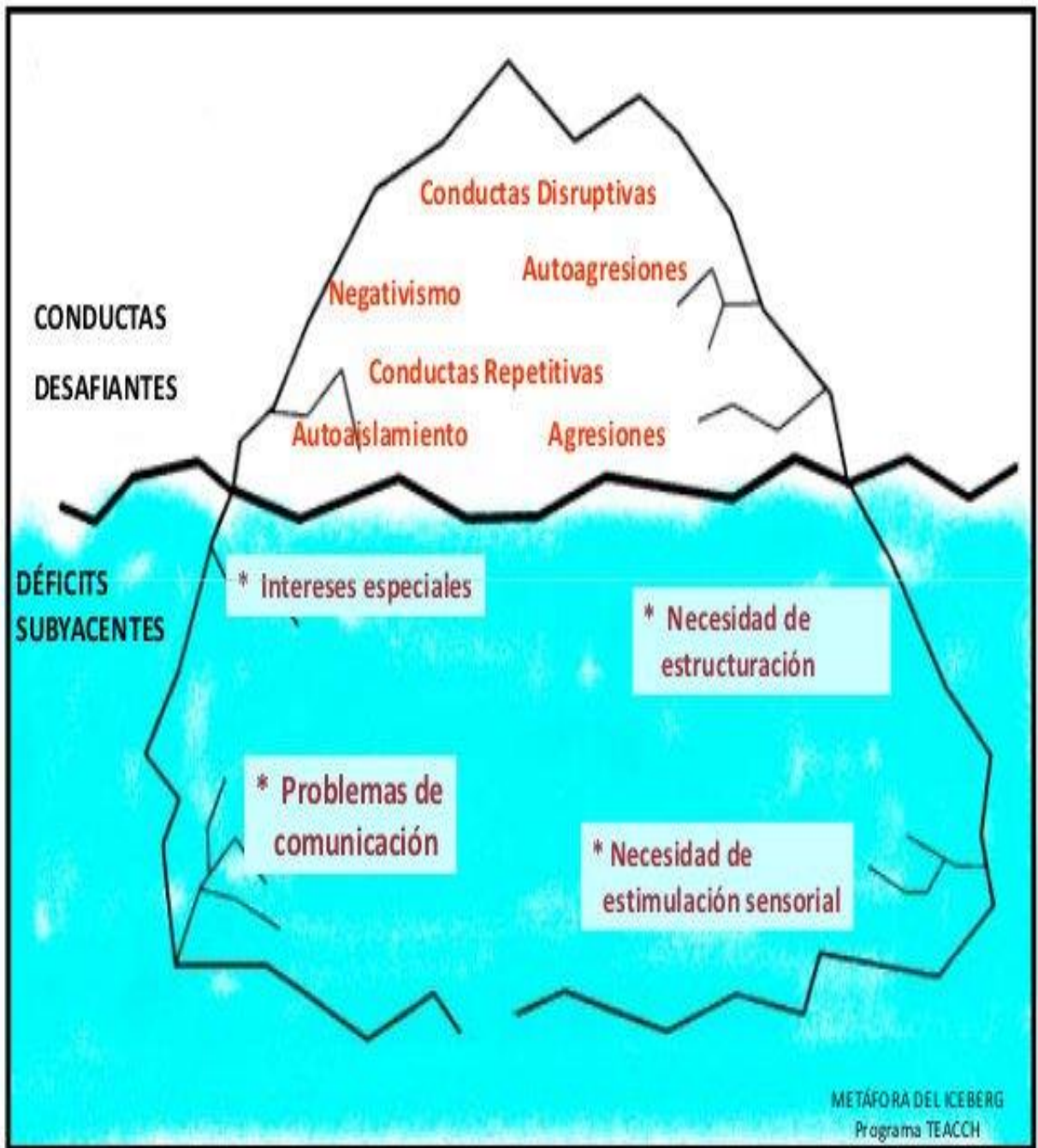
(Recursos para trabajar alteraciones)

ÁREAS	RECURSOS
<p>ALTERACIONES DE LA CONDUCTA SOCIAL Y EMOCIONAL</p>	<p>Trivial HHSS: http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2014/01/trivial-categoria-solucionando.html</p> <p>Cómo hacer guiones e historiales sociales y para qué sirven: http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2015/05/los-guiones-y-las-historias-sociales.html</p> <p>Conocimiento de las emociones http://www.autismonavarra.com/materiales-y-enlaces-de-interes/para-trabajar-las-emociones-autismo/</p> <p>¿Qué es un amigo? https://i2.wp.com/www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2015/01/Captura-de-pantalla-2015-01-12-a-las-21.32.28.png</p> <p>Técnica del círculo de amigos https://convivencia.files.wordpress.com/2013/04/hernandez_circulo_de_amigos_.pdf</p> <p>Contacto ocular http://trasteandoconeltea.blogspot.com.es/search/label/contacto%20ocular</p>
<p>ALTERACIONES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</p>	<p>Material para trabajar el lenguaje y vocabulario http://burbujadelenguaje.blogspot.com.es/search/label/Materiales</p> <p>Portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa (ARASAAC) http://www.arasaac.org/index.php</p>
<p>ALTERACIONES PARA ADAPTARSE A LOS CAMBIOS</p>	<p>Método TEACCH http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipfogarcaballo/system/files/TEACCH.pdf</p> <p>Agendas visuales http://trasteandoconeltea.blogspot.com.es/2014/05/ahorataca-agendas.html</p>

Elaboración propia.

ANEXO 6

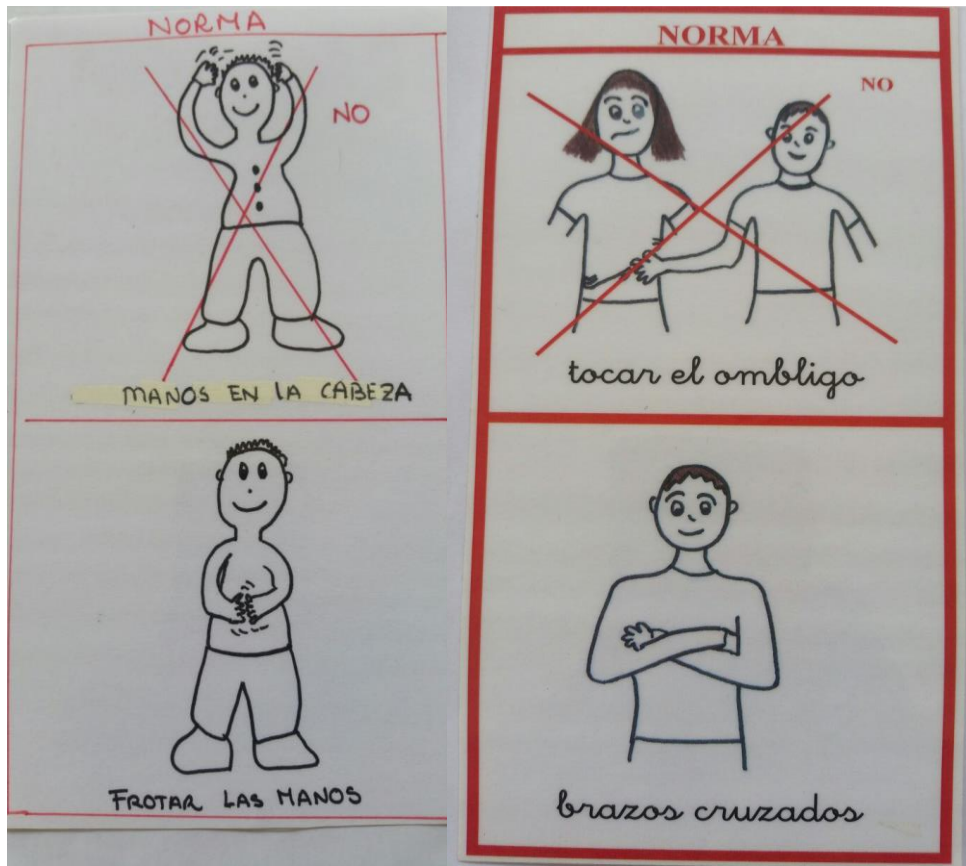
(Déficit subyacentes conductas desafiantes)



Fuente: Autismo Diario

ANEXO 7

**(Normas visuales con alternativas al
comportamiento)**



Fuente: APANATE

ANEXO 8

(Encadenamiento hacia atrás)



Fuente: APANATE