



TRABAJO DE FINAL DE MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA CON UNA ALUMNA
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Alumna: Alba Salvador Rodas

DNI: 20922806M

Tutor: Miguel Ángel Fortea Bagán

Especialidad: Intervención psicopedagógica desde la mejora educativa y la inclusión.

ÍNDICE

0. Resumen/ Palabras claves	1
0. Abstract/keywords	1
1. Contextualización	2
2. Planteamiento del problema	3
2.1 Educación inclusiva	
2.2 Trastorno del Espectro Autista (TEA)	
3. Planteamiento de los objetivos generales y específicos	9
4. Propuesta de acción	9
5. Seguimiento del proceso: Recogida de evidencias	10
5.1 Análisis de Protocolos	
5.2 Recogida de evidencias para el diagnóstico	
6. Resultados de la acción	13
6.1 Clasificación de protocolos y pautas comunes	
6.2 Diagnóstico	
6.3 Una propuesta de intervención inclusiva para una alumna diagnosticada con TEA	
6.3.1 Comunicación	
6.3.2 Autoinstrucciones	
6.3.3 Autocontrol	
6.3.4 Autoconocimiento	
6.3.5 Patios inclusivos	
7. Conclusiones	29
8. Nueva propuesta de acción	31
9. Bibliografía	33
10. Anexos	37

*“La educación inclusiva es un derecho,
y con los derechos no se negocia.”*

Coral Elizondo

Resumen

El presente trabajo está orientado al desarrollo de un protocolo de intervención adaptado a una alumna con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito escolar, social y familiar. El objetivo principal se basa en la elaboración de una propuesta de intervención inclusiva que facilite como afrontar y actuar en diferentes situaciones que ocurren en el día a día y que muchas veces no se saben resolver. En primer lugar, se estableció un análisis sobre la problemática de dicho trastorno recogido en el DSM-V, así como algunos conceptos necesarios tales como las causas, prevalencia o la sintomatología básica. En segundo lugar, después de la investigación y estudio de los diferentes protocolos de las comunidades autónomas españolas, se procedió a la elaboración de una propuesta psicopedagógica inclusiva para una alumna concreta con diagnóstico TEA. En dicha propuesta se trabajan aspectos clave como la comunicación, las habilidades sociales o manejo de las emociones, los cuales van a poder ser abordados desde los diferentes contextos más próximos de la niña como son la escuela, la familia y el centro de aprendizaje psicoeducativo donde asiste. Este programa se realiza con la finalidad de elaborar unas bases que sirvan para futuras propuestas que pretendan abordar el TEA.

Palabras clave: Educación, Intervención, Psicología, Trastorno

Abstract

This paper is oriented to the development of an intervention protocol adapted to a student with the Autism Spectrum Disorder (ASD) in different backgrounds: school, family environment and social sphere. Our main objective is to prepare an inclusive intervention proposal which improves and eases how the student handles the different daily situations which may be difficult to solve. On the one hand, an analysis of the problems of this disorder included in the DSM-V was provided, as well as some necessary concepts such as the possible causes, the prevalence or the basic symptomatology. On the other hand, after a study and investigation of the different action protocols of the Spanish autonomic communities, an appropriate psychopedagogical inclusive proposal for a specific student with ASD was developed. In that proposal, key concepts such as communication, the social abilities or the handling of emotions are worked. These skills are approached from the student's most immediate contexts such as the school, the family and the psycho-educational learning centre where the child attends. This program is conducted with the aim of developing some bases that help to improve future proposals which intend to approach the ASD.

Key words: Education, Intervention, Psychology, Disorder

1. Contextualización

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta la educación en la actualidad es saber atender a la diversidad y pluralidad que envuelve el proceso educativo, ofreciendo una educación de calidad y equitativa para todos.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018), el TEA es un trastorno del neurodesarrollo muy frecuente, afectando a 1 de cada 160 niños¹. El TEA de nivel 1, conocido como Asperger, es un trastorno muy habitual en las aulas, una realidad que genera preocupación. Muchos docentes no saben que pautas seguir o qué actuación es la correcta para afrontar estas situaciones diarias. La presencia de dicho trastorno en la realidad educativa es clara. Así pues, se hace necesario un gran abanico de pautas de actuación desde diferentes áreas de la vida del sujeto (familiar, social, escolar, personal...). Los estudios que se han realizado nos permiten profundizar sobre este tema desde una visión inclusiva, dando respuesta a todo el alumnado con una mirada global y abogando por los beneficios de las diferencias de cada uno. Como dice Pujolàs y Lago (2006), lo normal es ser diferente, en este hecho natural se encuentra la verdadera riqueza. Así pues, el siguiente trabajo se va a enmarcar en la especialidad de inclusión del Máster oficial en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I (UJI) y presenta una orientación profesional.

En el caso que nos atañe vamos a trabajar con G. R., una niña repetidora de 3º de Primaria. Concretamente, se trata de una niña de 9 años que asiste a un colegio público en la ciudad de Castelló. En un primer momento, G. R. fue evaluada y diagnosticada por un centro privado, cumpliendo los criterios necesarios para su diagnóstico de “retraso madurativo con déficit de atención asociado y retraso simple del lenguaje”. Con posterioridad, debido a la preocupación de la familia por una serie de conductas se decidió realizar una segunda evaluación en Barcelona, donde ha cumplido los criterios necesarios según el DSM-V para diagnosticar un caso de TEA con un grado de afectación leve, de nivel 1.

En dicha propuesta se va a trabajar desde el ámbito psicopedagógico y, en concreto, se va a intervenir en mayor medida con los aspectos que atañen al diagnóstico TEA, con la finalidad de establecer una serie de pautas y estrategias que sean útiles para potenciar la inclusión de G.R en los diferentes contextos.

El gabinete psicopedagógico al que asiste es un centro de aprendizaje psicoeducativo situado en el centro de la ciudad de Castelló. En este centro se trabaja mayoritariamente con niños que presentan alguna dificultad a la hora de aprender, como por ejemplo

¹ A partir de ahora se empleará el masculino para nombrar a ambos géneros.

dificultades de aprendizaje, TEA, TDAH.... La metodología principal se basa en el uso de técnicas, talleres, juegos y actividades que potencien su interés por aprender y disminuyan las dificultades que se puedan encontrar.

Este centro cuenta con un equipo multidisciplinar que trabaja para paliar las dificultades que presentan algunos niños y niñas. A través de diferentes profesionales (psicólogas, psicopedagogas, maestras y logopedas) ofrecen un refuerzo educativo con una atención personalizada, trabajando de manera conjunta con los centros y familias para potenciar al máximo el desarrollo de cada uno de sus alumnos. Como dice Bolívar (2006), el aula no es el único contexto educativo, también desempeñan un papel fundamental la familia y la sociedad en general. Así pues, a través de la comunicación y cooperación hacen frente a las situaciones del día a día y potencian sus acciones individuales desde un punto de vista global.

Por todo lo comentado, es necesario promover acciones de inclusión donde todos los alumnos, sin excepción, formen parte de la comunidad educativa. Como muestran Echeita y Ainscow (2011), destacando la importancia de la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado para promover el éxito en la educación.

2. Planteamiento del problema

2.1 Educación inclusiva

- **Definición**

Según la UNESCO (2006) se define la inclusión educativa como: “El proceso de abordar y dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica un diseño universal de aprendizaje (DUA), que conlleva cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños desde un comienzo y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños”.

Dicho concepto está relacionado con el modo de responder a la diversidad, es decir, con la presencia, participación y progreso de todos los miembros de una comunidad educativa que están excluidos o en riesgo de marginación debido a diferentes razones, constituyendo un factor fundamental para conseguir la Educación Para Todos (EPT).

El término inclusión surgió en los años 90 en sustitución al concepto de integración que predominaba en ese momento. Poco a poco, se ha ido dejando atrás dicho término, ya que implica introducir en la vida escolar a alguien que previamente



ya ha sido excluido por unas características educativas “especiales”. El termino inclusión rechaza totalmente este concepto y aboga por la riqueza en las diferencias individuales de cada alumno.

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
La diversidad concebida como desigualdad por necesidades educativas diferentes	La diversidad concebida como riqueza
La respuesta educativa se centra en compensar las desigualdades	La respuesta educativa atiende a las necesidades de todos
Proporciona medios para atender al alumnado en función de sus necesidades: adaptaciones curriculares, derivación a especialistas...	Proporciona diversidad de medios para atender a todo el alumnado y beneficiarlo (DUA): reorganización del centro, agrupamientos heterogéneos...
El proceso de enseñanza aprendizaje transcurre en el aula ordinaria y aulas de apoyo	El proceso de enseñanza aprendizaje transcurre en aulas ordinarias
Da prioridad a los resultados	Se centra en todo el proceso, la capacidad de aprender a aprender.

Figura 1: Elaborado a partir de Moliner y Moliner (2007)

Un aspecto clave para comprender la educación inclusiva es entender que es el proceso educativo el que se tiene que adaptar al sujeto y no al revés. La educación es la encargada de responder a todos sus alumnos y ajustarse a sus individualidades ya que, en la diversidad encontramos la riqueza. Todos somos diferentes y saber responder a todas estas diferencias en un marco común es lo que hace que la educación sea de calidad.

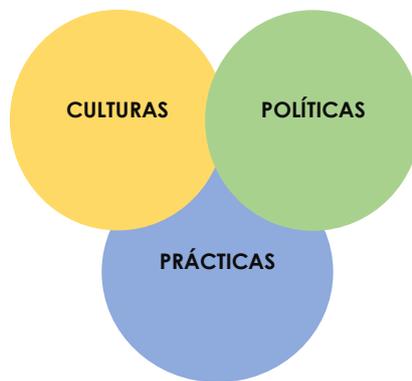
- **Estrategias**

Es indiscutible los beneficios que puede aportar una educación inclusiva y de calidad en todas las escuelas. Según Arnaiz (2003) algunas de las estrategias para trabajar este tipo de educación son las siguientes:

- Aceptación de **la comunidad**. La escuela inclusiva promueve la aceptación de todos y cada uno de sus miembros, independientemente del grado y necesidades de cada uno.
- Educación **multicultural**. Una educación donde se valore la diversidad cultural y se respeten las diferencias de cada uno, siendo éstas de gran riqueza para el aprendizaje.
- **Teoría de las inteligencias Múltiples**. Gardner (2005) establece ocho tipos de inteligencia (lingüística, lógico/matemática, musical, espacial, corporal/cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista). La educación inclusiva cree en esta variedad de inteligencias dejando atrás la visión tradicional de una única inteligencia.

- Promueve el **DUA**: Construye desde un principio un currículum común y diverso que abarque las necesidades de cada alumno/a.
- Promueve las **habilidades sociales**. La educación inclusiva se centra en el aprendizaje en valores, fomentando situaciones de paz, respeto y amistades.

Por otra parte, algunos autores como Booth y Ainscow (2000) afirman la necesidad de una reestructuración de culturas, políticas y prácticas en las escuelas con la finalidad de responder a la diversidad de los estudiantes. Así lo demuestran en su guía “*Index for Inclusion*”. Esta guía permite a los centros autoevaluarse en referencia a las barreras que puedan existir y que impidan o dificulten la inclusión de determinados alumnos. La finalidad básica que quieren alcanzar con esta guía es establecer planes de mejora para hacer el proceso educativo más inclusivo. Así pues, se muestra la inclusión y la exclusión desde tres perspectivas que se relacionan en las escuelas: culturas, políticas y prácticas.



2.2 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

- **Definición**

El Trastorno del Espectro Autista se define como una disfunción neurológica crónica con una fuerte base genética que se manifiesta desde edades tempranas en los síntomas que se conocen como la “triada de afectación”, estos son: interacción social, comunicación y falta de flexibilidad en el razonamiento y comportamientos. Este es uno de los trastornos que más afecta a la población, según Organización Mundial de la Salud (OMS) afecta a 1 niño de cada 160. Una característica es que presenta una mayor prevalencia en niños que en niñas.

En el año 2013, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) publica la quinta versión del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V). En esta nueva versión se clasifica dicho trastorno dentro de la categoría llamada “Trastornos del neurodesarrollo”. Dentro de esta categoría podemos encontrar también los trastornos

del aprendizaje, del desarrollo intelectual, de la comunicación, TDAH y trastornos de las habilidades motoras. Otro aspecto a destacar en esta nueva versión es que desaparecen los trastornos dentro de los llamados Trastornos Generalizados del Desarrollo (Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y TGD no especificado). Todas estas condiciones que estaban incluidas en el TGD aparecen en una nueva y única categoría llamada Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). El espectro es muy amplio y para diferenciar entre la gran diversidad se establecen tres niveles de gravedad:

- **Grado 1:** “Necesita ayuda”. Popularmente conocido como Asperger. Personas que tienen habilidades para la comunicación verbal e interés por interactuar, pero sus intentos de acercamiento pueden resultar peculiares para otros.
- **Grado 2:** “Necesita ayuda notable”. Solo tienen iniciativa para interactuar cuando el tema entra dentro de sus intereses. Utilizan frases muy sencillas y la expresión extraverbal suele ser muy llamativa.
- **Grado 3:** “Necesita ayuda muy notable”. Es el grado más afectado del espectro. Se caracterizan por una comunicación verbal muy limitada con pocas palabras y una intención por interactuar escasa en la mayoría de los casos. Su conducta resulta extrema, uso de movimientos estereotipados continuos y persistentes.

Además, en esta última clasificación es necesario especificar si:

- Presenta o no un déficit intelectual acompañante. (+DI)
- Presencia o no de un Trastorno del Lenguaje acompañante. (+TL)
- Está asociado o no a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocido.
- Asociado o no a otro trastorno del neurodesarrollo (Por ejemplo el TDAH), mental o del comportamiento.
- Con o sin catatonia

La definición actual establece que los síntomas deben estar presentes desde la infancia temprana (pero pueden no manifestarse completamente hasta que las demandas del entorno lo requieran) y causar un deterioro significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

- **Sintomatología básica**

A pesar de todas las clasificaciones mencionadas anteriormente, cabe decir que ninguna persona con TEA es igual a otra en cuanto a características observables.

Aunque, en todos los casos se van a presentar en mayor o menor medida las siguientes características establecidas en el DSM-V:

Comunicación e interacción social

- Déficit en la reciprocidad emocional: Dificultades para mantener una conversación, acercarse a las personas adecuadamente, compartir intereses, emociones o afecto o fracaso al intentar comenzar cualquier tipo de interacción social.
- Déficit en la comunicación no verbal: Anomalías en el contacto visual y lenguaje corporal, déficit en el uso y comprensión de gestos o ausencia de expresiones faciales y comunicación no verbal.
- Dificultades para desarrollar y mantener relaciones sociales: Dificultades para adaptarse a diferentes contextos, para compartir el juego o simplemente hacer amigos, incluso puede llegar el caso de ausencia de interés por compartir con sus iguales.

Patrones restrictivos, repetitivos de comportamiento, intereses o actividades

- Movimiento, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva: Uso repetitivo de objetos como alinearlos, hacerlos girar, superponerlos... En cuanto al habla presencia de ecolalias, frases idiosincráticas...
- Adherencia excesiva a rutinas y patrones de comportamiento ritualistas: Insistencia en establecer rutinas y sufrimiento si estas se cambian, rituales para realizar diferentes actividades como comer, jugar, saludar...
- Intereses restringidos, que son anormales en intensidad u objetivo: Preocupación por objetos inusuales, intereses perseverativos...
- Hiper o hiporreactividad sensorial o intereses sensoriales inusuales: Indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento...

- **Causas**

Actualmente, se desconocen las causas directas en cuanto al porqué del Trastorno del Espectro Autista. Este trastorno no presenta una única causa por la gran complejidad y variabilidad de sus síntomas, aunque sí que hay múltiples factores que pueden influir en la probabilidad de que un niño padezca TEA.

Factores genéticos

En múltiples estudios se ha demostrado que el factor genético puede ser un aspecto clave en las causas de dicho trastorno. Actualmente se investigan diversas cromosomas por tener una relación más estrecha con el autismo. Diversos estudios (Cala, Licourt, Cabrera, 2015) han establecido la posibilidad de que en gemelos idénticos dicho trastorno puede afectar a ambos entre el 70% y 90%, mientras que en gemelos no idénticos y otros hermanos la posibilidad disminuye.

Factores ambientales

Entre los factores ambientales que interactúan con los genéticos y que pueden aumentar el riesgo de padecer dicho trastorno están los relacionados con la intoxicación con metales pesados como plomo o mercurio, aparición de enfermedades virales durante el embarazo, parto prematuro o la edad de los padres al concebir (En mayores de 35 aumenta el riesgo).

- **El síndrome de Asperger**

El Síndrome de Asperger o TEA de nivel 1, es uno de los Trastornos del Espectro Autista más frecuente que nos vamos a encontrar en las aulas. Entre las características más comunes se destacan la dificultad para comunicarse e interactuar con otros, la resistencia al cambio o la adherencia excesiva a rutinas. Algunas de las diferencias básicas con el resto de niveles es que presentan mejores habilidades cognitivas, mejor nivel lingüístico aunque con un vocabulario bastante pedante y dificultades en la pragmática. Otro aspecto es que presentan mejores habilidades sociales que los otros niveles aunque a medida que van creciendo presentan más dificultades y pueden sufrir situaciones de burla o bullying,

	Comunicación social	Comportamientos restringidos
TEA NIVEL 1 "Síndrome de Asperger"	"Capaz de hablar con frases completas y que establece la comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente no tienen éxito."	Inflexibilidad en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía."

Figura 2: Elaborada a partir del DSM-V (2013)

En cuando a las principales ventajas a las que hay que sacar partido y potenciar al máximo destacaremos que son amigos fieles, alumnos estudiosos y responsables y tienen muchas ganas de aprender sobre sus intereses. Además, presentan altas habilidades lingüísticas sobretodo en la precocidad para adquirir la lectura y palabras (hiperlexia), también tienen una alta habilidad cognitiva para recordar lo que les interesa, mantener la atención en su centro de interés o tener un destacable conocimiento en un ámbito en concreto.

Para concluir, es importante comentar que la diversidad es una realidad enriquecedora que promueve situaciones de aprendizaje. La importancia de sacar partido a esta realidad que nos rodea es una de las bases de donde parte dicho trabajo. Por ello, es necesario destacar la importancia de establecer una serie de pautas de actuación o estrategias inclusivas que faciliten y promuevan la inclusión de todo el alumnado dentro del entorno en el que se encuentra. Es de vital importancia establecer en los niños un contexto de participación y pertenencia donde sientan que forman parte del mismo.

3. Planteamiento de los objetivos generales y específicos

Objetivo general

El objetivo principal que se quiere alcanzar con este trabajo es proponer un programa de intervención psicopedagógico inclusivo adaptado a un caso concreto de TEA de nivel 1.

Objetivos específicos

Durante el proceso de planificación y elaboración de este programa nos proponemos algunos objetivos más específicos que nos van a ayudar y guiar a alcanzar el objetivo general. Estos son los siguientes:

- Analizar los diferentes protocolos de actuación con el alumnado TEA de las comunidades autónomas españolas.
- Realizar una detección de necesidades en un caso concreto con la finalidad de planificar una intervención adecuada y coherente.
- Realizar una propuesta de intervención inclusiva planteando una serie de actividades que respondan a las necesidades detectadas.

4. Propuesta de acción

Con la finalidad de poder alcanzar cada uno de los objetivos propuestos se van a establecer y planificar una serie de acciones coherentes y relacionadas que nos ayuden a promover un cambio y unos resultados.

	OBJETIVO	PROPUESTA DE ACCIÓN
1	Analizar los diferentes protocolos de actuación con el alumnado TEA de las comunidades autónomas españolas.	1.1 Realizar una búsqueda de los diferentes protocolos 1.2 Analizar y clasificar los diferentes protocolos 1.3 Sintetizar los elementos comunes
2	Realizar una detección de necesidades en un caso concreto con la finalidad de planificar una intervención adecuada y coherente.	2.1 Realizar un análisis documental de la historia clínica de la niña 2.2 Realizar una recogida de datos 2.3 Analizar la información recogida 2.4 Establecer un diagnóstico
3	Realizar una propuesta de intervención inclusiva planteando una serie de actividades que respondan a las necesidades detectadas.	3.1 Realizar actividades inclusivas en diferentes contextos como el colegio, la familia...

Figura 3: Elaboración propia

5. Seguimiento del proceso: Recogida de evidencias

5.1 Análisis de protocolos

Una vez se ha realizado una investigación de cada uno de los protocolos existentes en las páginas web revisadas, se ha elaborado un análisis cuantitativo. En este, se han analizado diversos protocolos de actuación elaborados por las diferentes comunidades autónomas españolas con la finalidad de abordar el Trastorno del Espectro Autista tanto en el aula como en el contexto familiar.

Para facilitar el acceso y búsqueda a los diferentes protocolos se presenta, a continuación, una tabla explicativa de cada uno de ellos, donde se muestra el protocolo de cada comunidad autónoma, así como el enlace web² para acceder a cada uno de ellos.

² En la bibliografía se pueden encontrar los links completos para acceder a los diferentes protocolos.

Título	Comunidad	Enlace
Protocolo de coordinación de las actuaciones educativas y sanitarias para la detección e intervención temprana de los trastornos del espectro autista (TEA)	Murcia	Protocolo Murcia
Tratamiento educativo al alumnado con Trastorno del espectro autista (TEA)	Galicia	Protocolo Galicia
El Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado. (Publicado en primera edición por la Asociación Nacional de Autismo del Reino Unido)	País Vasco	Protocolo País Vasco
Protocolo para la detección, el diagnóstico y la intervención en niños y niñas con sospecha de Trastorno del Espectro Autista (3 a 6 años)	Navarra	Protocolo Navarra
Guía de intervención dirigida al alumnado con Autismo	Castilla y León	Protocolo Castilla y León
Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista	Andalucía	Protocolo Andalucía
Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn de l'espectre autista (tea)	Catalunya	Protocolo Catalunya
Guía educativa dirigida al alumnado con TEA en Castilla la Mancha	Castilla la Mancha	Protocolo Castilla la Mancha
TEA: Una guía para la comunidad educativa	Comunidad Valenciana	Protocolo Comunidad Valenciana
Guía de diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista	Madrid	Protocolo Madrid
La Rioja, Islas Baleares, Asturias, Aragón, Extremadura, Islas Canarias y Cantabria no poseen ningún Protocolo oficial de intervención para este tipo de trastorno.		

Figura 4: Elaboración propia

5.2 Recogida de evidencias para el diagnóstico

5.2.1 Análisis de fuentes documentales

Para comprender mejor la situación de la cual partimos, profundizaremos un poco más en el caso. Para poder establecer un diagnóstico se ha realizado una investigación y análisis de la historia de la alumna. Lo que se quiere conseguir con el análisis de fuentes documentales de la niña es detectar sus necesidades, así como conseguir información para poder posteriormente intervenir de manera coherente. En esta investigación se comprobó que G.R presentaba dos diagnósticos realizados en diferentes años. En los informes y evaluaciones encontramos una serie de instrumentos que aportaban información para poder establecer dicho diagnóstico.

En el año 2013, G. R. fue evaluada por primera vez por parte de un centro privado. En esta evaluación se cumplieron los criterios necesarios para el diagnóstico de Retraso madurativo con déficit de atención asociado y retraso simple del lenguaje. Para su diagnóstico, se emplearon algunas de las siguientes pruebas estandarizadas:

- WPPSI III: Instrumento de evaluación que comprueba la capacidad intelectual.
- ITPTA: Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. Evalúa el desarrollo de la lectura y escritura, es decir, las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación.

Como se ha comentado anteriormente, debido a la preocupación de los familiares de la niña a causa de una serie de comportamientos y conductas, unos años más tarde, en 2017, se tomó la decisión de realizar una segunda evaluación en Barcelona en el hospital "San Joan de Deu", donde cumplió los criterios del DSM-V para su diagnóstico TEA. Algunas de las pruebas que se emplearon para su diagnóstico fueron las siguientes:

- WISC-V: Esta prueba es igual que la que se le pasó en el año 2013, el WPPSI III, la diferencia radica en el rango de edad de los sujetos.
- ADOS: Escala de observación para el diagnóstico del autismo para niños con diferentes edades y diferentes niveles de desarrollo del lenguaje.
- ADI-R: Entrevista estructurada a los padres que permite una evaluación profunda a personas con sospechas de autismo. En esta se observan las conductas que raramente se dan en las personas no afectadas.

5.2.2 Observación directa de la conducta de la niña

Según Barberá (1999) "la observación es la forma de captar de una manera descriptiva y contextualizada lo que sucede en un período de tiempo limitado." Durante este tiempo se ha estado observando a la niña en cada una de las conductas realizadas. Esta observación se ha llevado a cabo a través de unas notas de campo, donde se han ido apuntando cada una de las anotaciones relevantes durante el día a día. Estas notas de campo han sido estructuradas en 5 apartados que respondían a las siguientes preguntas: ¿Qué ha pasado? ¿Qué lo ha originado? ¿Cómo era el ambiente físico? ¿Quién ha intervenido? y ¿Otras observaciones?

Además del uso de esta técnica de observación a través del instrumento de notas de campo se ha triangulado la información con la profesional del centro psicopedagógico al que asiste la niña. Ésta ha estado presente durante la observación y registro de las notas de campo y ha aportado información relevante de la conducta de la niña en otras

ocasiones, lo cual ha proporcionado información adicional para completar las notas de campo.

6 Resultados de la acción

6.1 Clasificación de protocolos y pautas comunes

Después de revisar y analizar cada uno de los protocolos de las diferentes comunidades autónomas españolas, llegamos a la conclusión de que existen 4 tipos según el ámbito desde el que se plantea la intervención:

▪ **Sanitarios:** Madrid y Cataluña han establecido un protocolo para el diagnóstico y tratamiento desde el ámbito de la salud.

▪ **Educativos:** La Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha, Andalucía, Castilla y León, País Vasco y Galicia lo han establecido desde el ámbito de la educación.

▪ **Educativos y sanitarios (Mixto):** Navarra y Murcia, por su parte, han establecido un protocolo de coordinación entre sanidad y educación.

▪ **Ausencia de protocolo:** La Rioja, Islas Baleares, Asturias, Aragón, Extremadura, Islas Canarias y Cantabria, por su parte, no publican ningún Protocolo oficial de intervención para este tipo de trastorno.



Figura 5: elaboración propia

A continuación, después de haber indagado en cada uno de ellos, se propone establecer un marco común con la finalidad básica de establecer unas pautas de intervención global en el TEA de nivel 1 o Síndrome de Asperger. Entre las características comunes destacamos las siguientes:

1. **Importancia de una evaluación temprana.** En cada uno de los protocolos se muestra la importancia de una evaluación temprana cuando haya sospecha de que el niño no sigue un desarrollo normal, clave esencial para poder realizar una intervención inmediata que mejore el pronóstico de los niños y su calidad de vida.
2. **Intervención.** En cuanto a la intervención, todos proponen una intervención desde la vertiente psicoeducativa, ofreciendo al alumnado una serie de estrategias y pautas para mejorar su desarrollo de una manera progresiva y práctica. Cada uno

de los protocolos estudiados, muestran un aspecto común básico, el uso de la metodología establecida en los años 70 por Schopler y Mesibow, la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). La importancia de esta metodología radica en el fomento de la autonomía e independencia de los niños con TEA, propiciando situaciones en los que se van desarrollando a través de sus necesidades, intereses y habilidades. Así pues, también pretende evitar los problemas emocionales que pueden surgir como consecuencia de las dificultades en la organización.

3. **Coordinación.** La familia es el entorno donde el niño pasa la mayoría del tiempo, aunque no es el único. Por ello, es necesario establecer un sistema de coordinación y colaboración entre todos los agentes próximos (escuela, familias, centros de enseñanza...) para así crear un marco común y una serie de directrices que faciliten la intervención y eviten confusiones y desorden.
4. **Fomento de las habilidades sociales.** La interacción social es un aspecto fundamental para que el niño se desarrolle con sus iguales. En todos los protocolos estudiados se apoya la idea de trabajar las habilidades sociales con la finalidad de mejorar su conducta en una esfera tanto a nivel personal como social.
5. **Orientaciones generales.** Cabe señalar algunas orientaciones generales que van a ser de gran ayuda para guiar a los diferentes agentes en el proceso educativo:
 - Establecer entornos de aprendizajes predecibles y estructurados, siguiendo una rutina. (Uso de agendas, calendarios, cronogramas...)
 - Uso de técnicas de modificación de la conducta y técnicas cognitivo-conductuales. Por una parte, las técnicas de modificación de la conducta hacen referencia a cambiar conductas que no desean por otras que se quieren alcanzar a través de una serie de técnicas y estrategias psicológicas. Hay diferentes técnicas de modificación de la conducta, las cuales se van a escoger dependiendo del objetivo deseado, incrementar o disminuir una conducta.



Figura 6: Elaboración propia

Por otra parte, cabe destacar también el uso de técnicas cognitivo-conductuales, una serie de estrategias muy importantes para potenciar la toma de decisiones y autonomía de los niños, cambiando por ellos mismos su esquema mental a cerca de su propia conducta para poder modificarla. Algunas de estas técnicas son las autoinstrucciones, resolución de conflictos, autoevaluación o el desarrollo de habilidades sociales, entre otras.

- Planteamiento desde un enfoque visual. Uno de los puntos fuertes de las personas con TEA es la capacidad visoespacial, por ello se va a facilitar un entorno con claves visuales y gráficas.
- Comunicación y lenguaje. Creación de contextos comunicativos para favorecer la comunicación verbal y no verbal, así como también el fomento de la comunicación pragmática. Algunos programas pueden ser el PECS (Picture Exchange Communication System) de Bondy y Frost (1994) o SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación) de Mayer y Johnson en el 1981.

6.2 Diagnóstico

De acuerdo con la información extraída en los informes de evaluaciones, los diagnósticos previos y la observación directa, llegamos a una serie de resultados que se exponen a continuación.

Destacar la gran dificultad que presenta G.R a niveles cognitivos, presentando un perfil medio-bajo en cada una de las áreas cognitivas evaluadas como, por ejemplo, en el WPPSI- III se comprobó una competencia verbal, manipulativa y de lenguaje muy baja, mientras que en velocidad de procesamiento los resultados son medio-bajo. En los diferentes test se ha comprobado además que presenta un CI muy bajo, de 70.

A nivel de lenguaje, la dificultad aumenta, presentando problemas en cada una de las áreas del ITPTA, tanto a nivel representativo como a nivel automático. Estos resultados provocan una dificultad en la comunicación e interacción con otros. Este aspecto comunicativo resalta sobre todo a la hora de expresarse, donde presenta un habla muy lenta y con presencia de tics y repeticiones. Por ejemplo: Me...M...Me (Tic con la boca) Me... gusta... Además, presenta también dificultades en la comunicación pragmática lo cual provoca una incomprensión de las ironías, sarcasmo o frases hechas. Resaltar también a nivel comunicativo la dificultad que presenta a la hora de mantener y respetar conversaciones, saltándose el turno de palabra, inadecuación al contexto...

En la evaluación final, como ya se ha comentado, se han cumplido los criterios necesarios según el DSM-V para un diagnóstico de TEA de nivel 1. Este aspecto ha ocasionado una serie de conductas observables como por ejemplo, el establecimiento de rutinas o comportamientos repetitivos y restringidos, entre otros. Esta situación ha producido problemas a nivel conductual, provocando, en ocasiones, dificultades en la socialización con sus iguales. Algunos de las dificultades que se han detectado han sido la falta de autocontrol, hipersensibilidad o hiposensibilidad, inflexibilidad mental o falta de regulación emocional. Destacar, que esta falta de regulación emocional ha provocado una dificultad para la gestión de los impulsos ocasionando en diversas ocasiones conductas desafiantes con sus iguales y adultos.

Finalizar, comentando la gran dificultad que ocasionan todos estos aspectos a nivel curricular, la cual cosa ha ocasionado que G. R. vaya un curso por debajo del que debería cursar. Actualmente, no presenta adaptaciones curriculares significativas (ACIs), pero se está estableciendo una evaluación, por parte del SPE del centro escolar al que asiste, para poder implementarlas si es necesario.

6.3 Una propuesta de intervención inclusiva para una alumna diagnosticada con TEA

A continuación, se va a establecer un protocolo de intervención inclusivo para una alumna, G. R. En esta propuesta, de acuerdo con las necesidades de la niña, se van a establecer una serie de actuaciones para potenciar cada una de las áreas en la que presenta alguna dificultad.

El siguiente programa está previsto para realizarse durante un año académico, con la finalidad de ir adquiriendo progresivamente cada una de las habilidades. Algunas actividades se trabajarán durante el primer trimestre, otras en el segundo trimestre y otras se trabajarán de manera transversal durante todo el curso. A continuación, se expone un esquema visual donde se explica la progresión y contenido del programa:

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
<p>Autoinstrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa “Pensar en voz alta” (Camp y Bash, 1981) 	<p>Autocontrol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Técnica de la tortuga” (Schneider y Robin, 1990) - “Mindfulness”: Relajación

<p>Autoconocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller de lectura “Tenemos algo especial”
<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje literal y figurado: ¿Qué significa? - Expresión oral: Role-playing
<p>Propuesta al centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patios inclusivos

Figura 7: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, se van a trabajar durante todo el año algunas habilidades básicas. Un ejemplo es el autoconocimiento, que se potenciará a través de un taller de lectura llamado “Tenemos algo especial”. Este taller se realizará de manera mensual, ofreciendo dos sesiones al mes durante el año. En lo que se refiere a la comunicación se va a trabajar, por una parte, la expresión oral con un juego de roleplaying y, por otra parte, el lenguaje literal y figurado que se trabajará con una actividad llamada “¿Qué significa?”. Además, se propone la implementación de un programa llamado patios inclusivos en el cual se pretende promover la inclusión y mejorar la convivencia del centro.

Así pues, encontramos también algunas actividades que se van a trabajar en los diferentes semestres. En el primer semestre, se trabajarán las autoinstrucciones con el programa “Pensar en voz alta” de Camp y Bash (1981). En el segundo semestre, una vez se hayan trabajado algunas habilidades del programa nombrado anteriormente, como por ejemplo la identificación emocional y habilidades sociales, será el momento de introducir alguna técnica de autocontrol. En este caso, se trabajará con la técnica de la tortuga de Schneider y Robin (1990) junto con unas actividades de mindfulness. Es importante trabajar en un primer momento la identificación de emociones y habilidades sociales, para así tener una base con la cual poder partir y trabajar el autocontrol y relajación.

En referencia a los recursos que son necesarios para la implementación de dicho programa cabe destacar la necesidad de una serie de recursos tanto personales, materiales como económicos. Los recursos personales son un factor esencial para el funcionamiento y eficacia del programa. Así pues, será necesaria la implicación y trabajo coordinado por parte de los familiares, docente y psicopedagoga del centro. Con este grado de participación recíproca se pretende crear coherencia y feedback entre los profesionales creando situaciones de ayuda y cooperación que potencien al máximo el beneficio de los alumnos. Los recursos materiales que serán necesarios se van a poder

encontrar en los anexos, cabe destacar que algunos recursos será necesario comprarlos como, por ejemplo, los libros del taller de lectura.

Comentar, que en este programa no se trabajan todos los aspectos que se podrían trabajar con el TEA, sino que es un programa específico que trabaja una serie de habilidades concretas para dicho trastorno dándole más peso al factor inclusivo.

Por último, cabe destacar que se hace necesario una evaluación del programa, con la finalidad de comprobar en mayor o menor medida su grado de efectividad. En este caso, se va a establecer una evaluación procesual, la cual se va a desarrollar durante todo el proceso de ejecución del proyecto. Además, se establecerá también una autoevaluación al finalizar el curso académico por parte de los agentes implicados: familiares, docente y psicopedagoga. La importancia de ser consciente de tu aprendizaje es fundamental para promover cambios, potenciar la autonomía y ser responsable de tu propia conducta. (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez 2007)

6.3.1 Comunicación

Muchos autores definen la comunicación como un acto social, hace referencia al proceso de transmitir y recibir ideas e información. Como dice González (1999) “Es un proceso de interacción social, a través de sistemas de signos, producto de las actividades humanas. Al comunicarnos expresamos necesidades, emociones...”

El acto comunicativo es un proceso complejo en el que intervienen más de una persona relacionándose entre sí. Para que se pueda dar de manera efectiva este proceso de comunicación es necesario desarrollar la habilidad pragmática. Gracias a ella se puede adecuar la comunicación dependiendo de la situación en la que se encuentra. Esta habilidad hace referencia al uso social de la lengua, como por ejemplo saludando, respondiendo, estableciendo contacto visual... El Dr. Marc Monfort, logopeda por el Instituto Superior de Logopedia de Ghlin (Bélgica) define esta habilidad como “La capacidad de comprender a los demás cuando hablan y se expresan, de una forma eficaz y con un manejo del código apropiado al contexto”.

La pragmática es esencial para desarrollar un círculo social, adquirir esta habilidad es básica para poder establecer una comunicación con iguales y crear así vínculos y relaciones de amistad, potenciando su autoestima y sentimiento de pertenencia. En los niños con TEA esta capacidad, en muchas ocasiones, es difícil de adquirir, por ello el entrenamiento y trabajo de ésta es necesaria. Una de las dificultades que presentan los niños con TEA es a comprensión del lenguaje figurado, es decir, tienden a comprender el

lenguaje de manera literal. Para trabajar este aspecto que, como hemos comprobado anteriormente, es una dificultad para G. R. se propone la siguiente actividad:

¿Qué significa?
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Trabajar la comprensión del lenguaje figurado▪ Desarrollar habilidades lingüísticas y potenciar la expresión oral
<p>Desarrollo: En esta actividad se va a trabajar la comprensión del lenguaje literal y figurado. El material empleado ha sido elaborado por Pictorina, una madre de un niño con TEA, que ha usado su arte dibujando para ayudar a otras familias y educadores. En estas sesiones se van a trabajar diferentes “tarjetas” mostrando la diferencia de una frase hecha y su significado a través de dibujos. Las fases que vamos a seguir serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">○ <i>Primera parte:</i> Introducción. Se introducirá el significado de frases literales, se dará paso a que los niños nos cuenten que frases hechas conocen, que significan, si sabrían interpretarlas...○ <i>Segunda parte:</i> Se comenzarán a visualizar los dibujos de las tarjetas, en cada sesión se explicarán dos o tres frases hechas con la finalidad de ir adquiriendo, poco a poco, el significado de cada una. (Anexo 2) En cada sesión se van a trabajar algunas tarjetas, dando paso a que los niños en un primer momento expliquen y expresen lo que ellos creen que significa. Posteriormente, se enseñarán los dibujos e irán comentando las imágenes para, entre todos, sacar el significado de esa frase.○ <i>Tercera parte:</i> En los diferentes días se les pedirá a los niños que busquen ellos diferentes frases hechas que les gusten y las analizaremos y dibujaremos para ir construyendo, poco a poco, un dossier o libro con todas las frases hechas de la clase.
<p>Duración: Esta actividad se va a trabajar de manera progresiva, cada día se van a ir mostrando diferentes frases para ir conociendo, poco a poco, diferentes frases hechas y su comprensión.</p>

Figura 8. Elaboración propia

Otra dificultad que se ha comentado anteriormente es la capacidad para respetar y mantener conversaciones. En la mayoría de los casos es difícil ponerse en el lugar del otro, respetar el turno de palabra o expresarse adecuándose al contexto. Para ello trabajaremos el siguiente taller:

Role-playing

Objetivos:

- Trabajar la expresión oral
- Mantener conversaciones y respetar el turno de palabra
- Adaptar el lenguaje dependiendo del contexto
- Potenciar la empatía

Desarrollo: En el siguiente taller se van a trabajar diferentes habilidades a través de la dramatización. Se les va a exponer a los niños diferentes situaciones de la vida cotidiana, a través de unos dados, y van a tener que interpretarlo como si fuera un teatro. Habrá 2 dados que tirarán al azar para crear por ellos mismo su escena, un dado para la situación y otro para las emociones. (Anexo 3) Es importante tener de cada situación un guion aproximado para facilitar la interpretación que posteriormente los niños podrán modificar a su preferencia. Según el modelo clásico del role playing explicado por Martin (1992) encontramos 4 fases a la hora de aplicar esta técnica:

- *Motivación:* En esta primera fase se quiere potenciar el interés por el tema, se pretende crear un ambiente agradable y un clima de confianza.
- *Preparación de la dramatización:* En esta fase se da toda la información necesaria para la interpretación. Que personajes intervienen, en que situación están, cual es el conflicto... Una vez claro los actores se reúnen y se preparan brevemente la actuación mientras al resto del grupo se les explica la importancia de la observación de cada detalle, gesto o diálogo de lo que van a hacer sus compañeros.
- *Dramatización:* Se asumen los roles de interpretación, es el acto del teatro en sí. Es muy importante meterse en el papel y observar cada uno de los actos que los compañeros están interpretando.
- *Debate:* En esta fase se valora y analiza lo interpretado por los compañeros. Que sentimientos han sentido los personajes, como lo han demostrado, porqué se ha enfadado... son algunas de las preguntas que pueden ir surgiendo en este debate.

Duración: Esta actividad se va a trabajar de manera progresiva. Cada día se puede trabajar diferentes situaciones reales con diferentes grupos de niños.

Figura 9. Elaboración propia

6.3.2 Autoinstrucciones

Cuando hablamos de autoinstrucciones tenemos que nombrar a Meichenbaum, quien en los años 60 comenzó a emplear esta técnica autoinstruccional con niños hiperactivos modelando su lenguaje interno para cambiar la conducta externa de los mismos.

Las autoinstrucciones son una técnica cognitivo-conductual que promueve el cambio comportamental a través de autoverbalización o pensamientos internos. El propio sujeto va a ser quien modifique su propia conducta dándose cuenta de lo que está haciendo y cambiándolo, si es necesario, por otro comportamiento más adecuado. De aquí que esta técnica promueva la independencia de los niños y aumente su motivación, ya que ellos mismos son los protagonistas de su cambio.

Las autoinstrucciones tienen un carácter multifuncional, es decir, se pueden emplear en diferentes tareas, como por ejemplo, la resolución de problemas matemáticos, tareas de la casa o resolución de problemas emocionales. Además, la temática de éstas puede variar en función de los intereses de los niños, pudiendo usar la temática que más llame la atención del alumnado.

A la hora de emplear esta técnica es necesario seguir una serie de pasos:

1. **Modelado cognitivo:** El docente será quien actúa como modelo y lleva a cabo la tarea mientras lo dice en voz alta.
2. **Guía externa en voz alta:** El niño realizará la misma tarea siguiendo las instrucciones que le dé el adulto.
3. **Autoinstrucciones en voz alta:** Ahora se realizará la misma tarea pero el niño va a ser quien se de las instrucciones en voz alta.
4. **Autoinstrucciones enmascaradas:** El niño se dará las instrucciones pero en voz muy baja.
5. **Autoinstrucciones encubiertas:** Por último, el niño e da las autoinstrucciones internas, a través de pensamiento internos.

Para guiar al niño a lo largo de todo el proceso autoinstruccional Meichenbaum y Goodman (1971) establecen unas preguntas básicas que pueden describir este modelo:

- **Definición del problema:** Pararme y pensar. ¿Qué tengo que hacer?
- **Aproximación al problema:** ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Cuál es mi plan?
- **Focalización de la atención:** ¿Tengo todo lo necesario?
- **Auto-refuerzo:** ¿Estoy siguiendo mi plan? ¿Me está saliendo bien?
- **Autoevaluación:** ¿Cómo lo hice? Alternativas para poder corregir los posibles errores. Afrontamiento del fracaso.

Programa “Piensa en voz Alta” (Camp y Bash, 1981)

Objetivos:

- Comprender las autoinstrucciones y llegar a emplearlas de manera autónoma.
- Desarrollar habilidades cognitivas y sociales.
- Potenciar la resolución de conflictos.
- Trabajar las emociones

Desarrollo: Para aplicar este programa se van a seguir una serie de fases de manera lúdica.

- *Sesión inicial:* En esta primera sesión se va a trabajar el conocimiento de la técnica de autoinstrucciones a través de un modelo, que en este caso será un adulto. Se presentará el juego del “Gato copión” donde el adulto irá siguiendo las fases establecidas para que los niños vayan interiorizando el proceso autoinstruccional. Para poder realizar esta fase seguiremos la técnica de “Aprendo con Bob Esponja” donde usaremos un personaje de interés para los niños, potenciando así su motivación y atención hacia la tarea. (Anexo 4)
- *Sesiones 1-8:* En estas sesiones se va a focalizar la atención en la resolución de problemas cognitivos e impersonales como rompecabezas, laberintos o identificar estímulos iguales, entre otros.
- *Sesiones 8-16:* En esta última parte se va a centrar en la resolución de problemas interpersonales y emociones. Se van a establecer diferentes juegos para potenciar diversas habilidades emocionales.
 - *Nuestras emociones:* El objetivo principal de este juego es la identificación emocional, así pues se van a trabajar diferentes emociones con los alumnos y después van a crear su propio diccionario emocional con fotos propias imitando esa emoción.
 - *¿Cómo se sienten?:* Esta actividad va a consistir en ver una serie de imágenes y verbalizar que les habrá pasado y como se sienten. Algunas preguntas que se pueden hacer son: ¿Cómo están los personajes?, ¿Por qué creéis que están de esa manera?, ¿Os habéis sentido alguna vez así?, ¿Por qué?... (Anexo 5)

Duración: Este programa está previsto para tener una duración de 16 sesiones que se introducirán en el primer semestre.

Figura 10. Elaboración propia

6.3.3 Autocontrol

Se podría definir el autocontrol como la capacidad consciente para poder gestionar tus propios impulsos y reacciones ante determinadas situaciones que pueden dar lugar a conflictos. Para trabajar esta habilidad, esencial para el desarrollo de relaciones sociales, vamos a establecer la Técnica de la Tortuga establecida en 1990 por Schneider y Robin. Además de esta técnica, vamos a trabajar también un aspecto muy importante para el autocontrol, la relajación.

Técnica de la tortuga (Schneider y Robin, 1990)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">▪ Ser capaz de gestionar los impulsos.▪ Potenciar el autoconocimiento emocional.
Desarrollo: Esta técnica sigue una serie de fases establecidas a continuación: <ul style="list-style-type: none">○ <i>Primera fase:</i> En esta primera fase se va a contar el cuento de la tortuga a los niños. (Anexo 6)○ <i>Segunda fase:</i> Esta fase va a consistir en trabajar el cuento y enseñar a los niños a actuar como la Tortuguita y esconderse en su caparazón, relajarse y respirar cuando se sientan enfadados. En esta fase se va a ir enseñando la técnica progresivamente:<ul style="list-style-type: none">- <i>Semana 1 y 2:</i> En estas dos semanas se va a enseñar a los niños a responder a la palabra tortuga. Cuando la escuchen deberán cerrar los ojos, y replegarse como si tuvieran un caparazón.- <i>Semana 3 y 4:</i> Aprender a relajarse. Para poner en práctica esto se tensarán mucho los músculos, manteniendo la tensión unos segundos y luego soltando. Esta parte de la sesión la trabajaremos conjuntamente con el mindfulness que explicaremos en el recuadro siguiente.- <i>Semana 5:</i> Generalizar, es decir, saber usar la técnica en diferentes contextos y situaciones. Para trabajar este aspecto usaremos situaciones cotidianas de los alumnos.- <i>Semana 6:</i> Esta última semana la dedicaremos a la resolución de problemas. Cada alumno podrá contar que le ha pasado, como se ha sentido, como podría solucionar ese problema...
Duración: Esta técnica presenta una duración de 6 semanas que serán distribuidas en el segundo semestre. Además, será necesaria una sesión inicial para contar el cuento y comenzar con la técnica.

Figura 11. Elaboración propia

Relajación, Mindfulness

Objetivos:

- Aprender a relajarse
- Aprender a gestionar los impulsos

Desarrollo: El mindfulness es una técnica de relajación muy útil en niños, la cual consiste en ser consciente del aquí y ahora, de lo que está ocurriendo en el momento presente. Las actividades que existen para desarrollar esta técnica son innumerables, entre las cuales destacaremos las siguientes:

- o *Somos superhéroes:* Esta actividad es una introducción para comenzar con el mindfulness. Se les dirá a los niños que son superhéroes y que tienen un gran poder, la capacidad de desarrollar sus sentidos al máximo. Así pues, con ese súper poder que han desarrollado tienen que escuchar todo lo que les rodea durante 5 minutos.
- o *Los meteorólogos:* En este juego primeramente les pediremos a los niños que cierren los ojos y se concentren en el ahora. Después se les preguntara:” ¿Qué tiempo hace en mi interior?”. Los niños irán pensando, si hace sol es que estoy contento, si hace nubes triste, si hay truenos es que estoy enfadado...Así irán siendo conscientes de cómo se sienten en ese momento, poco a poco, se irán relajando.
- o *Ver con claridad:* Para esta actividad necesitamos una botella sensorial que se realizará en clase (Anexo 7). cuando se En este momento es cuando deben poner la mano en su vientre para sentir su respiración.
- *Agitar la purpurina:* Pediremos a los niños que cuando se sientan enfadados, la agiten y observen poco a poco como se asienta la purpurina.
- *Sentir su respiración:* En este momento pondrán su mano en la barriga para sentir su respiración y ver poco a poco que ocurre mientras la purpurina se asienta y baja al fondo.
- *Reflexión: ¿Que ha pasado?* Se hará una reflexión con la botella diciéndoles que aunque la purpurina no haya desaparecido esta calmada y el agua está limpia y clara. De igual manera funcionan ellos, cuando están enfadados no pueden ver con claridad y tienen mucha purpurina, por ello es necesario calmarse y que poco a poco nuestra purpurina baje al fondo.

Duración: Estas actividades se enseñarán en tres sesiones durante el segundo semestre. Una vez aprendidas se usaran cada vez que sea necesario para relajarse y comenzar un proceso gradual de mindfulness.

Figura 12. Elaboración propia

6.3.4 Autoconocimiento

El autoconocimiento, como su propio nombre indica, significa conocerse a sí mismo. Se basa en aprender a quererse y conocerse aceptando todas nuestras habilidades y peculiaridades, es decir, nuestra persona en sí. Vázquez (2008) define este término como el resultado de un proceso de reflexión donde la persona se conoce a si misma, sus cualidades, características... Este proceso tiene una serie de fases esenciales para autoconocerse y aceptarse, fortaleciendo así su autoestima. Estas fases son la autopercepción, autoobservación, memoria autobiográfica, autoestima y autoaceptación. La importancia del autoconocimiento es clara, es necesario desarrollar en los niños una buena autoestima, reconociendo sus puntos fuertes y limitaciones, hablando sobre sus sentimientos o reconociendo sus errores y sacar aprendizajes de ellos, entre otras muchas habilidades.

Para alcanzar todo lo comentado se va a proponer un taller de lectura. A través de cuentos los niños van a experimentar diferentes situaciones donde se den cuenta de que todos somos diferentes y tenemos nuestras cualidades y limitaciones, es ahí donde se encuentra la verdadera riqueza. Como afirma la UNESCO (2001) que define la diversidad como una fuente de intercambios, siendo tan necesaria para los humanos como la diversidad biológica para los organismos vivos.

Taller de lectura: "Tenemos algo especial"

Objetivos:

- Potenciar la autoestima
- Fomentar el valor por la diversidad
- Fomentar el interés por la lectura

Desarrollo: Para esta actividad vamos a trabajar con diferentes lecturas. Cada sesión va tener una serie de partes:

- *Sesión introductoria:* En esta sesión vamos a introducir el taller y vamos a explicarle a los niños como se llama, que vamos a hacer y por qué. Esta parte es fundamental para crear un ambiente positivo y de motivación. Así pues, vamos a crear nuestro propio mural que sea representativo y que ponga el título del taller "*Tenemos algo especial*"
- *Primera parte:* Introducción a la lectura. En esta primera parte se presentará el libro, se comentará la portada, de que creen que puede ir, quien es el autor... Se va a fomentar el interés por el libro, creando motivación para leerlo.
- *Segunda parte:* Lectura. En esta parte se procederá a leer el libro, comentando y

parando cada cierto tiempo para recordar de que va, que es lo que más les ha gustado de la página, que creen que pasará...

- *Tercera parte:* Final. Esta última parte tratará de verbalizar y realizar actividades sobre el cuento, como por ejemplo alguna manualidad, escribir otro final para el libro, ponerle otro título, realizar nuestra propia portada...

Las sesiones de lectura se trabajarán en el aula con la clase, en casa se comentará el libro y se podrá reforzar lo visto en clase sobre el taller. Los libros que se van a proponer, en un principio, son tres: (Anexo 8)

- *“Te quiero, casi siempre”*, de Anna Llenas: Un cuento sobre el amor y la aceptación de las diferencias.
- *“Elmer”*, de David McKee: Un cuento sobre la aceptación de uno mismo y la importancia de la belleza interior.
- *“Monstruo rosa”*, de Olga de Dios: Un cuento sobre la valoración de la diversidad, la autoaceptación y la búsqueda de la felicidad.

Más adelante y gradualmente se irán introduciendo más cuentos, se puede pedir a los niños que busquen alguno que les interese o mostrarle varios y que escojan el que más le gusta.

Duración: El taller *“Tenemos algo especial”* estará formado aproximadamente por un total de 20 sesiones, dos sesiones cada mes, de 1 hora cada una que se establecerán a lo largo del año. En un primer momento se comenzará trabajando estos tres libros y posteriormente se irán introduciendo otros nuevos.

Figura 13. Elaboración propia

6.3.5 Patios inclusivos

Según Chaves (2013), el recreo permite el desarrollo integral del alumnado, ya que no solo supone realizar ejercicio físico o desconectar, sino que crea situaciones de interacción con sus iguales potenciando así la socialización. La necesidad del recreo en las escuelas es fundamental, ya que no solo favorece la interacción y socialización sino que promueve la autonomía y capacidad de decidir por parte del alumnado, escogiendo a lo que quieren jugar, que quieren hacer y cómo.

Como propuesta, a continuación se plantea la posibilidad de implantación del proyecto llamado “Patios inclusivos” en todo el centro. Este proyecto, actualmente promovido en muchas escuelas, ayuda a organizar el recreo, manteniendo la toma de decisiones por parte del alumnado. Básicamente, consiste en la organización de diferentes actividades y juegos por parte del alumnado y los profesores a través de asambleas, creando entre todos un proyecto común.

Los objetivos básicos de este proyecto son los siguientes:

- Mejorar la convivencia y relaciones sociales potenciando la resolución de conflictos en el recreo.
- Promover actuaciones inclusivas donde todos los alumnos sean partícipes, además de usar el juego como herramienta hacia la inclusión.
- Desarrollar la autonomía y toma de decisiones del alumnado.

A la hora de implantar este proyecto es necesario que todo el profesorado esté de acuerdo. En un primer momento la propuesta debe ser aceptada por el equipo directivo y el claustro. Una vez hayan dado el visto bueno, podrá pasar a comentarse con el profesorado, se adaptará según las necesidades del centro y se establecerán los roles correspondientes, entre los cuales destacarán los coordinadores y secretarios. Un aspecto a destacar de este proyecto es que en todo momento es consensuado, es decir, entre la coordinación de todos se va a ir estableciendo una dinámica de juegos que ellos mismos han escogido y elaborado, potenciando la motivación e interés hacia la realización de los mismos. Algunos de los aspectos importantes que se deben tener en cuenta la hora de realizar este proyecto, son los siguientes:

- *Organización de las zonas del patio:*

En un primer momento es importante observar el espacio correspondiente al patio para establecer diferentes zonas: una zona de juegos organizados, una de juegos libres y otra libre de juegos. En los patios se establecerán grupos, cada grupo será elaborado en consenso por toda la clase, lo recomendable es que de cada clase salgan dos grupos potenciando la posibilidad de nuevas amistades. Estos grupos irán rotando cada día en el panel de patios para realizar la actividad correspondiente. Es importante establecer rincones o zonas separadas para que, con libertad, cada alumno con su grupo realice la actividad que más le gusta, creando situaciones de interacción, comprensión y negociación a la hora de escoger el juego.

- *Diversidad de recursos:*

Una parte fundamental de este proyecto es ofrecer una gran variabilidad de recursos, tanto tradicionales como innovadores, abriendo la posibilidad de elección de los alumnos. Los recursos se pueden ofrecer pueden ser tanto para juegos organizados (fútbol, béisbol, balón prisionero, pañuelito...), como para juegos libres (arenero, chapas, sambori...). Algunos recursos que se pueden ofrecer son la creación de espacios como, por ejemplo, el espacio de pintura, de lectura ... El uso del suelo del propio patio para jugar a circuitos de

chapas, al sambori ... O la creación de un baúl de recursos que permanecer en el patio y se podrán prestar como juegos de mesa, petanca, peonzas...

- *Distribución: Panel de patios*

Para organizar los diferentes grupos se establecerá un sistema de rotación, donde cada uno irá rotando en los diferentes días para que algunos días tengan juegos libres y otros juegos organizados. (Anexo 9) En los días de juegos libres deberán llegar a un acuerdo todo el grupo para escoger a que quieren jugar.

- *Normas:*

Las normas de convivencia son un aspecto esencial para el funcionamiento del proyecto que se va a llevar a cabo. La importancia de remarcar unos límites es clara, es necesario establecer de una serie de pautas sociales para mantener un clima de respeto y confianza. Estas normas se van a establecer de manera coordinada con una técnica muy sencilla de aprendizaje cooperativo llamada 1, 2, 4. Esta técnica se empleará en cada aula y de cada una de ellas tendrán que salir 5 normas que han elaborado conjuntamente. El desarrollo de este proceso será el siguiente:

- Primer momento: Primero individualmente pensarán 5 normas que ellos pondrían para el proyecto de patios inclusivos.
- Segundo momento: En parejas pondrán en común lo que han pensado y cada pareja tendrá que quedarse con 5 normas.
- Tercer momento: Se pondrán en grupos de 4 personas y harán lo mismo que en el segundo momento, tendrán que poner en común todas sus normas y quedarse con 5.
- Final: Entre toda la clase tendrán que consensuar y escoger 5 normas comunes.

Finalmente, cada delegado de la clase será el responsable y llevará sus normas a una reunión final, donde pondrán en común las normas establecidas por cada aula y llegarán a establecer un panel con unas 5-8 normas elaboradas cooperativamente.

- *Resolución de conflictos: "Mensajes yo"*

Lederach, (2000) define el conflicto como un proceso natural y necesario que puede ser positivo para la socialización o negativo, dependiendo de la manera de regularlo. El conflicto forma parte de la vida, por ello es importante saber gestionarlos y aprender de ellos, ya que es necesario para el desarrollo humano. En este proyecto se va a proponer la resolución de conflictos a través de una técnica de comunicación asertiva llamada "Los mensajes yo". Habitualmente, a la hora de gestionar un conflicto el foco

se suele centrar en el “tú” para expresar quejas o recriminar: tú me has hecho.../ha sido tu culpa... Creando situaciones donde la otra persona se pueda sentir atacada o culpada. En los mensajes yo el foco se centra en el “Yo” hablando de nosotros mismo, nuestras emociones y sentimientos.

Así pues, para el desarrollo de esta técnica en un primer momento se deberá describir la situación lo más neutra posible. Una vez descrita, se procederá a describir como me siento por dicha situación y por qué me siento de esa manera. Finalmente, se propone una alternativa, pero siempre como un deseo “Me gustaría.../Paríamos...” y no como una imposición, ya que no se quiere imponer nada, sino negociar un cambio. En el patio, habrá una serie de fichas para trabajar este tipo de técnica cada vez que pueda surgir un conflicto. (Anexo 10) Es importante trabajar esta técnica en el aula de manera conjunta, ya que no solo va a ser beneficioso en el patio, sino en todos los contextos en los que se desarrollan los alumnos.

7 Conclusiones

Como conclusión, empezar con unas palabras de Ainscow (2019): la diversidad en las escuelas es cada vez más clara, diversas culturas, idiomas, religiones... En este hecho se encuentra la importancia de la inclusión, responder a todos y todas, este es el gran reto. La diversidad actual es una realidad y es necesario saber responder a esta realidad, las escuelas avanzan y con ellas la educación debe avanzar también con la finalidad de ofrecer una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado. Como propone el autor es necesario un cambio de mirada, teniendo como eje políticas inclusivas que pongan en marcha un puente hacia la inclusión.

Para este cambio es necesario destacar la importancia de la coordinación entre los diferentes agentes que rodean al alumnado. Las familias, los orientadores o la comunidad tienen también una responsabilidad compartida junto a la educación. Como dice Kñallinsky (1999) “La familia y la escuela tienen su propia cultura específica y roles diferentes, pero, sin embargo, ambos contextos trabajan en la misma dirección: el desarrollo del niño”. Esta relación debe ser recíproca y coherente. Como comenta Bartolomé (1997), es una relación que enriquece, que permite compartir pautas de actuación y dificultades diarias, con la finalidad de establecer una actuación coordinada que sea más adecuada para el menor. Este programa está orientado desde esta visión, estableciendo una serie de actividades que pueden ser llevadas a cabo en los diferentes contextos donde se encuentra la menor, con la finalidad de una retroalimentación conjunta por parte de los diferentes agentes a través de la conversación. Se comparte la mirada de Dewey (2018) quien remarca la

importancia de la conversación, el diálogo y de la participación en una reflexión común, en una experiencia compartida.

En lo que atañe a los protocolos sobre TEA de las comunidades autónomas españolas, resaltar la carencia de protocolos públicos por parte de algunas comunidades, como, por ejemplo, Aragón o las Islas Baleares. En mi opinión, cabe destacar la importancia de establecer en cada comunidad unas pautas comunes para poder intervenir en los diferentes contextos. Para garantizar la efectividad de la intervención es necesario adaptar estas pautas a cada situación y entorno con sus características particulares. Además, las guías deben ser dinámicas y abiertas a los avances en las investigaciones, es decir, deben estar en proceso y cambio continuo para promover la efectividad y mejorar la calidad del mismo de manera progresiva.

Otro aspecto a resaltar es la evidencia de tres orientaciones en los protocolos: los propuestos desde la salud, desde la educación y los combinados. De acuerdo con la Consejería de Educación, formación y empleo y la Consejería de Sanidad y Política social de Murcia (2011) el protocolo es un instrumento que debe ser útil para todos los profesionales implicados en la detección, diagnóstico y tratamiento de los TEA. Por ello, se considera necesario establecer un protocolo combinado, desde ambos ámbitos, el cual nos va a aportar una información común e integral que vaya a ser útil para el conjunto de profesionales. Apoyando la mirada de Sotoca (2017), el TEA es un trastorno que suele manifestarse desde edades muy tempranas, por ello se hace necesario una coordinación y comunicación eficaz entre los diferentes profesionales que intervienen en la evaluación, detección e intervención de dicho trastorno que permitan identificarlo de la manera más precoz posible.

Con relación al proceso de recogida de evidencias y diagnóstico realizado para este caso concreto de una niña de tercero de primaria con TEA de nivel 1, cabe destacar que es un proceso complejo, donde se deben tener en cuenta las diferentes variables para establecer una conclusión adecuada y coherente. La dificultad de esta propuesta ha sido bastante elevada, debido a la variabilidad del diagnóstico y establecimiento desde una visión inclusiva. Aunque se ha intentado tener en cuenta en todo momento las tres variables de las cuales parte la educación inclusiva que se basan en la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006)

En referencia a la guía propuesta, cabe destacar la adaptabilidad y flexibilidad que presenta pudiendo usarse en diferentes momentos y en diferentes aulas si se desea potenciar las diferentes habilidades trabajadas, como las autoinstrucciones, el autocontrol o las habilidades sociales, aspectos que son esenciales para el alumnado. En referencia a

la viabilidad se puede decir que es una propuesta coherente. Ahora, lo que se necesita son agitadores, agentes implicados que pongan el punto de partida y crean en la posibilidad de pequeños cambios que lleven a una educación de calidad donde todos tengamos cabida.

Ser agentes de cambio es una de las tareas esenciales del orientador, figura de gran importancia en este trabajo. Definiríamos esta figura con palabras de Martínez-Garrido, Krichesky y García-Barrera (2010) los cuales lo definen como un agente comprometido con la mejora del centro y que presenta una estrecha colaboración con el profesorado, cuya finalidad partiría de mejorar el desarrollo íntegro del alumnado y dando lugar a la innovación en la práctica del día a día. La guía propuesta está establecida desde la visión del orientador, siendo la persona encargada de promover y agitar a la comunidad y al centro para comenzar con este cambio.

Finalmente, decir que la educación actual supone retos, miedos y cambios. Solo se puede llegar a alcanzar una educación de calidad si cambiamos la mirada y vemos más allá de los muros de la educación tradicional. En este proceso es necesaria la ayuda y trabajo coordinado de todos los agentes que intervienen en la educación, padres, profesores, orientadores, comunidad... Para finalizar, remarcar unas palabras de García (2017) es tiempo de consolidar culturas, políticas, modelos de organización y prácticas que no sean excluyentes, que partan desde las bases inclusivas y de calidad.

8 Nuevas propuestas de acción

Como nuevas propuestas de acción para dicho programa se van a destacar varias alternativas. Por una parte, se propone la implantación de un nuevo programa para el siguiente año académico. En este, se podrían trabajar otras habilidades o se podrían potenciar las mismas, pero con un grado superior de complejidad. Es importante establecer una continuidad y coherencia en los programas, así pues, podría ser necesario una nueva detección de necesidades de la alumna para comprobar que aspectos, en ese nuevo año, necesita trabajar o potenciar.

Por otra parte, como línea de actuación futura se podría abarcar más contexto, es decir, implicar a la comunidad u otros sectores que estén en contacto con la niña. En nuestro caso, abarcamos a la docente, el gabinete psicoeducativo, la familia y la psicopedagoga, en esta nueva propuesta se podría potenciar la introducción de otros contextos como, por ejemplo, actividades extraescolares, baile, natación o pintura, entre otros.

Finalmente, destacar la importancia de la formación, tanto del profesorado como de otros agentes implicados. En esta nueva propuesta sería interesante abarcar a otros contextos y

trabajar con otras habilidades, por ello podría ser necesario formar con un curso a todos los agentes que van a intervenir en la propuesta.

9 Bibliografía

Ainscow, M., A. Dyson, S. Goldrick y M. West (2001): *Developing Equitable Education Systems*. Londres: Routledge

Ainscow, M. (2019). *Promoción de la Inclusión en la educación*. I Congreso Internacional de Educación e Intervención Psicoeducativa, Familiar y Social de la ULPGC y Asociación Hestia. Canarias

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Barbera, E. (1999) *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Edebé. Barcelona.

Barrios, S. (2014). *TEACCH, una metodología para ser independiente*. Consultado en <http://ocupatea.es/teacch-intro/>

Bartolomé, R., Gutiérrez, D., Alagurero, N., De Blás, A. y Escudero, A. (1997). *Educación Infantil I*. Madrid: McGraw-Hill.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 39, 119-146

Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17 (1), 67-87

Cala Hernández, O., Licourt, D., Cabrera, N. (2015). *Autism: an approach toward its diagnosis and genetics*. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19(1), 157-178.

DSM-V. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico e los trastornos mentales* (5ta ed.). Editorial Médica Panamericana.

Dewey, J. (2018). *Una estética de este mundo*. Colección Humanidades, nº 139. Zaragoza.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

García, J. B. (2018). La revolución inclusiva. *Educación 3.0*, 26, 58.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

González, F., Mitjás, A. (1999) *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Sáiz, M. D. y Rodríguez-Gómez, G. (2007). *“El trabajo colaborativo en las aulas universitarias. Reflexiones desde la autoevaluación”*. Revista de Educación, núm. 344, págs. 355-375.

Kallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Cometa.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2006). *“Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom”*. En: Pilolàs, P., Lago J.R., Riera, G., Pedragosa, O. y Soldevila, J. Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències. Vic: Eumo Editorial Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.

Martin, X. (1992). *El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social*. CL&E: Barcelona, pp.66-67.

Martinez-Garrido, C., Krichesky, G., García-Barrera, A. (2010). *El orientador escolar como agente interno de cambio*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 54.

Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). *Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control*. Journal of abnormal psychology, 77(2), 115.

Moliner, L., Moliner, O. (2007). *Inclusión e integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?* En Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional. Universitat Jaume I. Castellón (España)

Organización mundial de la Salud (OMS) (S.F). Consultado en <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Portaluppi, G. (2005). *La revista: Verdadera inclusión educativa*. Guayaquil, Ecuador. Consultado en <http://www.larevista.ec/orientacion/educacion/verdadera-inclusion-educativa>

Rodriguez, A. (2017). *El desarrollo de la pragmática en los niños*. Consultado en <https://www.fundacionquerer.org/elcole/desarrollo-la-pragmatica-los-ninos/>

Sotoca, R. (2017). *Proceso de atención integral a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Generalitat Valenciana.

UNESCO. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Artículo 1: Paris. Consultado en <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric01documentos02.htm>

UNESCO (2006). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe)

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia.

Vázquez, M. (2008). *El autoconocimiento, la base de la autoestima*. Consultado en <http://www.abc.com.py/articulos/el-autoconocimiento-la-base-de-la-autoestima-1059212.html>

Vega, M. (S.F). *Pictorina*. Consultado en <http://pictorinadibuja.blogspot.com/>

❖ **Protocolos:**

Murcia. Protocolo de coordinación de las actuaciones educativas y sanitarias para la detección e intervención temprana de los trastornos del espectro autista (TEA). Recuperado de <https://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/256055-tea.pdf>

Galicia. Tratamiento educativo al alumnado con Trastorno del espectro autista (TEA). Recuperado de https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2016/03/14/5b7a09f72e369a40b7d319634a159b49.pdf

País Vasco. El Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~mjulia/alumnat/avalua/guiaAsperger.pdf>

Navarra. Protocolo para la detección, el diagnóstico y la intervención en niños y niñas con sospecha de Trastorno del Espectro Autista (3 a 6 años). Recuperado de <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2017/01/Protocolo-TEA-de-0-a-3-a%C3%B1os.pdf>

Castilla y León. Guía de intervención dirigida al alumnado con Autismo. Recuperado de <https://infoautismo.usal.es/wp-content/uploads/2015/07/11.-Profesional.pdf>

Andalucía. Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41002116/helvia/sitio/upload/Guia_para_la_atencion_educativa_al_alumnado_con_trast_espectro_autista.pdf

Catalunya. Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn de l'espectre autista (TEA). Recuperado de <https://www.autismo.com.es/autismo/documentacion/documents/PlaAtencioTEA.pdf>

Castilla la Mancha. Guía educativa dirigida al alumnado con TEA en Castilla la Mancha.
Recuperado de <https://www.autismo.com.es/autismo/documentacion/documents/PlaAtencioTEA.pdf>

Comunidad Valenciana. TEA: Una guía para la comunidad educativa. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/documents/165686889/166955595/Gu%C3%ADa+TEA+%28Castellano%29/837d3dd0-5e70-461c-a8ef-4eea3a334b02>

Madrid. Guía de diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista.
Recuperado de http://www.psie.cop.es/uploads/GUIA_TEA.pdf

10 Anexos

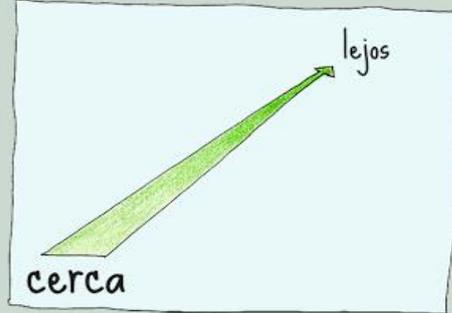
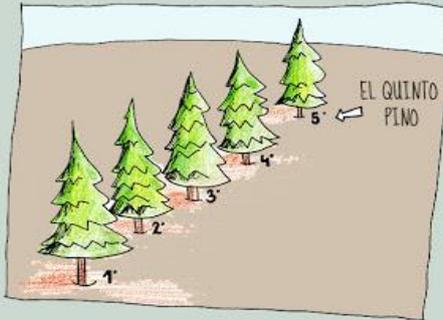
Anexo 1: Metodología TEACCH.



Anexo 2: Frases hechas (Pictorina)



En el quinto pino



Cuando algo está muy lejos

Ilustración : Pictorina Dibuja

¡ ME LO HA DICHO UN PAJARITO !



Ilustración : Pictorina Dibuja

Estar en Babia



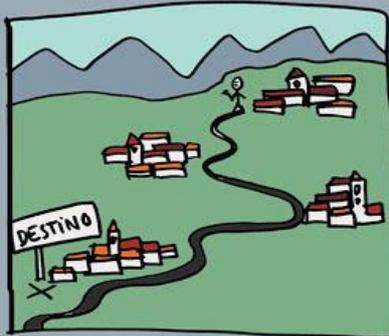
Estar en un lugar que se llama Babia (Provincia de León)



Estar distraído pensando en otras cosas

Ilustración : Pictorina Dibuja

ii Te has pasado tres pueblos !!



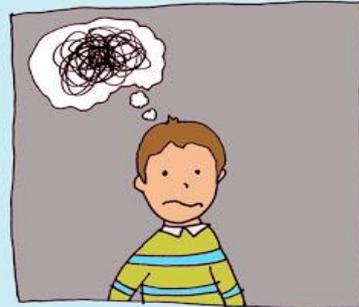
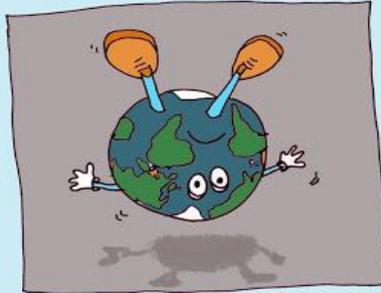
Que te has pasado tres pueblos de tu destino



Que has sido muy exagerado haciendo o hablando de algo

Ilustración : Pictorina Dibuja

ii Mi mundo está patas arriba !!

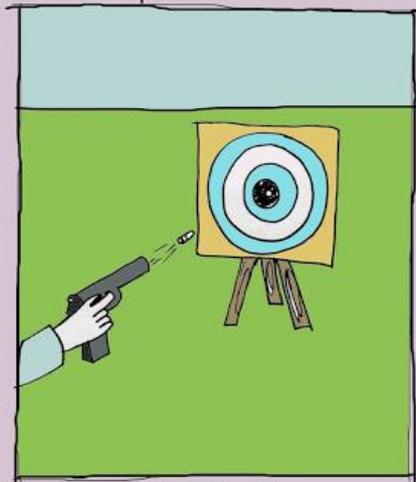


Mis pensamientos están al revés de cómo estaban antes de la situación que lo ha desordenado.

Ilustración: Pictorina Dibuja

HACER UN BUEN DISPARO

Disparando un arma



Frase literal

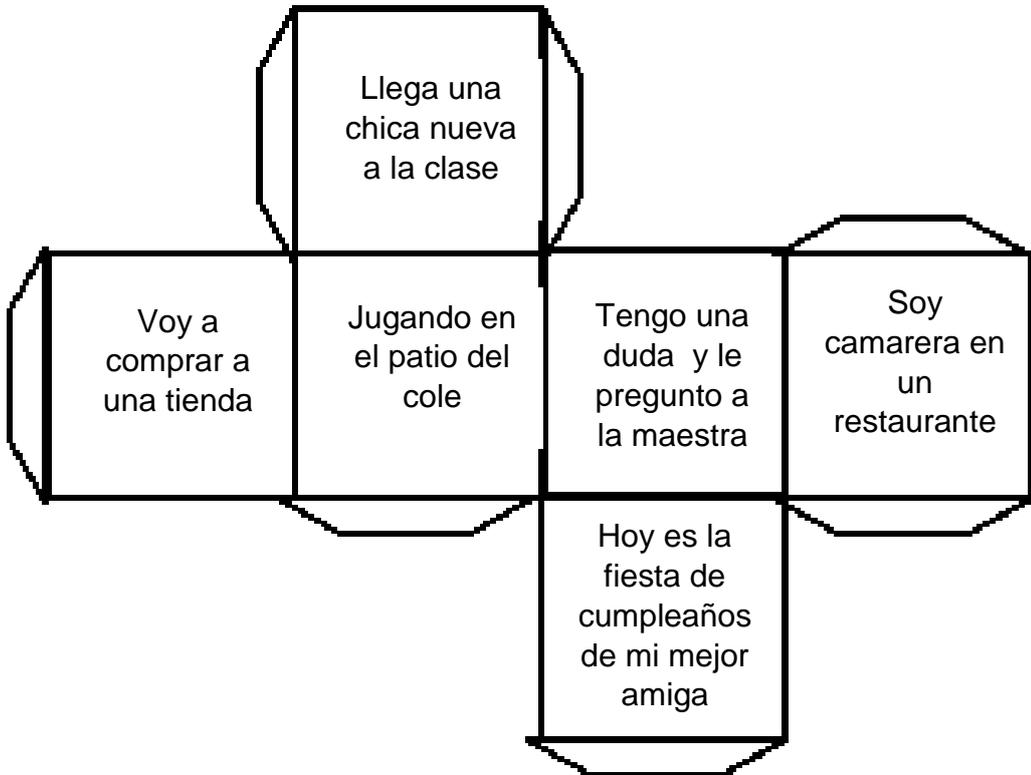
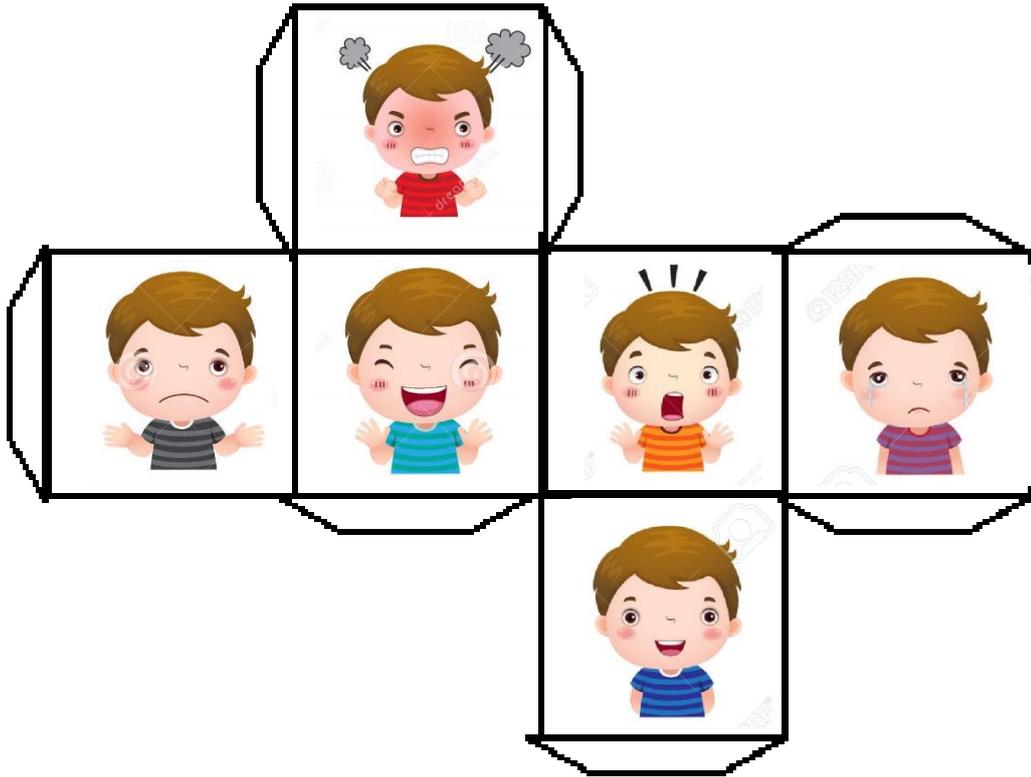
Lanzando la pelota hacia la portería



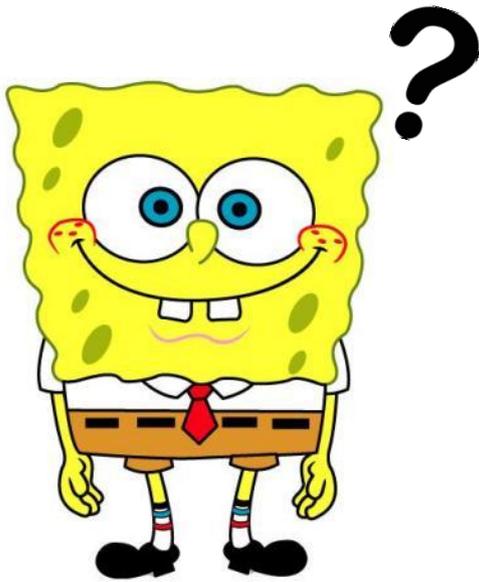
Frase Hecha

Ilustración: Pictorina Dibuja

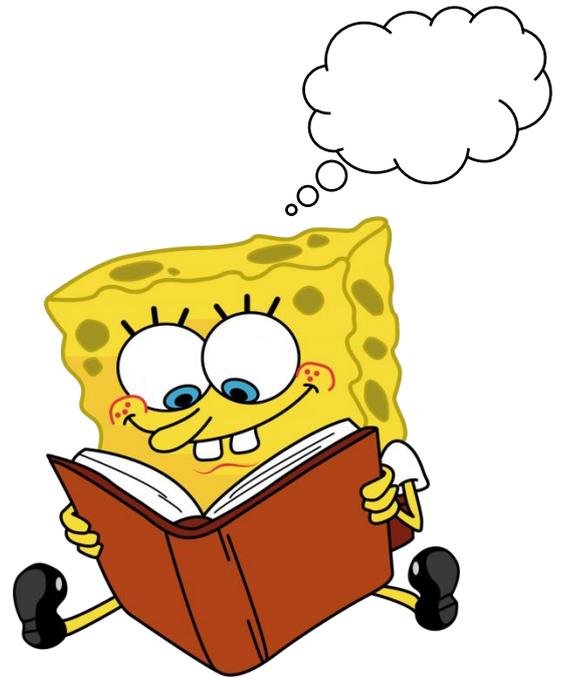
Anexo 3: (Dados role-playing)



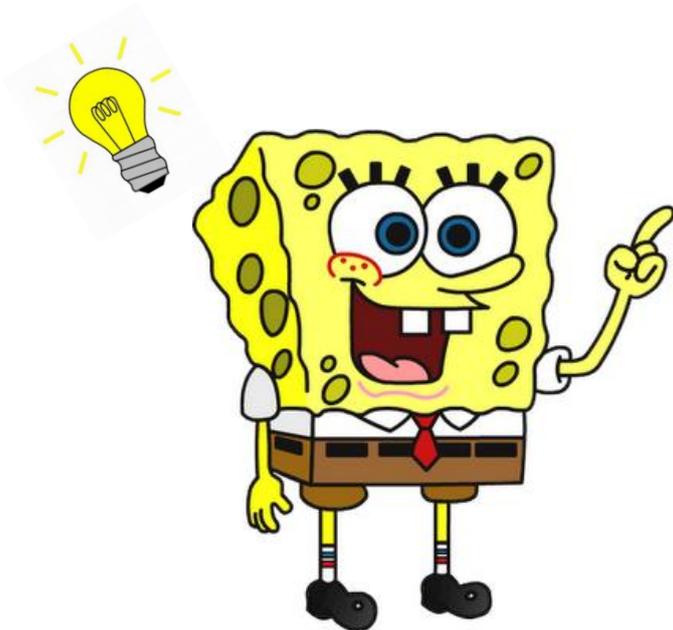
Anexo 4: Técnica autoinstrucciones



¿Cuál es mi problema?



¿Cómo puedo solucionarlo?

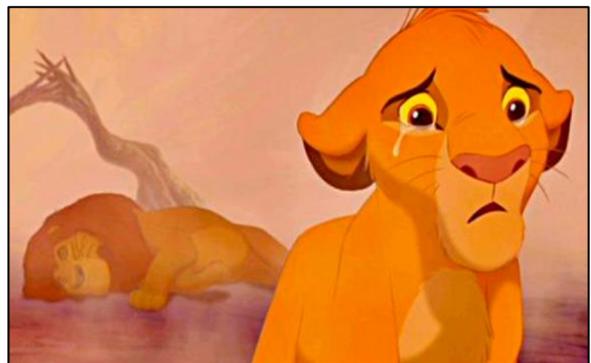


¿Cómo poner la solución en marcha?



¿Cómo lo he hecho?

Anexo 5: Juego, ¿Cómo se sienten?



Anexo 6: Cuento de la Tortuga

El cuento de 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 cómo resolver el problema.

Cierto día se encontró con una vieja tortuga sabía 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.

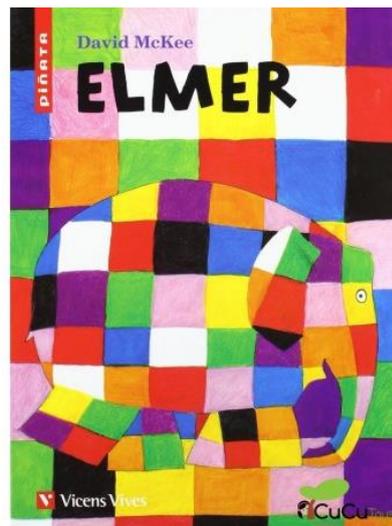
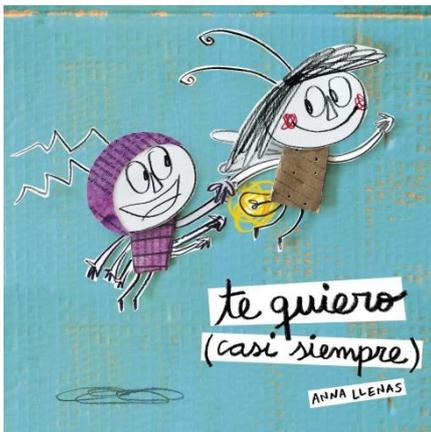
Al día siguiente, la tortuguita estaba en clase cuando otro niño empezó a molestarla y, apenas comenzó a sentir el surgimiento de la ira en su interior, que sus manos empezaban a calentarse y que se aceleraba el ritmo de su corazón, recordó lo que le había dicho su vieja amiga, se replegó en su interior,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

Anexo 7: Mindfulness, botella sensorial



Anexo 8: Libros taller “Tenemos algo especial”



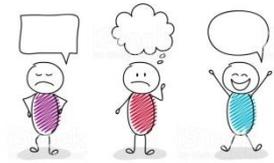
Anexo 9: Ejemplo panel de patios

CURSOS	JUEGOS	LUGAR
HOY...		JUGAMOS A...
JUEGOS	CURSOS	LUGAR

Anexo 10: Ficha "Mensajes yo"



¿QUÉ HA PASADO?



Cuando...

Yo me siento...

Por qué...

Podríamos...