



EOE DE

INFORME DE VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

NEE

TEA

ALUMNO:

CENTRO:

LOCALIDAD:

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1.- DATOS PERSONALES

DATOS DEL ALUMNO O ALUMNA	
Nombre y Apellidos:	Fecha de nacimiento: 14/03/2013
Curso: 1º curso del 2º ciclo de Educación Infantil	Unidad: Aula específica
Nombre del primer tutor o tutora:	
Nombre del segundo tutor o tutora:	

ETAPA
Etapa de escolarización: Educación Infantil.

2.- DATOS ESCOLARES

HISTORIA ESCOLAR

Datos de escolarización previa:

XXX está escolarizado en el CEIP Nombre del centro. Asiste al aula específica del centro. Acude a clase con regularidad.

Actuaciones, medidas y programas de atención a la diversidad desarrollados:

- El alumno es atendido en el Aula específica con el programa de ADAPTACIÓN CURRICULAR Y/O APOYO: ADAPTACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA. La modalidad de escolarización seguida por XXX es la C: Aula específica en centro ordinario. Recibe la atención del maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica, del maestro/a especialista en Audición y Lenguaje y del monitor/a.

3.- DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Profesional que lo realiza:

Nombre del orientador/a

Fecha de la evaluación:

Fecha inicio de la evaluación: 22-01-2016

Fecha fin de la evaluación: 19-02-2016

Motivo de la evaluación psicopedagógica:

Como consecuencia de la nueva escolarización, se estima oportuno abordar el informe de valoración psicopedagógica con el fin de proporcionar una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades que demanda el alumno en la actualidad.

Informe con fecha 12-10-15 de la USMIJ: Juicio clínico: Retraso madurativo generalizado (incluidos retraso en el desarrollo motor, cognitivo y lingüístico) rasgos autistas secundarios al retraso generalizado del desarrollo.

Reconocimiento del grado de discapacidad de la Delegación de Igualdad y Bienestar social con fecha 22-11-15 de 54% . El tipo de discapacidad valorada es psíquica.

Informe del Servicio de la Unidad de Neurología Pediátrica de A.H. XXX de fecha del 08-01-16: Juicios clínicos: Rasgos de TGD, retraso madurativo.

Informe de la USMIJ con fecha 25-01-16. Juicio clínico: Retraso madurativo generalizado (incluidos retraso en el desarrollo motor, cognitivo y lingüístico) rasgos autistas secundarios al retraso generalizado del desarrollo con la siguiente observación "en el momento actual el niño presenta un funcionamiento por debajo de la edad mental de 24 meses, por lo que aunque presenta rasgos del trastorno del espectro autista. No es posible identificar si este cuadro sintomático es el trastorno primario o síntomas secundarios al retraso de desarrollo generalizado"

Informe previo a la escolarización del CAIT de fecha 02-02-16.

Dictamen de escolarización emitido por el EOE el 25-02-16: Trastorno grave en el desarrollo: retraso evolutivo grave o profundo (psicomotor, cognitivo, comunicación, relación personal y autonomía). Trastorno del espectro autista: Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Instrumentos de recogida de información:

Actuaciones realizadas en torno al caso:

- La tutora aporta información sobre aspectos relevantes para la intervención educativa, como son el desarrollo personal, familiar y escolar. Todo ello recogido en cuestionarios diseñados al efecto.
- Entrevistas con los padres del alumno.
- Valoración de la comunicación y del lenguaje realizada por la maestra especialista de Audición y Lenguaje del EOE.
- Se ha solicitado la intervención del EOE Especializado (TGD).
- Exploración individual. Se realiza la valoración del alumno en diferentes áreas con el fin de conocer su situación actual, delimitar los recursos que necesita y poder orientar en aspectos psicopedagógicos y sobre las medidas educativas a emplear.
 - Observación en aula durante el primer trimestre del curso 2015/2016.
 - Escala de Calificación Conductual de Ariza Cañete.
- Análisis de documentación clínica.

Número de sesiones: 4

Observaciones:

4.- INFORMACIÓN RELEVANTE DEL ALUMNO

DATOS RELATIVOS AL:

Datos clínicos y/o sociales relevantes:

Informe con fecha 12-10-15 de la USMIJ: Juicio clínico: Retraso madurativo generalizado (incluidos retraso en el desarrollo motor, cognitivo y lingüístico) rasgos autistas secundarios al retraso generalizado del desarrollo.

Informe del Servicio de la Unidad de Neurología Pediátrica de A.H. XXX de fecha del 08-01-16: Juicios clínicos: Rasgos de TGD, retraso madurativo.

Informe de la USMIJ con fecha 25-01-16. Juicio clínico: Retraso madurativo generalizado (incluidos retraso en el desarrollo motor, cognitivo y lingüístico) rasgos autistas secundarios al retraso generalizado del desarrollo con la siguiente observación "en el momento actual el niño presenta un funcionamiento por debajo de la edad mental de 24 meses, por lo que aunque presenta rasgos del trastorno del espectro autista. No es posible identificar si este cuadro sintomático es el trastorno primario o síntomas secundarios al retraso de desarrollo generalizado"

Desarrollo cognitivo:

Informe de la USMIJ con fecha 25-01-16. Juicio clínico: Retraso madurativo generalizado (incluidos retraso en el desarrollo motor, cognitivo y lingüístico) rasgos autistas secundarios al retraso generalizado del desarrollo con la siguiente observación "en el momento actual el niño presenta un funcionamiento por debajo de la edad

Las valoraciones realizadas en el presente informe son confidenciales, nunca deberán ser utilizadas fuera del marco para las que han sido recabadas y no podrán usarse en contra de los legítimos intereses del alumno o alumna y/o de su familia

mental de 24 meses, por lo que aunque presenta rasgos del trastorno del espectro autista. No es posible identificar si este cuadro sintomático es el trastorno primario o síntomas secundarios al retraso de desarrollo generalizado"

Desarrollo motor: (escala de calificación conductual de Ariza y Cañete)

- **Motricidad gruesa:** No tiene desarrollada una adecuada coordinación dinámica general.

Por ejemplo, no realiza lo siguiente: hacer rodar una pelota, saltar sobre los dos pies, caminar hacia atrás, tirar una pelota al adulto, dar una patada a la pelota, dar volteretas, mantenerse en equilibrio sobre 1 pie, botar una pelota. Sólo a veces coge pelota con las dos manos.

- **Motricidad fina:** No presenta una adecuada coordinación óculo manual. Si coge objetos, mete objetos en recipientes, coloca anillas en un palo, saca/pone piezas encajables, garabatea con un lápiz; aunque no realiza: uso de la pinza, pasar páginas de un libro, torres con cubos y bloques (regular), ensartar cuentas, doblar papel, hacer bolas de plastilina, encajar piezas geométricas (regular), cortar con tijeras, trazar figuras con plastilina, atornillar/desatornillar objetos, dibujar círculos, colorear sin salirse...

Desarrollo sensorial:

No se observan problemas de audición pero habría que descartar si tiene algún problema de visión.

Desarrollo comunicativo y lingüístico: (escala de calificación conductual de Ariza y Cañete)

- **Intencionalidad comunicativa:** No presta atención al lenguaje hablado. Señala con el dedo objetos. Señala con el dedo y busca al adulto para enseñarle situaciones que le atraen. Hace petición de objetos, no de acciones. Rechaza. No hace petición de rutina social (juegos sociales). No saluda. No hace exhibiciones para llamar la atención. No llama para obtener atención. No pide permiso. No reconoce (constancia de las acciones de los demás). No comentario/atención sobre un objeto o acción. No pide aclaración ni información.
- **Lenguaje receptivo:** No identifica objetos sencillos, ni partes del cuerpo, ni objetos ocultos en una bolsa opaca. A veces, identifica acciones señaladas por el profesor. Identifica elementos del desayuno. No realiza acciones con objetos (peinarse, dibujar, tirar la pelota...). No realiza órdenes simples con un verbo de acción (bailar, saltar...). No sigue órdenes complejas que contengan verbo, sustantivo y adjetivo. No escucha con atención la narración de un texto corto. No responde a preguntas sobre la narración. No discrimina posiciones espaciales: dentro, fuera, cerca, lejos, etc. No discrimina partes del cuerpo con posesivos "mi" y "tu". No discrimina ni empareja colores. No discrimina objetos en imágenes.
- **Lenguaje expresivo:** No imita sonidos que producen objetos e imágenes. No imita un repertorio de vocales. No usa/imita monosílabo intencional. A veces, usa/imita gestos, signos, palabra signada. No usa palabras ni frases. No nombra objetos o imágenes de objetos. No nombra partes del cuerpo. No describe objetos presentes, ausentes, que se esconden o desaparecen. No describe acciones habituales, ni imágenes, ni sitios o lugares conocidos, ni un hecho o personaje imaginario. No utiliza frases en singular y en plural. No utiliza las preposiciones para pedir algo. No utiliza frases sencillas con nexos. No construye frases de cuatro palabras. No construye frases a partir de tres palabras dadas. No ordena tres viñetas de una historia después de escucharla. No ordena tres viñetas de una historia sin explicación previa. No ordena de forma lógica y secuenciada una historia. No nombra posiciones espaciales: dentro, fuera, encima, debajo. No nombra los adjetivos posesivos "mío", "tuyo". No usa los pronombres personales "yo" y "tu". No usa palabras que implican relaciones temporales. No usa palabras "hola", "adiós", "sí", "no". No contesta preguntas sencillas de carácter social.

Desarrollo social y afectivo: (escala de calificación conductual de Ariza y Cañete)

- **Interés social por las personas:** no establece contacto visual. No sigue visualmente los desplazamientos de los adultos. En ocasiones presta atención a la voz del adulto cuando necesita o quiere algo.
- **Interés por los objetos:** en ocasiones extiende la mano hacia objetos que se le ofrecen. En ocasiones sostiene y observa los objetos durante algún tiempo. No imita la acción de apretar un juguete para producir sonidos.

- **No realiza un juego cooperativo y un uso funcional de los objetos.** No manipula funcionalmente algunos objetos. No imita en el juego los movimientos de otros niños. No realiza juego simbólico con objetos. No realiza juegos infantiles que impliquen canciones....
- **Contacto físico:** en los desplazamientos por el centro busca la mano del adulto. En ocasiones le gusta recibir caricias y cosquillas. No le gustan ni los abrazos ni los besos.
- **Comprensión de situaciones sociales y respuestas adecuadas:** No dice adiós con la mano. No besa a personas conocidas. No saluda a conocidos. No atiende a cuentos y música. No baila cuando oye música. No tiene la comprensión de sentimientos: enfado, tristeza, alegría, etc. A veces sigue instrucciones sencillas.

Otros:

ESTILO DE APRENDIZAJE

- No puede aislarse del ruido cuando trabaja.
- No le gusta aprender cosas nuevas.
- Trabaja mejor si alguien va a examinar y/o elogiar los resultados.
- Recuerda mejor las cosas que oye.
- Se distrae con facilidad.
- Su nivel de atención mejora si se le presta atención individualizada en momentos puntuales.

MOTIVACIÓN:

- El uso de reforzadores materiales y sociales aumenta su interés en las distintas tareas.
- Los padres acuden al centro cuando se les cita.

Nivel de competencia curricular:

- Según la información aportada por su tutora, su nivel de competencia curricular está sin calificar.

En el fichero externo: adjuntar fichero con los siguientes resultados de las pruebas aplicadas

Resultados de las pruebas aplicadas:

ESCALA DE CALIFICACIÓN CONDUCTUAL DE ARIZA CAÑETE.

- **Habilidades mínimas:**
 - **Conductas básicas:**
 - Contacto ocular: Realiza respuestas de contacto ocular espontáneo; a veces mira cuando oye su nombre o cuando se le dice “toma”.
 - No realiza las siguientes órdenes sencillas: ven, levántate y siéntate, tira la pelota, abre o cierra la puerta, dame la mano, apaga o enciende la luz, coge el abrigo, mira aquí, come, bebe, abre la boca, limpia la mesa.
 - No realiza imitación de conductas motoras gruesas ni motoras finas.
 - **Conductas de autoayuda:**
 - No controla esfínteres.
 - No es autónomo en el aseo.
 - No es autónomo en el vestido.
- Con respecto a la comida: bebe de un vaso, come con cuchara, usa el tenedor, no usa el cuchillo, a veces abre el zumo y bebe.

- **Conducta motora:**
 - **Motricidad gruesa:** No tiene desarrollada una adecuada coordinación dinámica general. Por ejemplo, no realiza lo siguiente: hacer rodar una pelota, saltar sobre los dos pies, caminar hacia atrás, tirar una pelota al adulto, dar una patada a la pelota, dar volteretas, mantenerse en equilibrio sobre 1 pie, botar una pelota. Sólo a veces coge pelota con las dos manos.
 - **Motricidad fina:** No presenta una adecuada coordinación óculo manual. Si coge objetos, mete objetos en recipientes, coloca anillas en un palo, saca/pone piezas encajables, garabatea con un lápiz; aunque no realiza: uso de la pinza, pasar páginas de un libro, torres con cubos y bloques (regular), ensartar cuentas, doblar papel, hacer bolas de plastilina, encajar piezas geométricas (regular), cortar con tijeras, trazar figuras con plastilina, atornillar/desatornillar objetos, dibujar círculos, colorear sin salirse...
- **Desarrollo social:**
 - **Interés social por las personas:** no establece contacto visual. No sigue visualmente los desplazamientos de los adultos. En ocasiones presta atención a la voz del adulto cuando necesita o quiere algo.
 - **Interés por los objetos:** en ocasiones extiende la mano hacia objetos que se le ofrecen. En ocasiones sostiene y observa los objetos durante algún tiempo. No imita la acción de apretar un juguete para producir sonidos.
 - **No realiza un juego cooperativo y un uso funcional de los objetos.** No manipula funcionalmente algunos objetos. No imita en el juego los movimientos de otros niños. No realiza juego simbólico con objetos. No realiza juegos infantiles que impliquen canciones....
 - **Contacto físico:** en los desplazamientos por el centro busca la mano del adulto. En ocasiones le gusta recibir caricias y cosquillas. No le gustan ni los abrazos ni los besos.
 - **Comprensión de situaciones sociales y respuestas adecuadas:** No dice adiós con la mano. No besa a personas conocidas. No saluda a conocidos. No atiende a cuentos y música. No baila cuando oye música. No tiene la comprensión de sentimientos: enfado, tristeza, alegría, etc. A veces sigue instrucciones sencillas.
- **Desarrollo comunicación y lenguaje**
 - **Intencionalidad comunicativa:** No presta atención al lenguaje hablado. Señala con el dedo objetos. Señala con el dedo y busca al adulto para enseñarle situaciones que le atraen. Hace petición de objetos, no de acciones. Rechaza. No hace petición de rutina social (juegos sociales). No saluda. No hace exhibiciones para llamar la atención. No llama para obtener atención. No pide permiso. No reconoce (constancia de las acciones de los demás). No comentario/atención sobre un objeto o acción. No pide aclaración ni información.
 - **Lenguaje receptivo:** No identifica objetos sencillos, ni partes del cuerpo, ni objetos ocultos en una bolsa opaca. A veces, identifica acciones señaladas por el profesor. Identifica elementos del desayuno. No realiza acciones con objetos (peinarse, dibujar, tirar la pelota...). No realiza órdenes simples con un verbo de acción (bailar, saltar...). No sigue órdenes complejas que contengan verbo, sustantivo y adjetivo. No escucha con atención la narración de un texto corto. No responde a preguntas sobre la narración. No discrimina posiciones espaciales: dentro, fuera, cerca, lejos, etc. No discrimina partes del cuerpo con posesivos "mi" y "tu". No discrimina ni empareja colores. No discrimina objetos en imágenes.
 - **Lenguaje expresivo:** No imita sonidos que producen objetos e imágenes. No imita un repertorio de vocales. No usa/imita monosílabo intencional. A veces, usa/imita gestos, signos, palabra signada. No usa palabras ni frases. No nombra objetos o imágenes de objetos. No nombra partes del cuerpo. No describe objetos presentes, ausentes, que se esconden o desaparecen. No describe acciones habituales, ni imágenes, ni sitios o lugares conocidos, ni un hecho o personaje imaginario. No utiliza frases en singular y en plural. No utiliza las preposiciones para pedir algo. No utiliza frases sencillas con nexos. No construye frases de cuatro palabras. No construye frases a partir de tres palabras dadas. No ordena tres viñetas de una historia después de escucharla. No ordena tres viñetas de una historia sin explicación

previa. No ordena de forma lógica y secuenciada una historia. No nombra posiciones espaciales: dentro, fuera, encima, debajo. No nombra los adjetivos posesivos “mío”, “tuyo”. No usa los pronombres personales “yo” y “tu”. No usa palabras que implican relaciones temporales. No usa palabras “hola”, “adiós”, “sí”, “no”. No contesta preguntas sencillas de carácter social.

- **Desarrollo comunicación y lenguaje**

- **Habilidades cognitivas:**

- En ocasiones, realiza seguimiento visual de objetos. No encuentra un caramelo debajo de una taza. No sigue laberintos simples.
- No reconoce formas. Por ejemplo: no realiza emparejamiento de objetos semejantes(a veces), de objetos con su imagen(a veces), de imágenes, no encuentra un objeto que se le pide...
- No reconoce colores.
- Realiza, a veces, encaje de piezas. No realiza rompecabezas sencillos.
- No realiza copiado de figura geométrica (trazado de líneas verticales y horizontales, copiar círculos, dibujar figuras geométricas...).
- No continúa una secuencia (seguir una secuencia de color o tamaño con cuentas o cubitos, conocer, identificar o nombrar en orden los días de la semana...).
- No completa dibujos.
- No realiza gestos motóricos (imitación de movimientos y gestos sencillos, pasar objetos de una mano a otra(a veces), distinguir su derecha y su izquierda...).
- No reconoce funciones de objetos (hacer conjuntos de objetos por sus funciones, identificar o nombrar objetos que sirvan para una misma tarea, identificar o nombrar objetos que se encuentren en dependencias...)
- Números: no da el número de objetos que se pide, no cuenta hasta tres imitando al adulto, no coloca los números del uno al diez.
- Letras: no identifica o nombra alguna letra del alfabeto, no conoce en orden las letras del alfabeto, no reconoce o escribe su nombre con letras mayúsculas.
- Habilidades en el hogar: A veces, utiliza el cubo de basura para echar desperdicios. No pone la mesa, ni hace la cama, ni barre, ni lava los platos....

- **Patrones de comportamiento:**

Comportamiento restringido, estereotipado, repetitivo: A veces, presenta aleteo de manos. Desarrolla las actividades de manera rutinaria. Siempre tiene algo en las manos (celo).

Comportamientos inadecuados: Presenta rabietas cuando se le contradice en algo que quiera hacer o coger.

VALORACIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE:

En cuanto a las capacidades comunicativas, decir que XXX no manifiesta intencionalidad comunicativa, pues no señala con la finalidad de llamar la atención sobre algo. Parece mostrar cierta intencionalidad cuando se enfada, situaciones en las que usa la expresión “no”. Parece comprender instrucciones sencillas cuando se trata de rutinas y tiene centrada su atención. También parece comprender órdenes sencillas, aunque no las obedece. Actualmente se está consiguiendo que fije la mirada durante unos segundos, lo cual es beneficioso para favorecer su aprendizaje.

En resumen: Presenta afectación tanto en el lenguaje expresivo como receptivo. Con respecto al receptivo, decir que tiende a ignorar el lenguaje y a nivel expresivo, muestra escasa intencionalidad comunicativa. Por ello sería conveniente que XXX adquiriera un sistema alternativo y/o aumentativo de comunicación para favorecer su comunicación. El sistema que se considera más conveniente es el SPC. (Símbolos pictográficos para la Comunicación no vocal).

Asimismo, es conveniente seguir trabajando el desarrollo del lenguaje oral.

CONCLUSIÓN

En base a la valoración realizada se puede concluir que XXX presenta:

- **Alteraciones cualitativas en la interacción social:** no mantiene contacto ocular. En ocasiones, utiliza la mano del adulto cuando necesita algo. No muestra interés por el juego cooperativo. No busca la compañía de los adultos. En el patio está pasivo y solo.
- **Lenguaje y comunicación:** no tiene intencionalidad comunicativa, si utiliza el “no” (rechazo) ante tareas que no quiere realizar. No realiza órdenes sencillas. No identifica objetos sencillos. No escucha la narración de un texto corto. No discrimina posiciones espaciales. No discrimina ni empareja colores. No imita. No nombra ni describe objetos ni acciones. No construye frases. No tiene desarrollado el lenguaje oral de manera funcional.
- **Desarrollo cognitivo:** Informe de la USMIJ con fecha 25-01-16. Juicio clínico: Retraso madurativo generalizado (incluidos retraso en el desarrollo motor, cognitivo y lingüístico) rasgos autistas secundarios al retraso generalizado del desarrollo con la siguiente observación "en el momento actual el niño presenta un funcionamiento por debajo de la edad mental de 24 meses, por lo que aunque presenta rasgos del trastorno del espectro autista. No es posible identificar si este cuadro sintomático es el trastorno primario o síntomas secundarios al retraso de desarrollo generalizado"
- Durante la jornada escolar no presenta rabietas frecuentes. Sólo cuando se le contradice en algo que quiera hacer o coger.
- Ante los cambios presenta gran resistencia, siendo inflexible. Necesita un ambiente muy estructurado. Se está utilizando la agenda personal y apoyos visuales para estructurar y anticipar las actividades que va a realizar durante la jornada escolar.
- Necesita constantemente de apoyo personal y supervisión, ya que no es autónomo en el trabajo, en los desplazamientos por el centro, en la alimentación. No tiene adquirido el control de esfínteres.

5.- INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR

INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR

CLIMA DENTRO DEL AULA:

- Los materiales empleados por el alumno se adaptan a sus posibilidades.
- Las actividades se le presentan al alumno en una secuencia que le permite asimilar adecuadamente los contenidos curriculares.
- La información se presenta a través de los canales estimulares que resultan más adecuados a las características del alumno.

CLIMA FUERA DEL AULA:

- Busca la compañía de los/as maestros/as.
- No imita las actividades de sus compañeros/as.

6.- INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL ENTORNO FAMILIAR Y EL CONTEXTO SOCIAL

INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL

El núcleo familiar está formado por la madre, el padre, la abuela y XXX. No se relaciona adecuadamente con su familia y se observan preferencias por el padre. Los padres acuden al centro cuando se les cita. La actitud de los padres en relación a la escolaridad de su hijo es interesada y colaboradora. Las expectativas familiares con respecto a su hijo son altas.

En fecha de 15 de febrero de 2016 se mantiene entrevista con los padres en los que se recoge la toda la información relacionada anteriormente.

Acude al CAIT de XXX una vez por semana hasta que cumpla los 5 años.

Según comentan los padres, las rabietas que presenta en casa se dan ante situaciones en las que se le retira algo que le gusta o cuando se le ponen límites.

En casa no se está utilizando un sistema alternativo y /o aumentativo de comunicación ni apoyos visuales. Responde a su nombre y sigue órdenes sencillas. Los padres refieren que cuando necesita algo tiende a no pedirlo y cogerlo directamente.

* En cuanto a la alimentación, necesita supervisión.

- Duerme bien.
- No colabora para vestirse y en el aseo.
- No tiene adquirido el control de esfínteres.
- Le molestan los ruidos (por ejemplo: no soporta el secador).
- Le gusta jugar con los bloque y vaciar las cosa llamativas de los cubiletes.
- Es muy selectivo con determinadas cosas: le tiene miedo a situarse dentro de una alfombra y que los demás lo hagan.
- Acepta y reconoce como referencia a la maestra.
- Escasa motricidad orofacial: se le cae la baba, no tiene fuerza ni una adecuada motricidad lingual y labial.

7.- DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Se trata de un alumno con NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES por **Trastorno del espectro autista**

Observaciones:

Trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas en la interacción social, la comunicación y la imaginación, así como por la presencia de patrones estereotipados de conductas e intereses.

Autismo: Presencia de alteraciones cualitativas de la interacción social y de la comunicación (oscilando entre retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral y, en sujetos con un habla adecuada, alteraciones significativas en los aspectos pragmáticos) así como de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados. En un porcentaje amplio de casos, lleva asociada discapacidad intelectual.

8.- PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA. ORIENTACIONES AL PROFESORADO

ATENCIÓN EDUCATIVA Y ORIENTACIONES AL PROFESORADO

MEDIDAS EDUCATIVAS

Medidas educativas generales: NO

Medidas específicas de carácter educativo:

- Adaptación curricular individualizada (ACI).

Medidas específicas de carácter asistencial: No

- Ayuda en la alimentación
- Asistencia en el control de esfínteres
- Asistencia en el uso del WC
- Asistencia en la higiene y aseo personal
- Supervisión especializada

RECURSOS PERSONALES**Profesorado especialista:**

- Profesorado Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Profesorado especialista en audición y lenguaje (AL)

Personal no docente:

- Profesional técnico en integración social PTIS (monitor educación especial)

RECURSOS MATERIALES**Recursos materiales específicos:**

- Ayudas técnicas para la comunicación.

ORIENTACIONES AL PROFESORADO

Especificar orientaciones para la organización de la respuesta educativa y para el desarrollo de la atención educativa propuesta en el subapartado anterior.

En este apartado se especifican las medidas específicas:

Adaptación Curricular Individualizada: **La ACI** supone la adaptación individual del proyecto curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios a las NEE del alumno o alumna, a su nivel de competencia y al entorno de desarrollo o espacio vital donde debe actuar.

Actualmente el alumno está desarrollando una adaptación curricular individualizada, donde se priorizan contenidos relacionados con la comunicación y el lenguaje (aspectos funcionales del lenguaje, desarrollo de habilidades comunicativas mediante combinaciones de sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, potenciar el desarrollo del lenguaje oral), contenidos relacionados con la socialización y contenidos relacionados con la adquisición de hábitos básicos de autonomía personal.

Y se adjuntan las siguientes orientaciones al profesorado en FICHERO EXTERNO o en su caso el informe completo.**Orientaciones al profesorado. Se aportan:**

- Orientaciones metodológicas generales y áreas de intervención.
- Orientaciones para la enseñanza del SPC.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.**Aspectos generales:**

- Diseño de actividades lo más funcionales posible, de manera que el alumno sea capaz de motivarse ante futuros aprendizajes. Partir de sus intereses para estructurar su aprendizaje, para así fomentar la motivación.
- Uso de técnicas de aprendizaje sin error, utilizando para ello las técnicas de moldeamiento o modelado, ofreciendo las ayudas necesarias para la realización de las tareas, para retirar después estas ayudas a través de un procedimiento de desvanecimiento progresivo.
- Enseñanza incidental, teniendo en cuenta y respetando las iniciativas de el alumno para construir a partir de ahí su aprendizaje.
- Uso de contextos naturales y normalizados para la enseñanza de las habilidades necesarias para adquirir y generalizar los objetivos educativos. Uso de los entornos donde se realiza de modo ordinario la actividad social: polideportivos, centros comerciales, servicios médicos...

- Trabajar de manera individualizada todos aquellos aprendizajes que luego deberán generalizarse en los contextos normalizados mencionados anteriormente.
- Partir siempre de las habilidades preservadas en el alumno para trabajar aquellas que se encuentran más alteradas.

ÁREAS DE INTERVENCIÓN

SOCIALIZACIÓN:

La introducción del alumnado en el mundo social ha de llevarse a cabo mediante su entrenamiento en el reconocimiento de emociones y de la relación de éstas con las situaciones, los deseos y las creencias, propias y ajenas. Debería proporcionarse instrucción social a lo largo del día y en entornos variados, mediante actividades específicas planificadas para el logro de objetivos individualizados y ajustados a la edad (p. ej., respuesta a la imitación, actividades cooperativas con iguales, etc.).

En alumnos y alumnas mayores con niveles superiores de desarrollo social, será necesario incluir en la programación, habilidades de comprensión de las mentes de los demás, es decir, enseñanza explícita de Teoría de la Mente (Baron- Cohen, 1985) comenzando por la habilidad para tomar la perspectiva visual de la otra persona y continuando por resolución de tarea de falsa creencia de primer orden, interpretación, inferencia y ambigüedad (comprender que las personas pueden tener una interpretación diferente de una misma situación ambigua), comprensión del “doble farol” (Happé, 1994), etc., siempre acorde con los periodos evolutivos normativos para la adquisición de estas habilidades.

Para ello, podemos valernos de ayudas visuales para comprender la mente de las otras personas (“los pensamientos son como imágenes en la cabeza”, uso de bocadillos, “pensamientos en forma de burbujas”), miniaturas, dibujos, vídeos, role-play, etc., aprovechando situaciones naturales, enseñanza de “verdad-mentira”, cómo “gastar bromas”, etc. Recomendamos la lectura de “Estrategias de intervención en Autismo derivadas de la Teoría de la Mente” (León y Gómez, 2001).

Metodología.

Existen numerosos programas y metodologías de intervención.

Para los niños y las niñas que se encuentran en los niveles iniciales, recomendamos “Bases de un programa de atención temprana para tea” (Gortázar, M. 2001) que propone, partiendo desde los niveles más elementales, comenzar por el establecimiento de una relación eficaz de apego e interacción recíproca (diádica y de acción-atención conjunta, fomentar actos de anticipación y/o de demanda...), comprender y compartir estados atencionales (contacto ocular ante demanda y uso comunicativo y conversacional, mirada alternativa, seguimiento de mirada, etc.), el uso y comprensión de claves socio-emocionales, así como compartir-atribuir emociones (contagio emocional, reconocimiento y expresión de emociones básicas y más complejas, compartir emociones), atribuir-transmitir deseos e intenciones, imitación social, relaciones con sus pares y funcionamiento en grupo de iguales, manejo de impulsos, conciencia de las normas e inicios de autocontrol conductual, etc.

También recomendamos “Estrategias para facilitar la interacción social” (Klinger and Dawson, 1992), que detalla un programa que pretende promover una respuesta social temprana, que incluya comunicación verbal y no verbal, contingencia, mirada social, toma de turnos, imitación y atención conjunta.

Y, por último, el módulo 2 de la serie EDUCAUTISME, Competencias e interacciones sociales (Jordan and Powell, 1994), en el que, además de describir el desarrollo normativo de la comprensión y capacidades sociales y demás alteraciones presentes, dedica un capítulo a la resolución de problemas concretos (captar atención, reconocimiento de emociones, uso de mirada, etc.) y otro a los problemas sociales vinculados con la escolarización (relación educador o educadora-alumnado, dependencia del educador o educadora, etc.).

En relación con el entrenamiento específico en percepción social, percepción de elementos de la comunicación no-verbales, atribución e interpretación de estados mentales (intenciones, emociones, deseos,

creencias...), podemos partir del reconocimiento de la expresión facial en una fotografía, para continuar con dibujos esquemáticos, identificación de emociones basadas en situaciones, deseos, creencias, etc.

Para el desarrollo de la autoconciencia será necesaria la adquisición de habilidades de meta representación, desde el uso de espejo y la identificación en él, hasta habilidades de imitación, descripción de sensaciones y estados internos, deseos, emociones, posesiones personales, etc. Además, será necesario introducir en el programa habilidades de autoconciencia, entrenamiento en habilidades sociales básicas y habilidades socio-comunicativas básicas, resolución de problemas sociales y juego simbólico.

AUTODETERMINACIÓN, FLEXIBILIDAD Y SIMBOLIZACIÓN

Para Wehmeyer, Kelchener y Richards (1996) las conductas autodeterminadas se definen según las siguientes características: autonomía, autorregulación, desarrollo psicológico y autorrealización.

Los componentes de la autodeterminación son: elección, toma de decisiones, resolución de problemas, establecimiento de metas, adquisición de habilidades, autoobservación, evaluación y autorrefuerzo, locus de control interno, atribuciones positivas de autoeficacia y expectativas de resultado, autoconocimiento y conocimiento de sí mismo (Wehmeyer, 1996).

La intervención en el alumnado es especialmente importante en estas áreas específicas, puesto que se ven afectadas de modo significativo. Por ejemplo, las habilidades de autorregulación (como componente de la autodeterminación), implican el despliegue de estrategias de autocontrol como: automonitorización, autoevaluación y autorrefuerzo, establecer metas y conductas de logro; conductas de resolución de problemas; y estrategias de aprendizaje observacional. Estas estrategias están vinculadas a la función ejecutiva.

Una serie de síntomas en los niños y en las niñas con TEA podrían explicarse, o al menos describirse, por un déficit en la función ejecutiva: conductas estereotipadas, intereses restringidos e idiosincrásicos, seguimiento de rutinas y/o rituales detallados, falta de orientación hacia el futuro sin anticipación de consecuencias a largo plazo de la conducta, incontabilidad de impulsos, incapacidad para inhibir respuestas preestablecidas, comportamientos perseverantes, y en general rasgos de inflexibilidad y rigidez del pensamiento y la acción.

Por ello es conveniente utilizar:

- Ambientes estructurados.
- Apoyos visuales.
- Enseñanza de la elección.
- Ampliación de intereses.
- Incorporación de la flexibilidad.
- Sistemas de anticipación (agendas personales).

Principios de intervención:

- Como principio general básico a la hora de planificar la intervención debe proporcionarse al alumnado una vida lo más estructurada y previsible posible. Esto permite aumentar la comprensión del entorno y de los acontecimientos que ocurren y, por tanto, reduce una importante fuente de ansiedad. Se trata de proporcionar el máximo orden y explicitación a su mundo, sus tareas, etc. Y reducir en lo posible la incertidumbre e inseguridad. Como norma general, a menor edad y menor nivel cognitivo, más estructurado debe ser el ambiente.
- Con el objetivo de ofrecer información lo más clara y concisa posible, y contando con que es su punto fuerte, insistimos en la necesidad del uso de apoyos visuales que les faciliten a anticipar, organizar y recordar la conducta de modo significativo.
- Proporcionar sentido a todas las actividades, bien porque sea directamente observable o bien mediante explicaciones adaptadas al nivel cognitivo. Además, si existen problemas de aprendizaje de una tarea, además de dividirla en unidades más pequeñas, para su más fácil asimilación, se debe presentar de varias formas que sean lo más concretas posibles, ya sea verbalmente, visualmente o utilizando descripciones físicas.

- Enseñanza específica de la elección. Recomendamos para ello la aplicación de los contenidos del artículo: “Autodeterminación: analizando la elección” (Palomo y Tamarit, 2000). Posteriormente, y especialmente para alumnado con mejores niveles cognitivos, será necesario explicitar claramente (con los apoyos necesarios) que los problemas no tienen una solución única, que las acciones tienen alternativas a las que tiene que hacer frente, y debe elegir entre las acciones y tomar un camino distinto en función de su elección.

- Ampliación del conjunto de intereses: incrementar el rango de intereses, estereotípicos y rígidos del niño y de la niña. Para ello, se puede partir de los propios intereses del alumnado, de hechos que le sean muy familiares pero introduciendo nuevos elementos.

- Incorporación progresiva de la flexibilidad.

Es tan negativo hacer ambientes más artificiales de lo necesario, como que carezcan completamente de estructura.

Se deben introducir cambios de forma estructurada desde un enfoque sosegado y tranquilizador.

- Utilización de sistemas de anticipación (agendas personales) por su utilidad a la hora de intervenir sobre las dificultades en prever los acontecimientos y el futuro (el grado varía en función de la edad cronológica, cognitiva y grado de afectación).

La utilización de la vía visual, generalmente bien desarrollada en los alumnos y alumnas, es una herramienta muy útil para facilitar anticipación y predicción y además son sencillas y fáciles de interpretar (Ventoso y Osorio, 1998).

En relación a **dificultades en imaginación**, será recomendable el uso de una serie de estrategias: limitar el tiempo empleado en juegos imitativos repetitivos y encontrar otras actividades que lo reemplacen. Por ejemplo: comenzar jugando con uno de los juegos favoritos del niño o de la niña. Involucrar a otros y otras en el juego, en principio guiados por una persona adulta para ayudarles a adaptarse al nivel y a las características del alumnado con TEA; representación de escenas de vídeos y de otras fuentes; permitir un objeto de apego en ciertos momentos y no en otros. Para ello, introducir sistemas de reducción gradual y desensibilización sistemática cuando el apego a objetos o partes de objetos interfiera negativamente en el aprendizaje y en la conducta adaptada. Enseñar actividades de suspensión, de semiosis en la medida de lo posible. Ej: bromas, chistes, metáforas.

Ante los **comportamientos rituales**, la meta de la intervención educativa irá dirigida a incrementar el confort y la comprensión del niño y de la niña ofreciendo apoyos para reducir la confusión y la ansiedad y por tanto, los rituales: organizar el medio físico, organizar y simplificar las experiencias sociales, enseñar habilidades sociales y comunicativas alternativas, enseñar relajación, ofrecer actividades y juguetes adecuados, respetar las necesidades emocionales de cada niño o niña...

En relación a las **habilidades de juego**, diversos trabajos de investigación han estudiado la conducta de juego del alumnado con TEA. Valorando la competencia máxima del alumnado en cada nivel, es posible establecer cuál es el material con el que se ha de iniciar la intervención con ese niño o esa niña en concreto: juego motor (solitario, social, con objetos...), funcional (acciones, miniaturas...) o simbólico (sin objeto, con objeto, objeto ficticio...). Así, como objetivos fundamentales en el juego, por su importante papel social, deberíamos centrarnos inicialmente en habilidades de juego con iguales, con apoyo adicional para el uso apropiado de juguetes y otros materiales.

- Normalización del uso de objetos y juguetes: el uso espontáneo de objetos y juguetes que realiza el alumno o el alumno con trastornos del espectro autista es frecuentemente inadecuado, puramente sensorial. Con el objetivo de acercarle a un futuro juego simbólico, resulta importante iniciar un entrenamiento en el uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos.

- Desarrollo de juego simbólico: se iniciará con el reconocimiento funcional de objetos, el reconocimiento y juego funcional con miniaturas (plantear situaciones muy estructuradas sistemáticas y repetitivas incorporando nuevas situaciones de juego progresivamente), para posteriormente incorporar elementos de ficción sencillos manteniendo todo, p ej., el resto de miniaturas como ayuda. Debemos planificar muy estructuradamente la

intervención, utilizar todo tipo de apoyos visuales (fotos, vídeos, miniaturas, etc.), y como siempre, partir del nivel de desarrollo del alumnado concreto de forma muy individualizada.

ADAPTACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL AMBIENTE

Ante la carencia, en el alumno o en el alumno, de “parámetros sociales” para organizar su mundo, es imprescindible apoyarle mediante la introducción de claves sociales significativas y accesibles a sus capacidades.

Se trata de organizar un mundo con un alto grado de predictibilidad. La intervención debe realizarse en ambientes estructurados, de comprensión lo más sencilla posible, tanto a nivel físico, como en lo relativo a la comprensión de contingencias y a las interacciones sociales. Por lo tanto, es un área de intervención preferente para poder empezar a trabajar con él o ella.

Es precisa la estructuración espaciotemporal del entorno físico y la eliminación de estímulos sensoriales excesivos y así como el uso predominante de las instrucciones verbales en la comunicación.

Recomendamos el programa TEACCH (www.teacch.com) para la estructuración ambiental, temporal, el fomento de la independencia y el aprendizaje de tareas, puesto que está basado en los puntos fuertes y necesidades características de las personas con TEA y es muy adaptable a diferentes contextos y personas.

La organización del entorno debe ser patente tanto en el plano físico, como en el temporal y en el social. En lo relativo a la claridad personal en las interacciones con estos alumnos/as, podemos recomendar una serie de estrategias generales:

- Emplear un lenguaje conciso, claro y literal.
- Asegurarnos la atención del alumnado antes de dirigirnos a él o a ella (situándonos cara a cara, no hablar cuando la persona esté de espaldas...).
- Emplear tonos bajos: controlar el volumen de nuestro tono de voz, sin gritar, hablar de forma individual “de uno en uno”.
- Asegurar la comprensión de la información verbal (ofrecer apoyos visuales o sistemas alternativos y/o aumentativos de la comunicación: gestos naturales, signos, dibujos, pictogramas, escritura...).
- Las personas deben ser muy claras y discriminativas (distinciones marcadas entre lo que “está bien” y lo que “está mal”, normas claras que deben cumplirse siempre).
- Coherencia personal e interpersonal (unidad de criterio): todas las personas deben imponer los mismos límites para que el procesamiento lógico de la persona extraiga la ley de cómo debe comportarse.
- Reforzamiento positivo: El número de refuerzos (comentarios positivos, momentos de placer, actividad gratificante) debería ser 3 veces superior a la imposición de normas.

Son apartados importantes del programa los siguientes:

1. Enseñanza estructurada: Organizar los entornos para que añadan significado a sus experiencias: estructura física (contextos con significado, fronteras físicas y rutinas diarias), agendas (diferentes tipos de horarios, objetos de transición, secuencias de objetos, fotos, dibujos, tarjetas), sistemas de trabajo (organización de izquierda a derecha, trabajo independiente, partir de los intereses del niño o de la niña). La estructura se diseña en varios niveles, que juntos proporcionan el marco adecuado para una mejor intervención educativa:

- **ESTRUCTURA FÍSICA.** Se refiere a la manera de organizar las diferentes zonas de la sala, para que el alumnado con TEA entienda dónde se realizan las distintas actividades y dónde están los objetos. Estos alumnos y estas alumnas pueden conocer los detalles pero tienen dificultad en la organización global.

Son aspectos importantes a considerar: establecer límites físicos y visuales claros (fronteras físicas), minimizar distracciones visuales y auditivas, desarrollar zonas físicas que sean específicas a diferentes funciones: áreas de grupo, de recreo, de transición y entorno laboral.

- AGENDAS. Objeto / secuencia de objetos, fotos, dibujos sencillos, escritura... Ya sean diarias, semanales, mensuales, etc.
- SISTEMAS DE TRABAJO y RUTINAS. Es algo más complejo que un horario personal, es una manera visual y concreta de facilitar la comprensión de qué hay que hacer, cuánto tiene que hacer, cuándo sabrá que ha terminado y que pasará después. Se llama también Lista de “Cosas que hacer” y tiene muy en cuenta el establecimiento de rutinas.

Para ello, principalmente se utiliza el sistema de izquierda a derecha, desde arriba hacia abajo, el emparejamiento y el lenguaje escrito.

2. Actividades secuenciadas visualmente:

- Organización visual. Favorecen la información de lo que se espera exactamente de su tarea, así como del comienzo y finalización. Algunos ejemplos de estructura visual son la organización de recipientes, la limitación de espacios, realizar codificaciones con colores, resaltar lo relevante o instrucciones con fotos o escritas.

3. Enseñanza 1 a 1 con el profesorado:

Se utiliza principalmente para evaluar las habilidades, trabajar los objetivos de comunicación e interacción con los otros niños y niñas, trabajar el desarrollo de habilidades y capacidades y el trabajo autónomo. En esta técnica la persona adulta se posiciona de forma diferente según el objetivo de trabajo: posición cara a cara para la comunicación y la sociabilidad, también para evaluar las actividades. Posición sesgada, que combina la supervisión de la tarea y mirar al alumno o alumna. Posición al lado, para trabajos más complejos, poca interacción social pero permite dar ayudas físicas. Posición más distanciada, para facilitar la autonomía pero pudiendo intervenir.

4. Comunicación expresiva:

Es importante realizar registros y recoger datos (evaluar cómo se comunica, dónde, con quién, por qué), establecer objetivos, intervenir en la comunicación expresiva a través de diferentes formas: filosofía de la comunicación total. En las personas con TEA la comunicación es más instrumental que social, por lo que hay que fomentar los comportamientos comunicativos: desarrollar estrategias, asegurarnos de que reciben los mensajes, favorecer su autonomía, proporcionar un sistema de comunicación accesible y con sentido, que le sea motivador.

5. Juego:

Tiene que ser motivador, se le enseña a jugar solo (en la mesa 1 a 1) para que pueda jugar en común. Los niveles de desarrollo del juego serán: conducta sensoriomotriz repetitiva y conducta sensoriomotriz exploradora, juegos causa/ efecto, rutinas simples y secuencias funcionales, y finalmente el juego simbólico. Muchas personas con TEA prefieren el llamado trabajo estructurado antes que el juego, por ello al principio hay que hacer que el juego se parezca al trabajo, que tenga estructura y definir cuándo se acaba. “Trabajar es un juego, jugar es un trabajo” (frase TEACCH).

6. Problemas conductuales:

Especialmente se debe tener en cuenta que muchas veces se deben a una estructura física inadecuada, al exceso de estímulos en el contexto (relevancia de los antecedentes).

Se debe procurar evitar la conducta antes de que se produzca, contemplar la Teoría del “Iceberg” (lo que vemos es una parte muy pequeña de lo que realmente supone la conducta). Es importante establecer la función comunicativa de los problemas de comportamiento.

La toma en consideración de las posibles hipersensibilidades sensoriales que padezca el alumno o el alumno con trastornos del espectro autista (especialmente en los sentidos del oído, el tacto y la vista) puede resultar fundamental para facilitar una relación adecuada entre él o ella y su entorno.

Habrán de tenerse en cuenta los puntos fuertes que el alumno o alumna presente, uno de ellos es una buena capacidad visoespacial; su pensamiento visual. Utilizar ayudas visuales (objetos, fotografías, pictogramas...) para facilitar su comprensión del mundo que le rodea, de lo que se le dice, de lo que está por venir, es una

pauta imprescindible en su educación. De hecho, habrá de procurarse que toda la información que se transmita acerca de las normas de clase, tareas, horarios y otras actividades, tengan un componente visual claro.

ORIENTACIONES ENSEÑANZA SPC.:

- Reconocer el símbolo asociándolo con el objeto real.
- Diferenciación entre diferentes símbolos.
- Generalización, que es utilizarlo con fines comunicativos para lo cual se seguirán los siguientes pasos:

- **Fase I: El intercambio físico:** Son necesarios dos entrenadores para esta fase.

Objetivo final: Al ver un ítem de “mayor preferencia”, el alumno recogerá la figura del ítem, extenderá la mano hacia el instructor, y soltará la figura en la mano de éste último.

Protocolo de entrenamiento:

- 1.- Intercambio completamente ayudado.
- 2.- Desvanecer la ayuda física.
- 3.- Desvanecer la ayuda de la “mano abierta”.

- **Fase II - Aumentando la espontaneidad.**

Objetivo Final: El alumno va a su tablero de comunicación, despega la figura, va hacia el adulto y suelta la figura en la mano de este.

Protocolo de entrenamiento:

- 1.- Retirar la figura del tablero de comunicación.
- 2.- Aumentar la distancia entre el instructor y el alumno.
- 3.- Aumentar la distancia entre el alumno y la figura.

- **FASE III - Discriminación de la figura.**

Objetivo Final: El alumno solicitará los objetos, alimentos...deseados dirigiéndose al bloc de comunicación, seleccionando la figura apropiada de un grupo de ellas, acercándose hacia el otro miembro de la comunicación y entregando la figura.

Protocolo de entrenamiento:

- 1.- Discriminación.
- 2.- Verificaciones de correspondencia.
- 3.- Tamaño reducido de la figura/imagen.

- **FASE IV – Estructura de la frase**

Objetivo Final: El niño pide objetos, alimentos...etc. presentes y otros que no lo están empleando una frase con varias palabras dirigiéndose al tablero, cogiendo la figura de “Yo quiero” poniéndola en la tarjeta porta frase, cogiendo la figura de lo que es deseado, poniéndola sobre la tarjeta porta frase que se retira del tablero, para aproximarse a la persona que interviene y entregársela. Al final de esta fase se deben tener de 20 a 50 figuras en el tablero y comunicarse con una amplia variedad de personas.

Protocolo de entrenamiento

1. Tablero de comunicación con su imagen y el verbo “Yo quiero” de manera fija y un hueco para colocar la ficha que seleccione.
2. Referentes que no están a la vista. Guarde el referente inmediatamente después que el niño lo ha solicitado y recibido. Debe aprender a solicitar cosas que él sabe que están disponibles pero que no ve.

- **FASE V – Respondiendo a ¿Qué deseas?.**

Objetivo Final: El alumno puede pedir en forma espontánea una variedad de ítems y contestar la pregunta: “¿Qué deseas?”

Protocolo de entrenamiento:

- 1.- Demora cero segundos. Con un objeto deseado y la tarjeta "Yo quiero" en el tablero, el profesor *simultáneamente* señala la figura "Yo quiero" y pregunta "¿Qué deseas?". El niño deberá recoger la figura "Yo quiero", pegarla en la tarjeta porta frase, colocar la figura/imagen de lo deseado y completar el intercambio.
- 2.- Incrementando el intervalo de demora. Incrementar el tiempo entre preguntar "¿Qué deseas?" y señalar la tarjeta "Yo quiero".
- 3.- Sin ayuda de señalamiento.

- **FASE VI – Respuesta y Comentarios Espontáneos.**

Objetivo Final: El alumno contesta apropiadamente a la pregunta "¿Qué deseas?", "¿Qué ves?", "¿Qué tienes?" así como a preguntas similares cuando se hacen al azar.

Se le realizaran preguntas a el alumno del tipo: "¿Qué ves?". "¿Qué quieres?". Cuya respuesta se hayan trabajado en la fase anterior.

9.- ORIENTACIONES A LA FAMILIA O A LOS REPRESENTANTES LEGALES

ORIENTACIONES A LA FAMILIA O A LOS REPRESENTANTES LEGALES

Si no es suficiente el espacio para adjuntar las siguientes orientaciones a la familia, se adjuntan las mismas en FICHERO EXTERNO

El papel de las familias en la educación de los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista es de enorme relevancia. Líneas básicas de asesoramiento:

- Aceptar la realidad de las cosas. Es normal que uno pase por un periodo durante el que niegue la existencia de un problema y luego por otro de pesar al reconocer la existencia del problema. Pero cuanto antes saquemos las lágrimas por el hijo que pudo ser, y actuemos con lo que hay que hacer para el niño que es, tanto más pronto se restaurará un sentido de equilibrio en nuestra vida. En esta vida nadie escapa sin pruebas; es que las nuestras son algo más visibles que las de otras personas. La autocompasión malgasta energía que es necesaria para ayudar al niño.
- No sentirse culpable. El autismo es un desorden biológico y no se produce por algo que la familia haya hecho al niño. Del mismo modo, tener un hijo con cualquier clase de incapacidad no es un castigo por una transgresión. Tenemos que asegurarnos de que los demás miembros de la familia entiendan esto.
- Orientaciones para organizar las actividades de la vida diaria, de modo que favorezcan la anticipación y la comunicación.
- Proporcionar información necesaria para que las familias vayan comprendiendo mejor cada día el problema.
- Colaborar con el programa educativo para el niño. Cuando él o ella comiencen a progresar, cambiará todo el panorama. Una vez que se desarrolle el programa así, póngalo en práctica en el hogar sin titubear. Vayan a la clase o visiten la escuela a menudo para poder llegar a ser parte del equipo de enseñanza. Apoyar la consecución de los objetivos del programa de intervención, sobre todo aquéllos destinados a la mejora de la comunicación, la autonomía personal y la autodeterminación.
- Facilitar la adquisición, por parte de los familiares, de las técnicas básicas que ayuden a conseguir los objetivos propuestos, especialmente las de modificación de conducta y de las habilidades de comunicación.
- Favorecer los contactos con otras familias afectadas. Otros padres y profesionales dedicados a este problema resultan fuente preciosa de información y de apoyo moral.
- Proveer experiencias educativas para toda la familia. Las charlas familiares pueden ayudar a los integrantes del grupo a entender mejor sus propios sentimientos y pueden ayudarlos a desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y demostrar compasión hacia otros que se enfrentan problemas difíciles. Los hijos pueden participar en una variedad de programas de tratamiento de acuerdo con su edad y habilidades. Tengan especial cuidado de dedicar tiempo a los otros hijos, aparte del niño autista, a fin de que no tengan resentimientos.

- Ofrecer información sobre los apoyos sociales en los casos en los que fuera necesario.
- Ayudarles a construir una visión realista de los trastornos del espectro autista que favorezca la implicación de las familias sin que se “exalte” demasiado la fantasía.

Pautas específicas:

1. Desarrollar el contacto social

- Este tipo de contacto se puede asociar a otras experiencias de disfrute como un refresco, un dulce, escuchar su música favorita,...
- Comenzar sólo con unos segundos de contacto y después incrementar poco a poco el tiempo.
- Las sesiones de **juego**:
 - Comenzar con un juego más activo y después hacerlo gradualmente más tranquilo y suave.
 - Es importante seleccionar objetos que faciliten la interacción social. Se deben utilizar juguetes hacia los cuales el niño se siente atraído con facilidad. A menudo el niño se aburre con los juguetes. Cuando esto ocurre, un nuevo conjunto de juguetes debe ser introducido y un conjunto de antiguos juguetes debe ser retirado. (Se adjunta una lista de juguetes útiles para facilitar la interacción social)
- Enseñar algunos aspectos de la **conducta social adecuada**:
 - Estimular el contacto ocular: siempre que no le produzca ansiedad se puede sostener suavemente la cabeza del niño para atraer su atención visual cuando se le habla
 - Enseñarle a saludar guiándole la mano correctamente cuando otra persona se la ofrece primero (enseñar como respuesta más que alentarle a dar él el primer movimiento facilita el que discriminen el momento adecuado de hacerlo)
- Enseñar **señales de afecto positivas** con la familia:
 - En lugar de dejar que el niño acepte pasivamente un abrazo y un beso, se le pueden guiar los brazos para que devuelva el abrazo
- Planificar cuidadosamente las **salidas y vacaciones** familiares:
 - Inicialmente deben ser bastante cortas y no demasiado lejos de casa, para facilitar la vuelta si la situación se vuelve demasiado penosa.
 - En función del nivel de comprensión del niño, es aconsejable explicarle con palabras y dibujos a donde van a ir, lo que pasará allí, cuanto durará, y lo más importante, que al final volverán a casa. Se trata de anticipar al niño utilizando fotografías e imágenes para explicarle con exactitud y de manera secuencial lo que va a ocurrir.
 - Se deben llevar algunas de las cosas favoritas del niño, con el objetivo que asocie la salida con momentos felices.

2. La comunicación

- Estimular el **uso comunicativo del habla** proporcionando al niño una amplia gama de experiencias sociales:
 - Preparar anticipadamente palabras y dibujos y volver a narrar después los acontecimientos con palabras y dibujos, favorecen el establecimiento de relaciones entre acontecimientos y aprender que las palabras tienen significados en el mundo real. También se pueden utilizar fotografías.
 - Para los niños no verbales, es decir, que aún no hayan adquirido el habla o sea muy limitada, se debe alentar el uso de gestos, ya que si un niño no tiene forma de expresar sus necesidades es preferible a que no se comunique.
 - Aprovechar cualquier ocasión para reforzar todas las formas de aproximación a la comunicación.

3. La resistencia al cambio y las actividades repetitivas

- Es necesario **organizar y estructurar** la vida del niño para que tenga un orden y unas pautas a seguir, de manera que esto le proporcionará seguridad y reducirá sus niveles de ansiedad, al anticiparle todos las situaciones que tendrán lugar durante cada día.
- Es necesario **planificar los cambios** en la rutina y, si es posible, introducirlos paulatinamente.
- Para lograr lo expuesto anteriormente, se puede emplear un **sistema aumentativo de comunicación en imágenes**, a través de agendas de información sobre las actividades a desarrollar en el día, agendas semanales, identificación de espacios y objetos,.
- Es importante que usted no permita que las rabietas o berrinches de el niño por cambios de rutina diaria dominen su vida, aún si el niño grita en sus intentos por impedir que haya cambios a su alrededor, algunos rituales obsesivos y rutinas pueden romperse ignorándolo totalmente, actuando como si no se hubieran dado cuenta, evitando cualquier contacto visual o de palabra con el niño (es muy importante ser sistemático y consistente al tomar esta medida, pues de lo contrario se puede conseguir el efecto contrario). Asegurarse de que al niño nunca se le dan las cosas que pide en el momento de la rabieta. Si la causa de las rabietas es por miedo o ansiedad ante algo, se debe retirar al niño de la situación atemorizante, consolarlo y proporcionar alguna distracción como escuchar algo de música que lo induzca a la calma.
- Los **miedos** especiales a objetos o situaciones inofensivas, se pueden tratar eficazmente a través de una exposición muy gradual a la situación atemorizante (desensibilización), acompañándola de algo (un objeto, juguete, o comida) que le guste mucho.
- Los **movimientos corporales repetitivos** (estereotipias) se pueden disminuir ocupando al niño en alguna actividad más constructiva, especialmente si ésta requiere movimientos que sean incompatibles. Una estrategia útil para cuando están en público, es darle al niño algo para que lo lleve en la mano, puede ayudar también que vaya de la mano de alguien (si lo acepta). Es importante saber, que no siempre es deseable tratar de suprimirlos completamente, pues puede conducir a que aumente la tensión y angustia.
- Al respecto de los **problemas con la comida** o rarezas alimentarias, hay que tener en cuenta dos factores distintos:
 - Los derivados de **dificultades para controlar los movimientos** de los músculos que intervienen en la masticación y en la ingestión, es aconsejable introducir lentamente los alimentos, y con trozos pequeños al inicio, pudiendo guiar la mandíbula inferior con la mano, para darle una idea de los movimientos necesarios. Asimismo, conviene la realización de ejercicios que favorezcan la coordinación de los movimientos de la lengua y la boca, como por ejemplo, hacer pompas de jabón, soplar, recoger alimentos dulces colocados en los labios, fuera de la boca, utilizando la punta de la lengua.
 - Los derivados de la **resistencia al cambio** y de la tendencia a aferrarse a sus rutinas particulares. Algunas estrategias (su validez estará sujeta a cada individuo en particular): proporcionar una dieta bien equilibrada, dándoles alimentos únicamente a las horas de las comidas y adoptando una actitud de indiferencia despreocupada en cuanto a la cantidad que comen, otra táctica puede ser ponerle la comida añadiéndole una cantidad minúscula de otro alimento, preferentemente que no tenga una diferencia perceptible en apariencia. Si lo acepta, se puede aumentar la cantidad gradualmente y después añadir otros alimentos. Muy importante mantenerse externamente tranquilos y no mostrar ansiedad por las comidas, actitud razonable considerando lo poco que las peculiares dietas afectan a su salud, peso o nivel de actividad.

4. Las habilidades básicas

- El **control de esfínteres**. La norma general es no hacer ningún alboroto por las faltas del niño en este sentido, pero ponerlo en el orinal o en el inodoro de forma regular, especialmente en los momentos en que es más probable que es necesario vaciar la vejiga (al despertarse tras una noche o una siesta seca, después de las comidas y después de beber entre comidas), es muy conveniente el registro de el tiempo entre comer o beber y el vaciado. Si lo hace bien se le debe alabar mucho y prestarle mucha atención o alguna otra recompensa adecuada. Si no pasa nada no debe mostrar ninguna emoción. Si el problema deriva de un sentimiento de miedo hacia el cuarto de baño: 1. Intente que haga pis o caca en el pañal, pero dentro del cuarto de baño. 2. Intente luego sentarle en el inodoro con la tapa bajada, mientras sigue llevando el pañal. 3. Siéntelo después con la tapa levantada y sin vestir. 4. Finalmente, póngalo sin pañal y enséñele a limpiarse él mismo.
- El **autocuidado** incluye vestirse, utilizar los cubiertos, lavarse, peinarse, lavarse los dientes,... para favorecer el desarrollo de estas habilidades, conviene guiar al niño físicamente a través de la serie de movimientos necesarios para cada destreza (por ejemplo: abrochar: 1. utilizar grandes botones y ojales. 2. Colocarse detrás del niño 3. Sostenerle las manos con firmeza para poder guiarlas en los movimientos de abrochado 4. Repetir dicha secuencia en diversas ocasiones, debilitando gradualmente la ayuda a medida que avanza el niño y reforzar cada aproximación. Otra estrategia consiste en el “encadenamiento hacia atrás”, enseñando primero el último paso de la secuencia y trabajar hacia atrás, de modo que sea el niño siempre quién termina la tarea, ejemplo: aprender a ponerse los calcetines: se enseña primero a estirarlo hacia arriba, cuando el pie y el talón están colocados. Cuando domina esto, el paso siguiente es tirar del calcetín hasta el talón, y así sucesivamente.

Juguetes que atraen la atención sobre las acciones del adulto.

- Juguetes de empujar que hacen ruido y representan objetos animados (p.e. perros, ovejas).
- Instrumentos musicales (p.e. tambor, pandereta, xilófono, maracas).
- Borlas (pompón).
- Sonajeros.
- Juguetes con pito.

Juguetes que atraen la atención hacia la cara del adulto

- Pompas de jabón
- Molinillos
- Globos
- Una pizarra de plástico transparente que permita al niño y a los adultos pintar en ambos lados de la pizarra, facilitando por lo tanto el contacto ocular mientras pintan.

Juguetes que facilitan la atención recíproca

- Pelotas
- Una caja de bloques
- Un tren en unos raíles entre el adulto y el niño
- Muñecos

Juguetes que facilitan la petición de ayuda

- Un recipiente con golosinas cuyo cierre es difícil de abrir
- Un objeto favorito que está colocado fuera del alcance
- Juguetes de cuerda que son difíciles de manipular
- Molinillos que son difíciles de soplar y hacer girar.

El/La orientador/a

Fdo: