

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ANTOLOGÍA

ESTRATEGIAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN EDUCACIÓN BÁSICA



CULIACAN, SINALOA, MÉXICO.

ÍNDICE	PÁGS.
PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	5-6
CAPÍTULO I	7
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	7
- DEFINICIÓN	7-9
- CARACTERIZACIÓN	9-13
- TEORÍA DE LA MENTE	13-15
- HIPÓTESIS DE LAS NEURONAS ESPEJO Y EL AUTISMO	
CAPÍTULO II	19
FINALIDAD DEL PROCESO DIAGNÓSTICO	19
- LA EVALUACIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA	20
- DETERMINACIÓN DEL ESPECRO AUTISTA	20-22
- INVENTARIO DEL ESPECTRO AUTISTA (IDEA)	22-25
- ORGANIZANDO Y APLICANDO ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	25-31
- PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS QUE GUÍAN LA	
INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON LOS ALUMNOS CON TEA	31-33
- HABILIDADES BÁSICAS DE LAS PERSONAS QUE ATIENDEN A	
ALUMNOS CON TEA	33-38
CAPÍTULO III	39
METODOLOGÍA PARA TRABAJAR CON EL NIÑO CON TEA	39-45
- ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL EFICAZ	46-48
- AGENDAS VISUALES	49-54
CAPITULO IV	55
ETAPAS DE ATENCIÓN	55
- EDUCACIÓN INFANTIL O PREESCOLAR	55-57
- TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA	58-62
- EDUCACIÓN SECUNDARIA	62-64
- INTERVENCIÓN DURANTE LOS RECREOS	
CAPITULO V	67
LA LECTO-ESCRITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJES	
RELEVANTES EN EL TEA	67-72
LAS FASES DE ENSEÑANZA	72
- FASE I: EL APRENDIZAJE DE LA MECÁNICA Y EL PLACER DE	
ASOCIAR	72-74
- FASE II: NUEVOS EMPAREJAMIENTOS	74-76
- FASE III: LA COMPOSICIÓN DE LAS PALABRAS	76-79
QUE NOS PIDE UNA PERSONA AUTISTA	80-81
ANEXOS	82-97
BIBLIOGRAFIA	

PRESENTACIÓN

El Modelo Educativo vigente a partir del ciclo escolar 2018-2019 pondera una educación de calidad con equidad, donde los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes son el centro de todos los esfuerzos educativos. Es hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social.

En este marco, es necesario orientar todos los esfuerzos para que la sociedad en su conjunto avance hacia el desarrollo de entornos educativos inclusivos que garanticen a todos los estudiantes aprender, participar, sentirse respetados y que sus necesidades específicas sean satisfechas.

En este sentido, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista demandan y necesitan unas condiciones de vida que respondan, simultáneamente, tanto a su condición de niños, niñas y adolescentes, como a la especificidad del déficit que presentan.

Dra. Luz Marina Payán Valenzuela Jefa del Departamento de Educación Especial

Desde la práctica docente:

Durante más de veinte años, la atención brindada a alumnos con Trastorno del Espectro Autista ha representado un reto que motiva e impulsa la búsqueda de alternativas de trabajo práctico. Necesariamente, avanzar en esta dirección, exige que los docentes de educación especial y regular, cuenten con los conocimientos y las herramientas técnico pedagógicas pertinentes; que sean atendidas en el marco del currículo común, con los apoyos y adecuaciones necesarias.

La vinculación entre escuela y hogar será otro elemento base a considerar en el trabajo cotidiano por el maestro. La aportación de los padres de familia brindará elementos claves que servirán para comprender y lograr empatía con estos escolares, además de apoyar las estrategias que se trabajen en el grupo.

Lic. Elsa Leticia Escárcega Pérez Asesora Técnica del Departamento de Educación Especial en 2017 Maestra de grupo en Centro de Atención Múltiple Núm. 4

INTRODUCCIÓN

La presente antología es una compilación de aportaciones de investigadores y educadores que han destacado en sus esfuerzos por apoyar a la población escolar que presenta Trastorno del Espectro Autista.

El Plan Estatal de Educación 2017-2021 establece la atención educativa de calidad, incluyente y eficaz. Arduo trabajo que implica sensibilizar, capacitar, orientar y acompañar a los actores en el proceso escolar formal. Con este propósito, el Departamento de Educación Especial pone a su disposición la siguiente antología denominada: "Estrategias para la atención educativa de alumnos con trastorno del espectro autista en educación básica". Esta pretende proporcionar de un modo sencillo y práctico elementos teórico metodológicos y difundirlos entre los docentes de educación básica.

Este material no tiene el propósito de ser un documento único, por el contrario, pretende ser una fuente de información permanente que contribuya a enriquecer las respuestas educativas para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

El presente documento susceptible de enriquecimiento documental y profesional, con invitación abierta a las aportaciones de la práctica docente, del trabajo de apoyo escolar en casa y a la mejora de los aprendizajes, considerando la relevancia de la educación inclusiva. Por lo tanto, se extiende la invitación a los docentes de Educación Básica a sumarse y continuar con aportes significativos.

Se ha diseñado resaltando aspectos tales como: Concepto de Trastorno del Espectro Autista, finalidad del proceso diagnóstico, intervención en el ámbito educativo, etapas de atención, la lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes y finalmente una reflexión en torno a la atención educativa en Sinaloa.

La sensibilización de la comunidad escolar para la inclusión educativa es esencial, ya que se lograrán ambientes académicos favorables en el proceso enseñanza-aprendizaje y de convivencia sana y pacífica.

La vinculación interinstitucional requiere de líneas de apoyo específicas, con instituciones educativas (ENESS, ENS, Facultad de Psicología, etc.) para que estudiantes que están próximos a prestar su servicio social y prácticas profesionales, sean parte del equipo que apoye la atención educativa de estos y comparta estrategias novedosas.

Lic. Francisca Magdalena Esparza Ontiveros Coordinadora Académica del Departamento de Educación Especial

Mtra. Silvia García L Asesora Técnico Pedagógico del Departamento de Educación Espe

JUSTIFICACION

La compilación surge de la necesidad de contar con referentes de éxito en la práctica docente y que brinde un abanico de posibilidades y variantes en las actividades de la vida cotidiana, escolar, familiar y social de los alumnos. Las visitas de acompañamiento y seguimiento a las escuelas de Educación Básica, los casos atendidos en riesgo de exclusión, el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario para la mejora de la atención psicopedagógica, son algunas de las consideraciones que validan la presente antología.

La tarea primordial es aprender a conocer al alumno con Trastorno del Espectro Autista, cómo percibe el mundo y cómo podemos generar ambientes favorables en el aula, en la escuela, en el hogar y en la comunidad a la que pertenece.

El tema del Trastorno del Espectro Autista es sumamente interesante y complejo. Han surgido grandes dudas y preguntas en el ámbito escolar: Desde la etiología, la caracterización y atención; encontrándose algunas respuestas en bibliografía escrita por autores que se han dado a la tarea de investigar arduamente sobre el tema, sirviendo para orientar las prácticas educativas; aunque todavía hoy en día, continúan planteándose preguntas para las cuales no se han encontrado respuestas, pero si variadas estrategias de atención para trabajar con ellos.

Al primer contacto de los docentes y especialistas con escolares que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden sentir gran desconcierto, miedos a sus reacciones y a no saber cómo manejar esas situaciones dentro del aula, simplemente porque desconocen las características básicas del trastorno, estrategias, materiales, metodologías, forma de establecer comunicación con ellos y cómo identificar sus intereses personales, etc. dificultando la planeación didáctica y el manejo de situaciones de aprendizaje para su atención efectiva.

Por estas condiciones queda clara la importancia de contar con docentes con un mínimo de formación en trastornos de esta índole, capaces de seleccionar las estrategias educativas más adecuadas para lograr el correcto desarrollo de los aprendizajes en estudiantes que presentan TEA, fortaleciendo su desempeño docente al adaptar los materiales y las situaciones de trabajo a las características de este alumnado.

Cada uno de los especialistas que atenderán a estos educandos, son pieza importante para la atención: Maestros de comunicación, psicólogos, maestros especialistas, maestros regulares, directores, trabajadores sociales, auxiliares o niñeras, doctores, intendentes, padres de familia y todos los que trabajen en el centro educativo forman parte de este desarrollo tan importante en la vida de los alumnos con TEA, porque al ingresar a la institución él será parte de la comunidad educativa y se requerirá que todos se capaciten en el tema.

Hablando de Educación Básica, las expectativas que se tenga como colectivo docente permitirán que a los alumnos con TEA se les brinden estrategias y atención acordes a sus necesidades. Cuando el maestro y equipo conocen sobre el trastorno, realizan una buena evaluación y ubicación del nivel en el que se encuentran, elaboran la propuesta

curricular específica y un programa individual que garantice las prioridades de atención en el grado y nivel escolar al que asistan. Se podrá partir de estrategias reales para ese momento educativo y se fomentará el apoyo de los padres o tutores de estos alumnos para el logro de avances significativos y permanentes.

Es de gran importancia que la maestra de grupo conozca y aplique estrategias diversificadas, sistemáticas y flexibles para que el alumno (a) aprenda a interactuar con las reglas diseñadas por el grupo, en juegos comunes, cuente con un banco de material didáctico concreto, tenga a su disposición imágenes (fotografía o pictogramas) para trabajar diariamente, la creación de agendas funcionales para el nivel y edad de sus estudiantes, la búsqueda de estrategias y aplicación para identificar alternativas de comunicación receptiva y expresiva; y por supuesto puentes para incluirlos en la práctica de relaciones interpersonales cada vez más funcionales, la modificación de conductas inadecuadas y el trabajo con padres sobre el conocimiento y aceptación del TEA en sus hijos, la forma más conveniente de educarlos y las expectativas que tienen sobre ellos, su futuro educativo y social.

El docente que atiende niñas, niños y adolescentes con TEA debe ampliar el conocimiento de los contextos familiar, escolar y social en el que desenvuelven. La vivencia de experiencias en su comunidad será una parte importante para la generalización de conductas que desarrollen las habilidades socio adaptativas. La observación de sus conductas durante las salidas de experiencias a la comunidad inmediata permitirá que identifiquen fortalezas y áreas de oportunidad que se trabajarán en el transcurso del ciclo escolar.

Es recomendable el uso de tecnología en estos alumnos, porque el estilo de aprendizaje de la mayoría de ellos es visual. Se recomienda seleccionar entre una gran diversidad de programas, temas y contenidos que ayudarán a centrar su atención. A la gran mayoría se le dificulta el trabajo de mesa (con papel y lápiz) por sus problemas de motricidad fina y percepción visual, por lo que los estímulos del uso del monitor al usar computadoras una o dos veces por semana favorecerá avances en lectura, escritura, matemáticas, expresiones de estados de ánimo o uso de códigos de comunicación.

CAPÍTULO I TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Libro: La Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista Intervención en Centros de Atención Múltiple. Psicólogo. Mario Alberto Vázquez Ramírez. Departamento de Educación Especial, Aguascalientes. México, pp. 8-9.

DEFINICIÓN

El autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por la presencia de alteraciones en tres grandes áreas:

- (1) En la interacción social,
- (2) En la comunicación y
- (3) En la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses.

El autismo es un trastorno muy diverso por la variedad de "síntomas" y por los múltiples grados de afectación que presentan los sujetos; aunque en todas las personas autistas se observan alteraciones en las tres áreas antes mencionadas, cada uno es completamente diferente a los demás en cuanto al nivel de gravedad, por ésta razón se ha establecido el concepto de "espectro autista".

Un espectro es una distribución ordenada de las cualidades de un fenómeno u objeto, por lo tanto se llama espectro autista al extenso "abanico" de indicadores de autismo desde sus manifestaciones más severas hasta las más superficiales, y en conjunto representa el "nivel de afectación" que presenta cada persona autista en cierto momento de su vida. Ocurre un caso de autismo (TEA) por cada 150 nacimientos y por cada mujer hay cuatro hombres. Más del 40% de esta población presenta deficiencias intelectuales y menos del 20% cursan con una capacidad intelectual superior.

Se pueden ocurrir dos o más casos entre condición médica grave, su promedio de vida es igual al de la población normal, hermanos de una misma familia y suceder incluso en gemelos. Puede estar asociado a ceguera, epilepsia, esclerosis tuberosa, trastornos del sueño, etc. Cuando no está asociado a una condición médica grave su promedio de vida es igual al de la población normal.

En los últimos años el autismo fue objeto de grandes investigaciones científicas, pero también de un agitado debate sobre la certeza y amplitud del diagnóstico; durante algún tiempo se consideró que el autismo representaba uno de los cinco Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) descritos en el Manual de Trastornos Mentales publicado por la Asociación Psiquiátrica Americana en 1994 (DSM-4), éste manual incluía los siguientes TGD: Síndrome de Asperger, Trastorno Autista, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno del Desarrollo no Específico y el Síndrome de Rett; sin embargo a partir del año 2013, y después de intensas discusiones, ha sido publicado el nuevo DSM-5 en el que se acordó aglutinar todos éstos trastornos en una sola categoría

diagnóstica llamada "Trastorno del Espectro Autista", excepto el Síndrome de Rett que aún permanece vigente aunque fue desplazado a otro grupo taxonómico por no pertenecer genuinamente a éste tipo de alteraciones. El Trastorno del Espectro Autista según el DSM 5 (2013) Considera los tres niveles siguientes:

Tabla de severidad del trastorno del espectro autista

Nivel	Comunicación social	Intereses restringidos y conductas repetitivas
Nivel 1	Requiere un soporte muy considerable. Severos déficits en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal que ocasionan graves alteraciones en el funcionamiento; imitación muy limitada; inicio muy limitado de las interacciones sociales y mínima respuesta a las aperturas sociales de los demás.	Preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas que interfieren acentuadamente con el funcionamiento en todas las aéreas. Fuerte malestar cuando los rituales o las rutinas son interrumpidos; gran dificultad para reconducir los intereses fijos o para abandonarlos de forma rápida.
Nivel 2	Requiere un soporte considerable. Marcados déficits en las habilidades de comunicación social verbales y no verbales; alteraciones sociales manifiestas incluso con soporte en el lugar; limitada capacidad para iniciar interacciones sociales y respuesta reducida o anormal a las iniciativas sociales de los demás.	Rituales o conductas restringidas y/o preocupaciones o intereses obsesivos que aparecen con suficiente frecuencia para ser evidentes a un observador casual, e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. El malestar o la frustración son evidentes cuando los rituales o conductas restringidas son interrumpidos; los intereses fijos son difíciles de reconducir.
Nivel 3	Requiere soporte. Sin soporte en el lugar, los déficits en la comunicación social causan alteraciones observables. Dificultad para iniciar interacciones sociales y respuestas atípicas e ineficaces a las iniciativas sociales de los demás. Aparente falta de interés para las interacciones sociales.	Rituales o conductas restringidas que causan una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Se resiste a los intentos de los demás para interrumpir los rituales o conductas restringidas o para ser desviado de los intereses fijos.

Tabla retomada del libro: *Guía para la Atención de Niños y Jóvenes con TEA*. República de Perú Ministerio de Educación, p. 26.

El principal argumento a favor de reunir en una sola clase estos cuatro trastornos es que todos ellos parecen compartir un grupo de 9 características comunes, y que las variaciones que se observan entre sí representan sólo una diversificación de las mismas propiedades, de ésta manera el Síndrome de Asperger sería sólo una forma moderada o superficial de autismo, pero no un fenómeno distinto, por lo que no estaría justificado denominarlos por separado pues son variaciones de un mismo tipo de trastorno.

De hecho las investigaciones genéticas recientes han comprobado las estrechas relaciones genómicas entre todos los TEA, al documentarse casos de familias en las que la mayoría de sus miembros presentaban alguno de los diferentes Trastornos Generalizados del Desarrollo descritos en el antiguo DSM-4, a tal punto están emparentados genéticamente éste conjunto de alteraciones que se han encontrado familias hasta con 6 hijos diagnosticados con algún grado de autismo.

El autismo se hace evidente entre los 2 y 3 años de edad, aunque en los casos menos graves puede ser identificado hasta los 6 o 7 años justo cuando las demandas escolares y sociales suelen ser más complejas, dejando al descubierto las dificultades comunicativas, sociales y de flexibilidad que hasta ese momento podían haber quedado ocultas por los apoyos extraordinarios proporcionados por los padres, así como por las opiniones de médicos y educadores que restan importancia a las dificultades de desarrollo mostradas por los niños en la primera infancia.

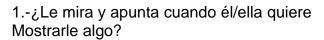
En la mayoría de los casos puede describirse un desarrollo aparentemente normal en el primer año y medio de vida, aunque muchos padres reconocen que sus hijos en ésta etapa eran especialmente tranquilos, inexpresivos e inactivos; a partir de la mitad del segundo año de vida se observan los siguientes indicadores de alarma:

CARACTERIZACIÓN

Indicadores de alarma en los primeros años de vida:

Manual Médico para el Autismo. HANS. Help Autism Now Society, pp.14-23.







2.¿Mira cuando usted le está señalando algo a él/ella?



3. ¿Usa la imaginación al pretender que juega?

Si la respuesta es NO, su niño puede estar en riesgo de tener AUTISMO.

Los alumnos que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA) pueden manifestar algunas de las siguientes características en las áreas que a continuación se enumeran:

1. Problemas sociales



- Puede no mostrar interés en los juegos de otros niños.
- Puede ser agresivo con los hermanos.
- Puede sentarse a gritar solo en la cuna en vez de llamar a los padres.
- Puede no darse cuenta cuando los padres se van o regresan c trabajo.
- Puede no mostrar interés en juegos interactivos (como "Peek-a Boo").
- Puede rechazar fuertemente el ser cargado, abrazado y besad
- Cuando el padre se acerca para tomarlo de la cuna no da los brazos para que lo levanten.

2. Problemas de la comunicación

Pérdida del lenguaje ya adquirido o la completa ausencia de éste, además el niño parece preferir estar solo y se muestra indiferente ante las personas, incluso no mostrará interés por otros pequeños, es también típico observar que carece de expresiones para comunicar necesidades o intereses (por ejemplo no señala con su mano lo que quiere, no entrega objetos para mostrarlos a otras personas, no observa alternadamente la cara del padre, en general llora inconsolablemente cuando algo quiere y hay que adivinar qué le ocurre, usa al padre o al adulto como HERRAMIENTA para conseguir lo que él desea jalando la mano en dirección a los objetos deseados pero sin señalarlos ni nombrarlos.



3. Comportamientos extraños y repetitivos





4. Motricidad

- Puede no mostrar interés en juguetes pero se apega a los objetos como un calentador portátil.
- Puede no jugar apropiadamente con los juguetes y en cambio se enfoca en solamente un aspecto, como hacer girar las ruedas de carro de juguete.
- Oscilar.
- Prender y apagar la luz obsesivamente.
- Comer objetos no comestibles como la ropa, jabón, gises, etc.
- Sacudir los dedos enfrente de los ojos.
- Encontrar maneras de provocar impactos pesados a su cuerpo.
- Aletear las manos.
- Mirar fijamente el ventilador del techo.
- Dar vueltas.
- Alinear los carros de juguete.

Los niños con autismo pueden exhibir anormalidades motoras. Algunos pueden tener habilidades motoras excepcionales en un área y a la vez puedan estar deteriorados en otras.

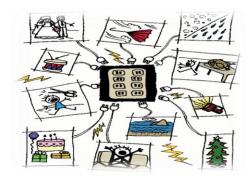


- Deficiencias motoras sutiles.
- Coordinación pobre.
- Caminar de puntitas.
- Deficiencia en la percepción de profundidad.
- Aún los niños que exhiben habilidades motoras típi pueden tener dificultad con actividades como:
 - montar en los triciclos.
 - carros de montar, entre otros.
- Equilibrio excepcional.
- Torpe o tosco.
- Babear.



5. Sobrecarga sensorial

Un niño con autismo puede tener dificultad extrema en tolerar música, ruido, texturas y experiencias o ambientes nuevos. Al experimentar repetidas exposiciones sensoriales, es posible que desaparezca el comportamiento.



- Dificultad extrema con el corte de pelo.
- Incapaz de tolerar el cinto de seguridad.
- No le gustan experiencias nuevas tales como velas del cumpleaños o globos.
- Puede ser casi imposible bañarle.
- Le dan náuseas los olores comunes de la casa.
- Puede tener dificultad en tolerar la música.
- Hace girar los objetos cerca de la cara.
- Puede parecer sordo, no se asusta al oír los ruidos fuertes; pero en otras ocasiones la audición parece normal.
- Durante el invierno puede tener dificultad en usar la ropa apropiada fuera de la casa.
- Se resiste a cambiarse de ropa.
- Puede rasgar su ropa, etiquetas y costuras.
- Durante verano puede insistir en usar la ropa del invierno.

6. Comportamientos de autoagresión

- Golpearse la cabeza.
- Morderse sin expresar dolor.
- Rasgarse y rasguñarse la piel.
- Arrancarse el cabello.
- Golpearse a sí mismo.



7. Seguridad



- No tener ningún sentido del peligro.
- No reconocer las situaciones donde él puede lastimarse.
- No tener ningún miedo a las alturas.
- No tener ningún sentido del peligro.
- No reconocer las situaciones donde él puede lastimarse.
- No tener ningún miedo a las alturas.
- No tener ningún sentido del peligro.
- No reconocer las situaciones donde él puede lastimarse.
- No tener ningún miedo a las altura.

8. Disturbios gastrointestinales

El Dr Tim Buie, Gastroenterólogo de la Universidad de Harvard y del Hospital General Massachussets en Boston, ha realizado endoscopias en más de 1000 niños autismo. Él descubrió que en los primeros 400 niños, los problemas gastrointestina eran mucho más frecuentes en niños con autismo que en controles normales.

20% Esofagitis (Inflamación del esófago).

12% Gastritis (inflamación del estómago).

10% Duodenitis (inflamación del intestino delgado).

12% Colitis (inflamación del intestino grueso).

55% Deficiencia de la lactasa (una enzima del intestino delgado que digiere la lactosa azúcar presente naturalmente en la leche).

Considere dirigirse a un gastroenterólogo cuando sea apropiado, porque puer presentar:

Diarrea:

Alimento no digerido en los excrementos, limitación severa de la dieta o sensibilidad alimento y extreñimiento.



9. Problemas de sueño/respuestas del dolor/convusiones



Problemas del sueño

- Pueden pasar dias sin ninguna necesidad de doi evidente.
- Parece que no nota la diferencia entre el día y la noche.
- Puede tener dificultad en dormirse y permanecer dormido
- Puede dormir solamente en períodos breves de un máxi de una o dos horas.
- Considere el estado del padre al estar privado de sueño.

Respuestas alteradas del dolor

- Respuestas al dolor disminuidas/ ausentes o respuestas aumentadas del dolor.
- Convulsiones.
- Co-morbosidad con las convulsiones aumenta con la eda
- Etiología desconocida.



TEORÍA DE LA MENTE

Libro: La lectura y la escritura en los niños autistas. Francisco Javier Gonzalez, pp. 8-9.

Baron Cohen (2000) define a la teoría de la mente como la habilidad para atribuir estados mentales (creencias, deseos, necesidades, sentimientos) con la finalidad de comprender y predecir la conducta de otros.

Aproximadamente a la edad de cuatro años, los niños regulares comprenden lo que significa tener mente: se dan cuenta que las personas pueden pensar, saber, creer o sentir de forma diferente. La vida social y las relaciones interpersonales se basan en esta habilidad. Es por esta Teoría de la Mente, que la mayoría de las veces no se dice a los demás cosas que podrían "herir" sus sentimientos; también se cambian las palabras según con la persona que se esté, pues se anticipa lo que conocen o no de la información que se les comunica.

Gracias a esta habilidad es que modulamos el volumen de la voz según la distancia a la que nos encontremos del interlocutor. También comenzamos a mentir desde la niñez y vamos acomodando la mentira a las creencias y características de cada persona. Todo el tiempo estamos analizando las actitudes de los demás y se puede saber por sus gestos si están tristes o enojados, e incluso se puede inferir por el contexto qué es lo que les ha sucedido.

Es cierto que para todos los seres humanos las interacciones sociales son un asunto complicado, pero en términos generales desde los 6 años todos tenemos la capacidad

de desarrollar empatía (ponerse en el lugar del otro) y deducir lo que es más o menos apropiado hacer o decir en un momento en particular, según lo que se quiere lograr.

Pero no sucede lo mismo en las personas con autismo, ellas no desarrollan la Teoría de la Mente como los demás niños y carecen casi completamente de esa habilidad que permite a otros sujetos ser empáticos y entender los diferentes puntos de vista. La vida social y el comportamiento de las personas está lleno de elementos, la mayoría de ellos implícitos, que en su conjunto llevan a las personas a formarse ideas o hipótesis, es decir, teorías.

Algunos llaman a esta inhabilidad para comprender las intenciones, sentimientos y pensamientos de las demás personas. Baron Cohen (1995) señala que el niño con autismo presenta:

Falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas.

Incapacidad para:

- Tener en cuenta lo que otra persona sabe.
- Hacerse amigos "leyendo" y respondiendo a intenciones.
- "Leer" el nivel de interés del oyente por nuestra conversación.
- Detectar el sentido figurado de la frase de un hablante.
- Anticipar lo que otra persona podría pensar de las propias acciones.
- Comprender malentendidos.
- Engañar o comprender el engaño.
- Comprender las razones que subyacen a las acciones de las personas.
- Comprender reglas no escritas o convencionales.

Se requiere de procesos guiados muy detallados y con metodologías especiales para que los alumnos autistas hagan avances en este aspecto. La dificultad para leer las intenciones, creencias o puntos de vista de los demás no es un impedimento para la formación de vínculos emocionales, sin embargo las relaciones siempre estarán afectadas por las limitaciones para empatizar con los estados mentales de los otros.

Evidentemente estas dificultades deben ser trabajadas desde edades tempranas con el objetivo de que el niño con autismo interactúe y se relacione de la forma más normalizada con el resto. La teoría de la mente y su gran importancia en los sujetos autistas, entre otro ámbitos, es el de la lectura.

Aguirre, R. (2003), Wimmer & Perner fueron los primeros en realizar investigaciones de la Teoría de la Mente (ToM) sobre humanos. Estudios posteriores centrados en niños autistas determinan que la mayoría de estos no poseen la ToM y que este déficit no depende de un retraso del desarrollo general (también se utilizaron sujetos con Síndrome de Down o sin ninguna deficiencia y sí poseían la habilidad de apreciar los estados mentales de los demás).

Otro estudio realizado por Baron-Cohen, con la colaboración de Leslie y Fritz, señala que las personas con autismo dan más importancia a las claves físicas que a las sociales (durante la lectura de un cómic o un cuento ilustrado, por ejemplo, entienden y

se percatan mejor de las alteraciones o cambios físicos, la información visual, que del contexto y situaciones sociales).

Estas dificultades en la cognición social afectarán, presumiblemente, de forma radical en todas las facetas de la vida de las personas autistas: a la hora de establecer vínculos afectivos, de empatizar y comprender a los demás, de comprender el significado de películas y libros, etc. Así, los síntomas de imaginación empobrecida y las conductas repetitivas pueden explicarse por la ausencia de capacidad deductiva respecto a estados mentales de otras personas y por la inseguridad ocasionada por el desconocimiento de las normas sociales y el pensamiento social, que les hace tener unas pautas de actuación fijas que les procuran seguridad.

La ToM también es esencial por lo que hace al ámbito de la comunicación, tanto verbal como no verbal. La Teoría de los Actos de Habla de Austin o Searle, en efecto, hace hincapié en la necesidad, para toda comunicación, de que los participantes tengan en cuenta los conocimientos previos, la intención comunicativa, la adecuación al contexto social, el significado de las expresiones faciales y los gestos condiciones que en una persona sin capacidad de apreciar los estados mentales de otras persona esto resulta imposible.

Aunque no hay un consenso general sobre el origen de los procesos afectados en la comprensión lectora, gran parte de los alumnos autistas son enmarcados dentro del grupo de los llamados «lectores con dificultades de comprensión»: vocabulario bastante limitado, menor conocimiento de las estructuras del texto, dificultades para supervisar la comprensión propia y limitaciones para realizar inferencias.

Saldaña (2008) afirma que las dificultades de comprensión lectora de los autistas están marcadas por las limitaciones que experimentan en su desarrollo cognitivo y a la hora de inferir información no explícita en el texto. Estos problemas se ven pronunciados en los textos de contenido social (dificultades de carácter mentalista) o a la hora de atribuir intenciones al autor. Esto significa que las personas con autismo sí pueden sentir afecto por diferentes personas, pero la calidad de la interacción tiene características diferentes.

HIPÓTESIS DE LAS NEURONAS ESPEJO Y EL AUTISMO

Libro: Las Neuronas Espejo. Marco Lacoboni, pp. 84-85.



Hace unos años, dos grupos de científicos que trabajaban en forma separada sugirieron que el autismo puede, en verdad, estar asociado con una disfunción del sistema de las neuronas espejo. Un grupo en Escocia estaba dirigido por Justin Williams, un especialista en autismo que se unió con Andrew Whiten, especialista en comportamiento imitativo en los primates, y con Dave Perrett, especialista en neurofisiología del mono. Los déficit de imitación observados en niños con autismo, las propiedades neurofisiológicas de las neuronas espejo en los monos y los experimentos con imágenes cerebrales sobre la imitación realizados por mi grupo de investigación de la UCLA llevaron al equipo escocés a elaborar la hipótesis de que existiría un desarrollo temprano insuficiente del sistema de las neuronas espejo que generaría una cascada de disfunciones de desarrollo que, a su vez, producirían autismo.

Uno de sus argumentos era que los déficit de imitación pueden explicar posteriores déficit según la "teoría de la mente", porque tanto la imitación como la teoría de la mente requieren que el niño con autismo realice una conversión desde la perspectiva de otro individuo hacia la propia. Ellos consideraban que, si esto es así, el principal déficit neuronal del autismo era la disfunción de las neuronas espejo.

Casi al mismo tiempo, Vilayanur Ramachandran y sus colegas de la Universidad de California, San Diego, estudiaban la supresión de la onda mu en niños con autismo que observaban acciones realizadas por otras personas.

Al igual que Justin Williams en Escocia, Ramachandran decidió que la disfunción de las neuronas espejo es un déficit central del autismo y comenzó a probar esta hipótesis en forma empírica.

El grupo de San Diego presentó los datos preliminares de los experimentos con EEG en el encuentro de la Sociedad de Neurociencia, el mayor encuentro de neurocientíficos de todo el mundo, en noviembre de 2000.

Fue la primera presentación de pruebas de la hipótesis de una disfunción de las neuronas espejo en el autismo, y la convergencia de consideraciones teóricas y resultados empíricos iniciales inspiró mucho más trabajo sobre neuronas espejo y autismo. Al menos seis laboratorios que emplean una variedad de técnicas para estudiar el cerebro humano han confirmado hace poco que existe déficit en las áreas de las neuronas espejo en las personas con autismo.

La especularidad rota

Riitta Hari, responsable junto con Giacomo Rizzolatti de descubrir que la supresión del ritmo mu durante la acción y la observación es un importante biomarcador de la actividad de las neuronas espejo, analizó recientemente cómo la actividad cerebral de pacientes con síndrome de Asperger, una forma leve de autismo, difiere de "la norma". Se solicitó a los pacientes que imitaran una serie de movimientos simples de la boca y del rostro, tales como la proyección de los labios, la apertura de la boca, la contracción de la mejilla. Estos movimientos no tienen ningún sentido y no expresan ningún estado emocional.

He descrito cómo el magneto encefalografía (MEG) recoge los diminutos campos magnéticos que rodean a la cabeza y que son creados por la actividad eléctrica de las células cerebrales. Detecta eventos en el cerebro en el orden de pocos milisegundos. Eso no es mucho tiempo, y nos permite investigar el avance de la activación en distintas áreas cerebrales a lo largo del tiempo.

Aprovechando esta altísima resolución temporal, Hari y sus colegas analizaron el tiempo de activación del sistema de las neuronas espejo y hallaron que los pacientes con autismo activaban mayormente las mismas áreas cerebrales que los voluntarios sanos durante las imitaciones, pero con una activación retardada del área con neuronas espejo del lóbulo frontal.

La comunicación neuronal entre las neuronas espejo del lóbulo parietal y las del lóbulo frontal era lenta. La conexión no funcionaba bien en estos pacientes, lo que creaba problemas de comportamiento social.

El sistema de neuronas espejo transforma la información visual en conocimiento de la intención de las acciones de los demás. La segunda función propuesta es la imitación - aprender a realizar una acción mediante la observación de otros.

Una de las funciones del sistema de neuronas espejo es la de ayudar a interpretar las acciones de los demás.

La importancia actual del estudio de las neuronas espejo es que permitiría explicar el autismo ya que los pacientes autistas tienen dificultad en entender los estados mentales de otras personas, lo que hace que su interacción social se vea disminuida. Pero no sólo en el ámbito social.

Las neuronas espejo podrían también explicar las dificultades motoras de estos pacientes así como problemas asociados al lenguaje. Las neuronas espejo proporcionaron ventajas evolutivas en las especies sociales como son los humanos y los monos permiten la interpretación correcta de las emociones de los demás.

La participación de las neuronas espejo en procesos empáticos y percepción de intenciones ajenas se infiere que la disfunción de este sistema neuronal puede causar el trastorno del autismo.

Eso puede explicar la incapacidad de los autistas para captar las intenciones de los demás. En este trastorno, hay menos actividad de neuronas espejo.

Además pueden ser las responsables de la falta de empatía por parte de estas personas. Actualmente el autismo se considera un trastorno que deriva en una discapacidad de tipo comunicativo/social y sigue siendo una condición de por vida, pero con adecuadas intervenciones psicopedagógicas su situación tiende a mejorar radicalmente con el tiempo.

CAPÍTULO II FINALIDAD DEL PROCESO DIAGNÓSTICO

Guía para la Atención Educativa de Niños y Jóvenes con Trastorno del Espectro Autista–TEA. Ministra de Educación Emma Patricia Salas O'Brien, pp. 20 -21.

La finalidad es caracterizar, con la mayor confiabilidad posible, el comportamiento de la persona como perteneciente a una categoría diagnóstica específica, por medio de la identificación de trastornos comórbidos y la diferenciación de otros trastornos evolutivos o mentales. (Extraído de la Guía de Buena Práctica para el diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista del Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III, Ministerio de Sanidad y Consumo).

El propósito del diagnóstico puede ser múltiple y, aportar datos que deben:

- Servir para proporcionar a la propia persona afectada, a su familia y a los organismos públicos y privados un adecuado plan de atención global que incluya programas psicopedagógicos, conductuales, psicofarmacológicos, de apoyo familiar, medidas sociales, terapias de trastornos asociados, etc.
- Contribuir a la investigación, de cara a asegurar la comparabilidad de las muestras utilizadas.
- Permitir las revisiones periódicas, ya que facilitará a los profesionales información adecuada para comparar objetivamente las variaciones observadas, analizar la evolución (mejoría o empeoramiento del cuadro, desarrollo de habilidades, aparición de otros trastornos asociados, la calidad de vida de la persona y de sus familiares, etc.) y valorar los resultados de los programas y estrategias aplicados.

El proceso de evaluación, a cargo de un equipo interdisciplinario experimentado en el campo, debe adaptarse a la edad cronológica y mental, historia del desarrollo, situación vital y evaluaciones previas que haya recibido la persona. Por lo general incluye:

- La recogida de información sobre la historia de la persona y antecedentes médicos y familiares.
- Una evaluación médica.
- Una evaluación psicológica de la inteligencia, habilidades sociales, comunicativas y lingüísticas, y competencias adaptativas.

LA EVALUACIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA

Libro: La atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Intervención en Centros de Atención Múltiple. Psicólogo del Desarrollo Mario Alberto Vázquez, pp. 40-50.

Existen varios modelos descriptivos que se utilizan para definir el gradiente de afectación autista, de los cuales el elaborado por Ángel Riviere representa uno de los más completos y depurados a nivel mundial; éste autor propone organizar los indicadores del Trastorno Autista en cuatro dimensiones, cada una de las cuales está compuesta por tres alteraciones específicas y a su vez cada alteración implica cuatro niveles de afectación que se encuentran descritos en serie desde las manifestaciones más severas hasta las más superficiales.

DETERMINACIÓN DEL ESPECRO AUTISTA

DIMENSIÓN	ALTERACIONES		NIVELES DE AFECTACIÓN		
			2	3	4
1. SOCIAL	1. De la relación social				
FLEXIBILIDAD	2. De la referencia conjunta				
FLEXIBILIDAD	3. Intersubjetivo y mentalista				
2. COMUNICACIÓN Y	4. De las funciones comunicativas				
LENGUAJE	5. Del lenguaje expresivo				
LENGUAJE	6. Del lenguaje receptivo				
	7. De la anticipación				
3. ANTICIPACIÓN	8. De la flexibilidad				
	9. Del sentido de la vida				
	10.De la ficción				
4. SIMBOLIZACIÓN	11.De la imitación				
	12.De la suspensión				

Cuadro 3.1. Estructura del Modelo de Evaluación del Espectro Autista.

Teóricamente las doce alteraciones o trastornos descritos en éste instrumento deben estar presentes en todas las personas con TEA, por lo tanto, la normalidad o falta de perturbación de alguna de éstas alteraciones pone en duda la presencia de autismo, y si así ocurriera se recomienda revalorar al sujeto para ratificar o descartar el diagnóstico.

También es importante resaltar que el gradiente de autismo no es una medida que permanece estable a lo largo del tiempo, si no que se encuentra constantemente en movimiento pues varía en función de la calidad de los apoyos médicos, educativos, psicológicos y alternativos que reciban las personas; muchos padres y educadores piensan que el nivel de afectación autístico que obtiene su hijo o alumno en cierto momento de su vida significa que esas características (moderadas o severas) se

mantendrán hasta su muerte, como si el grado de autismo definido en una edad cronológica específica fuera una sentencia perpetua a permanecer así durante toda su existencia, esto es completamente falso y es responsabilidad de los maestros, psicólogos y trabajadores sociales orientar a las familias para derribar éste mito.

El autismo es esencialmente dinámico, el grado de avance, retroceso o estancamiento de una persona depende siempre de la calidad de la intervención que le provea el ambiente, y aunque no se puede negar la interferencia de variables orgánicas en el proceso de aprendizaje y desarrollo de todos los autistas esto no significa que su condición no pueda mejorar.

Por lo tanto, si el espectro autista no es una medida que permanece fija a lo largo del tiempo, y si las personas van mejorando o empeorando sobretodo en función de una buena o mala atención psicopedagógica, entonces uno de los objetivos primordiales de toda intervención educativa es "atenuar" la gravedad del autismo y llevar a los estudiantes, tanto como sea posible, a la frontera con la normalidad.

La función de evaluar el espectro autista es una responsabilidad fundamental de los maestros de educación especial, aunque siempre será necesario el apoyo teórico y práctico de un psicólogo y un experto en lenguaje para garantizar la confiabilidad de la evaluación.

Antes de revisar el Inventario del Espectro Autista (I.D.E.A) es importante describir algunas recomendaciones técnicas que los profesores deben tomar en cuenta para obtener el máximo beneficio del instrumento:

- a) El inventario se llena recabando información mediante observaciones de campo, entrevistas estructuradas o excepcionalmente a través de la aplicación de tareas que pongan en evidencia el indicador que se está evaluado. Se recomienda que sea el propio usuario el encargado de diseñar éstas pequeñas "pruebas" basándose en sus conocimientos sobre el desarrollo infantil y aprovechando los materiales con los que cuenta. Por ejemplo, para evaluar la "capacidad de suspensión" podrían colocarse 3 o 4 utensilios de comida en una mesa (vaso, cuchara, cuchillo, tazón), y solicitar al alumno con autismo que entregue los objetos que se le van solicitando mediante la comprensión de la mímica que corresponde a cada uno (por ejemplo, hacer como si se sostuviera la cuchara).
- b) Para usar de manera óptima el inventario, es necesario que los profesores y los equipos de apoyo tengan un conocimiento amplio de los aspectos psicológicos, educativos y familiares de los estudiantes evaluados, asi como un dominio teórico más o menos profundo de las alteraciones que componen el espectro autista (su terminología y su significado).
- c) Se ha modificado el formato del inventario para facilitar su uso: ahora la información se presenta organizada en forma de cuadros de doble entrada en lugar de descripciones en prosa, de esta manera el lector podrá obtener una perspectiva gráfica más global del alumno evaluado, lo que resulta sumamente práctico a la hora de recordar los datos más relevantes del niño (ver el inventario I.D.E.A, abajo en éste mismo capítulo).

- d) El evaluador debe ubicar la descripción que más se ajuste al nivel que presenta el estudiante en cada una de las doce alteraciones que aparecen en el inventario, e iluminar los cuadrantes con color rojo si corresponden a los niveles de afectación 1 y 2, o usar un color azul en caso de encontrarse en los niveles 3 y 4 del espectro autista. Recuerde que los niveles 1 y 2 representan las formas más severas de autismo y las dos restantes las más superficiales.
- e) Cuando un alumno muestre indicadores incompletos de dos niveles distintos es válido colorear la mitad de cada uno de los cuadrantes implicados; esto significa que el niño se encuentra en tránsito hacia un nivel más moderado de autismo pero aún no alcanza a separarse del anterior.
- f) Así por ejemplo, si se ha observado que un niño pequeño con autismo muestra ya algunos indicadores de vinculación social con ciertos adultos, pero ocurren tan escasa e incipientemente que no se puede afirmar del todo que existe un vínculo sólido, el evaluador debe ubicar al niño entre los niveles 1 y 2 en la "Alteración Cualitativa de la Relación Social", pues ni es completamente indiferente y ajeno a todas las personas pero tampoco da muestra de un apego definido y claro hacia ellas.

INVENTARIO DEL ESPECTRO AUTISTA

I.D.E.A. Inventario de Espectro Autista (A. Riviére)			
Alumno/a:	Fecha:		

Instrucciones: El inventario I.D.E.A. tiene el objetivo de evaluar doce dimensiones características de personas con espectro autista y/o con trastornos profundos del desarrollo. Presenta cuatro niveles característicos de estas personas en cada una de esas dimensiones. Cada uno de esos niveles tiene asignada una puntuación par (8, 6, 4 ó 2 puntos), reservándose las puntuaciones impares, para aquellos casos que se sitúan entre dos de las puntuaciones pares.

Así, por ejemplo, si la puntuación 8, en la dimensión de trastorno cualitativo de la relación, implica ausencia completa de relaciones y vínculos con adultos, y la puntuación 6 la existencia de vínculos establecidos con adultos en niños que son, sin embargo, incapaces de relacionarse con iguales, la puntuación 7 define a una persona con severo aislamiento, pero que ofrece algún indicio débil o inseguro de vínculo con algún adulto.

Para aplicar el inventario I.D.E.A. es necesario un conocimiento clínico, terapéutico, educativo o familiar suficiente de la persona que presenta espectro autista. El inventario no se ha construido con el objetivo de ayudar al diagnóstico diferencial del autismo (aunque pueda ser un dato más a tener en cuenta en ese diagnóstico), sino de valorar la severidad y profundidad de los rasgos amistas que presenta una persona, con independencia de cuál sea su diagnóstico diferencial.

El inventario I.D.E.A puede tener tres utilidades principales:

- ✓ Establecer inicialmente, en el proceso diagnóstico, la severidad de los rasgos autistas que presenta la persona (es decir, su nivel de espectro autista en las diferentes dimensiones).
- ✓ Ayudar a formular estrategias de tratamiento de las dimensiones, en función de las puntuaciones en ellas (Como se sugiere en estos artículos).

✓ Someter a prueba los cambios a medio y largo plazo que se producen por efecto del tratamiento, valorando así su eficacia y las posibilidades de cambio de las personas con E.A. Característicamente, las puntuaciones en torno a 24 puntos son propias de los cuadros de trastorno de Asperger, y las que se sitúan en torno a 50 de los cuadros de trastorno de Kanner con buena evolución.

Las doce dimensiones de la escala pueden ordenarse en cuatro grandes escalas:

- ✓ Escala de Trastorno del desarrollo social (dimensiones 1, 2 y 3).
- ✓ Escala de Trastorno de la comunicación y el lenguaje (dimensiones 4, 5 y 6).
- ✓ Escala de Trastorno de la anticipación y flexibilidad (dimensiones 7, 8 y 9).
- ✓ Escala de Trastorno de la simbolización (dimensiones 10, 11 y 12).

La suma de las puntuaciones de las tres dimensiones de cada escala proporciona una valoración del nivel de trastorno en dicha escala.

De este modo, el inventario I.D.E.A. proporciona:

Una puntuación global de nivel de espectro autista (de O a 96).

Cuatro puntuaciones en las cuatro Escalas de:

- ✓ Trastorno del desarrollo social.
- ✓ Trastorno de la comunicación y el lenguaje.
- ✓ Trastorno de la anticipación y flexibilidad.
- ✔ Trastorno de la simbolización.

Estas puntuaciones varían de O a 24 puntos cada una, puesto que cada una de ellas están definidas por la suma de las tres dimensiones de cada escala. 12 puntuaciones (que varían de O a 8 cada una) que corresponden a las dimensiones evaluadas. El cuadro siguiente puede emplearse para sintetizar las puntuaciones de la persona evaluada:

Consulte cuadro de cotejo en: http://www.asemco.org/documentos/asemco-idea.pdf

Notas para la valoración adecuada de las dimensiones:

- **a)** Asignar siempre la puntuación más baja que sea posible. Por ejemplo, en la dimensión 8 (flexibilidad), si una persona tiene estereotipias y conductas rituales, pero también expresa preocupaciones mentales obsesivas y limitadas, la puntuación es 2.
- b) Naturalmente, las características positivas por las que se define cada nivel están ausentes en los anteriores. Por ejemplo, en la dimensión 12, se sobreentiende que las personas que obtienen la puntuación 8, y que por consiguiente no suspenden pre-acciones, tampoco suspenden acciones instrumentales, propiedades de las cosas o situaciones o representaciones. Por consiguiente, las personas con esa puntuación, ni se comunican mediante gestos suspendidos, ni pueden hacer o comprender juego funcional, juego de ficción y metáforas.
- c) Debe recordarse, que las puntuaciones impares, 7, 5, 3 y 1, se reservan para los casos claramente situados entre dos puntuaciones pares. Por ejemplo, una puntuación 1 en la dimensión 10 (ficción e imaginación) expresa que la persona evaluada es capaz de construir

ficciones complejas, en que se observa una ligera inflexibilidad y que ocasionalmente pueden servir para evitar algunas relaciones.

También es importante resaltar que en la actualidad no se conoce ningún tipo de análisis neurológico, bioquímico o genético que pueda por si sólo diagnósticar inequívocamente la presencia de autismo, el diagnóstico sigue siendo "clínico" mediante la aplicación de entrevistas, observaciones y pruebas de desarrollo, por lo cual se debe ser cauto a la hora de recomendar algún estudio médico pues puede representar un gasto enorme e inútil para los padres.

En el ámbito educativo diagnósticar el Trastorno del Espectro Autista debe ser una responsabilidad compartida entre los Psicólogos de Educación Especial (preferentemente con formación en Psicología del Desarrollo, Psicogenética o Neuropsicología), los Maestros de Comunicación y la opinión experta de un Neuropediatra o Paidopsiquiatra.

Los padres de familia y los docentes también juegan un papel fundamental en el diagnóstico pues son la principal fuente de información confiable con la que cuentan los expertos para determinar la presencia o no del trastorno, además suelen ser los primeros en identificar las señales tempranas de alarma durante los primeros años de vida, por lo cual comúnmente se encarga a ellos la aplicación de sencillas pruebas de detección inicial como el M-CHAT o el Inventario de Indicadores Tempranos de Autismo (revisar el anexo 1), las cuales sirven de punto de partida del proceso diagnóstico.

Para realizar el diagnóstico de los TEA es indispensable que los especialistas apliquen tres tipos de herramientas:

- (1) entrevistas estructuradas
- (2) registros de observación detallada en ambientes cotidianos (casa y escuela)
- (3) administración de pruebas de desarrollo

Por ningún motivo es recomendable emitir un juicio a partir de un simple instrumento y mucho menos comunicar a los padres impresiones diagnósticas apresuradas o presuntivas, esto sólo genera confusión e incertidumbre a las familias y puede representar un obstáculo para la futura intervención médica y educativa.

En la siguiente imagen aparecen algunos de los instrumentos más utilizados para el diagnóstico de autismo, aunque merecen una mención especial las pruebas ADI-R, ADOS y FOSPAC-R que han mostrado una eficacia destacada en casi todo el mundo (para más información revisar la versión completa de la prueba FOSPAC-R en el Anexo 2).

INSTRUMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO TEA

1. OBSERVACIONES:

- •IITA (Inventario de Indicadores Tempranos de Autismo
- •Inventario de 40 indicadores de Autismo

2. ENTREVISTAS:

ADI-R, ADOS, CHAT, CARS, IDEA

3. PRUEBA:

FOSPAC-R

ORGANIZANDO Y APLICANDO ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Guía para la Atención Educativa de Niños y Jóvenes con Trastorno del Espectro Autista-TEA. Ministerio de Educación República de Perú, pp. 34-35.

La atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista Intervención en Centros de Atención Múltiple. Psicólogo del Desarrollo Mario Alberto Vázquez, pág. 64.

Es común que se genere incertidumbre en los docentes el aceptar en su aula un estudiante con TEA, pero sin duda, se considera que su presencia es un reto en el que se ven favorecidos tanto los docentes como compañeros de aula, pues se garantiza un aprendizaje más significativo y vivencial.

Para la atención educativa de un niño con TEA, será imprescindible considerar las medidas organizativas, curriculares, tutoriales y de recursos pertinentes que favorezcan sus aprendizajes significativos acorde a sus características e intereses individuales del estudiante y de la familia.

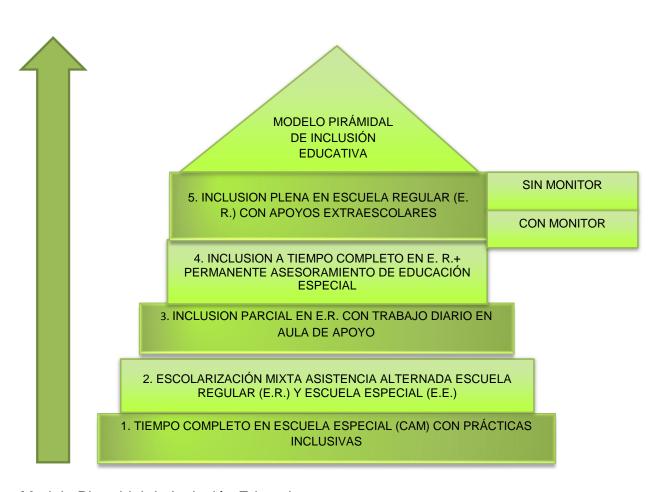
Debido a la gran heterogeneidad sintomática que presentan las personas con autismo se necesita una valoración específica, individualizada y concreta de cada caso para poder determinar las soluciones educativas más adecuadas en cada momento.

La opción educativa ideal es la escuela regular donde el mejor lugar para aprender es el aula y donde sus compañeros, maestros y él mismo serán partícipes de su aprendizaje. Pero cuando por sus caracteristicas y grados de afectación no pudieran estar integrados en aulas regulares la otra opción son los Centros de Atención Múltiple (CAM).

La escolarización de las personas que presentan autismo es fundamental para su desarrollo y aprendizaje óptimo, sin embargo ésta puede adoptar varias modalidades, puede implicar desde la incorporación permanente en escuelas de Educación Especial o en Asociaciones Civiles que atienden exclusivamente a ésta población, hasta la inclusión plena en escuelas regulares con un mínimo de apoyos específicos.

Aunque obviamente las opciones educativas ideales para alumnos con TEA son las que buscan integrarlos plenamente a las escuelas regulares, es indispensable analizar la situación de cada alumno en particular; no es correcto incorporar indiscriminadamente a todos los chicos con Trastorno del Espectro Autista a los centros educativos regulares argumentando exclusivamente fundamentos legales (derechos), pues eso no garantiza de ninguna manera el éxito de la inclusión y en cambio sí podría poner en grave riesgo el bienestar del niño y su familia.

Lo adecuado es realizar un proceso de escolarización limpio, bien programado y razonado, que considere tanto las fortalezas y áreas de oportunidad del niño como las de la escuela y la familia, con el fin de que poder disminuir al máximo la probabilidad de fracaso; una buena manera de conseguirlo es pensando en un "Modelo Piramidal de Inclusión Educativa" donde familias y maestros se sientan libres de seleccionar entre múltiples opciones de escolarización sin limitarse a decidir exclusivamente entre una escuela regular o una especial.



Modelo Piramidal de Inclusión Educativa

El alcance educativo de cualquier niño, joven o adulto con autismo dependerá de múltiples factores como: el nivel de espectro autista que presente, las oportunidades para incorporarse lo antes posible a la educación formal, la buena calidad de los servicios educativos especiales, el nivel de dedicación que tengan los padres y los apoyos médicos complementarios recibidos por cada persona. Se sabe que algunas personas con autismo sólo podrán terminar su educación básica en escuelas especiales, mientras otros lograrán cursar con éxito estudios universitarios.

Generalmente se recomienda incorporar a los Centros de Atención Múltiple (CAM) sólo a los alumnos que presentan un espectro autista más severo, que muestran niveles intelectuales muy bajos y que manifiestan deficiencias importantes de atención, alteraciones de conducta difícilmente controlables o pautas hiperactivas muy difíciles de regular en espacios educativos ordinarios.

Ahora bien, integrar a un niño a un CAM no debe considerarse una condena permanente a quedarse ahí toda su vida, estas instituciones pueden representar en algunos casos sólo una fase transitoria mientras se prepara al alumno para su progresiva incorporación a una escuela regular.

Nunca se debe renunciar al máximo de inclusión posible, pues los beneficios que se pueden obtener en los ambientes regulares suelen superar con mucho a los que se obtienen en contextos educativos más restrictivos, por esta razón tanto las escuelas especiales como las familias de chicos con autismo deben esforzarse por escalar los diferentes "peldaños" del modelo piramidal de inclusión antes expuesto.

No obstante, los centros de educación especial representan la mejor opción para muchos niños con autismo que necesitan un ambiente escolar más estructurado, especializado e individualizado. Además es justo decir que el enfoque educativo ecológico funcional que tienen hoy en día estas instituciones, las hace cada vez más compatibles con los ideales y los principios de inclusión promovidos en muchas partes del mundo.

Es importante dejar establecido desde ahora que aunque estos centros ofrecen servicios desde el nivel de educación inicial y hasta el de formación para el trabajo, en éste documento se hará especial énfasis en los temas relativos al nivel de educación primaria, ya que en él se ubica el grueso de la población autista atendida en todo el país, aunque también es preciso aclarar que la gran mayoría de las estrategias psicopedagógicas incluidas aquí son igualmente útiles para los chicos integrados en los otros niveles educativos.

Una vez que se ha decidido que la mejor opción de escolarización para cierto niño con autismo es un CAM o a una USAER, de inmediato deben emprenderse estrategias para su recepción; las características tan atípicas de estos individuos obligan a realizar acciones incluso antes de su llegada a la escuela. Ningún alumno autista debería ser incorporado sin antes haberse aplicado adecuaciones al ambiente escolar para resguardar su comodidad sensorial, y para asegurar cierto grado de conocimiento previo del lugar y las situaciones que empezará a vivir en esas instalaciones.

Desafortunadamente, muchos alumnos con TEA son integrados de manera súbita y descuidada sin la más mínima planeación para su bienvenida escolar, lo que suele causar un bajo nivel de adaptación al primer día de clases y terribles reacciones adversas como llanto, huidas, estereotipias, rabietas, agresiones, conducta destructiva, autoagresiones e indisposición generalizada. Este fenómeno se repite una y otra vez y representa el primer gran error de las escuelas receptoras, para todas ellas debe quedar claro que cualquier cambio trascendental en la vida escolar de los estudiantes con autismo debe ser metódicamente planeado para lograr una transición suave y una adaptación rápida al nuevo contexto.

Ingresar a la escuela por primera vez, ser integrado a un nuevo colegio, cambiar de grupo e incluso cambiar de profesor son eventos que merecen la atención especial de todos los profesionales, pues la falta de estrategias anticipatorias y sensoriales pueden ser la causa de varios meses de inadecuación autista, o en el peor de los casos de un rotundo fracaso escolar.

"Cualquier cambio trascendental debe de ser metódicamente planeado"

La función de educar a los alumnos con autismo en los CAM o las escuelas con USAER, es una responsabilidad compartida entre el personal docente del centro, los integrantes del equipo de apoyo, los servicios médicos complementarios y los padres de familia. La educación de éstos estudiantes sólo puede realizarse con eficacia si los profesionales que los atienden se encuentra debidamente capacitados para intervenir de manera especializada; es prácticamente imposible obtener buenos resultados cuando se emprende una educación escolar basándose exclusivamente en los métodos que se utilizan tradicionalmente para los estudiantes sin autismo. El trabajo con éstos niños y jóvenes suele ser arduo y frustrante si no se cuenta con los conocimientos y habilidades especializadas para atenderlos.

Las estrategias de anticipación y protección sensorial dependerán de las características particulares de cada niño, pero las siguientes pueden servir de ejemplo a los educadores que están próximos a recibir a alumnos con TEA. Para garantizar un mejor aprendizaje e iniciar la Intervención Psicopedagógica con los alumnos con este trastorno es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Un ambiente organizado con la ayuda de apoyos visuales.
- Sistemas para el control y regulación de la conducta.

- Sistemas de signos y un lenguaje que sean familiares para el estudiante con TEA.
- Experiencias positivas y lúdicas donde el aprendizaje resulte significativo.
- Experiencias de aprendizaje concreto, vivencial.
- Condiciones de aprendizaje sin error, garantizando el éxito.
- Recursos para facilitar la comprensión del aprendizaje con un sistema de andamiaje y con énfasis en lo visual.
- Actividades con sentido.

Estrategias de anticipación:

Puesto que todas las personas con autismo presentan, en menor o mayor medida, dificultades para anticipar los cambios y para adaptarse a situaciones nuevas, es indispensable implementar estrategias varios días o semanas antes de que estos niños ingresen al centro.

Es recomendable por ejemplo tomar fotos y video de los compañeros, la maestra y las instalaciones del CAM o de la escuela a la que se incluirá, para poder mostrárselos al estudiante en su propia casa antes de su ingreso, además se recomienda a los padres hacer pequeñas conversaciones diarias acerca de las escenas grabadas, recordarle los nombres de sus futuros compañeros y platicar sobre las actividades que seguramente realizará en la escuela.

Estrategias de Protección Sensorial:

Aplicar adecuaciones que garanticen la comodidad y seguridad sensorial de los alumnos con TEA desde su primer día en el CAM o la escuela regular en la que será atendido.

Si se han identificado hipersensibilidades táctiles, lo correcto es realizar adecuaciones al ambiente escolar (incluidos los materiales de trabajo y el mobiliario), por ejemplo, muchos autistas presentan sensaciones muy desagradables cuando los materiales se tornan pegajosos o calientes, de tal manera que los maestros debe evitar el uso de ciertos tipos de plastilina, pinturas, pegamentos, jabones líquidos, gel para el cabello, cintas adhesivas y gel antibacterial.

Por increíble que parezca, algunas personas con TEA podrían mostrarse reticentes a recibir contacto físico de sus compañeros cuando presentan sudoración, ya que la sensación de adherencia les resulta incómoda.

La sensación auditiva es otro de los sentidos generalmente afectados en los niños con éste trastorno. Estímulos como la risa de algunos compañeros, el ruido de los electrodomésticos, las sillas al arrastrarse sobre el piso, la voz de ciertos niños, el sonido de juguetes eléctricos o escuchar algún tipo de música, pueden ser tan desagradables que su simple presencia en la escuela podría provocar alteraciones emocionales extremas (como escapar del salón, agredir a otros, presionar sus oídos con sus manos, gritar incesantemente, azotar su cabeza contra el piso o meterse objetos extraños al oído).

Por estas razones es indispensable conocer esa información antes del ingreso del niño a la escuela, para así poder implementar las adecuaciones sensoriales que le aseguren una recepción confortable y libre de tortura auditiva.

Las estrategias de protección sonora para personas con TEA son muy sencillas, por ejemplo: colocación de tapones de goma en sillas y mesas, aplicación de material insonorizante en los muros del salón, colocar tapones auditivos de uso industrial en los oídos del niño, permitir el uso de audífonos cuando exista caos sonoro en el aula, etc.

Otra decisión crucial que las escuelas tienen que tomar al incorporar a un chico con TEA a sus instalaciones, consiste en determinar el grupo más conveniente al que debe ser integrado.

Generalmente los mejores grupos para recibir a los alumnos autistas son aquellos que cumplen con las siguientes características:

- Tienen pocos integrantes (5-8 niños).
- Cuentan con el apoyo de una maestra o niñera auxiliar (de manera temporal o permanente).
- Sólo tienen un compañero más con Trastorno del Espectro Autista (el número ideal de alumnos autistas en un solo grupo es de dos y el máximo permisible debería ser solamente de tres, en CAM, en aula regular es conveniente uno.
- Los otros integrantes del grupo presentan distintas discapacidades pero tienen mejores niveles de desarrollo social y comunicativo que el niño con autismo que será integrado.
- La maestra titular cuenta con experiencia profesional en la atención de éste tipo de estudiantes o ha recibido capacitación al respecto.

El proceso de escolarización de los niños con TEA no comienza cuando se les recibe el primer día de clases, si no desde el mismo momento que se ha determinado que su mejor opción educativa es su integración a un CAM o a una escuela regular que cuente con USAER

Las decisiones prácticas que toma un centro educativo semanas antes de recibir al alumno autista determinarán la calidad del proceso de integración y aplicar un sistema estratégico para incorporarlo con "suavidad" al centro, pues de eso depende que se tengan meses de completa inadecuación o una rápida integración sin contratiempos.

Uno de los aspectos que se deben considerar desde el inicio, es crear y fortalecer un vínculo con el maestro. Tener en cuenta que el trabajo con niños con TEA es de mutuo

aprendizaje, y esto le dará la posibilidad de ser más creativo y de innovar con recursos y estrategias en beneficio de todos sus estudiantes.

- Recibir al niño siempre con agrado y expresárselo a través de una sonrisa.
- Propiciar momentos para compartir con él, partiendo de sus intereses.
- Conversar con él sobre temas que más le gustan.
- El conocer la dinámica familiar, también le permitirá acercarse más a él.

PRINCIPIOS PSICOPEDAGOGICOS QUE GUIAN LA INTERVENCION EDUCATIVA CON LOS ALUMNOS CON TEA

Libro: La atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista Intervención en Centros de Atención Múltiple. Psicólogo del Desarrollo Mario Alberto Vázquez, p. 98.



1. Aplicar estrategias para la vinculación socio-afectiva inicial maestro-alumno.



2. Avanzar de un ambiente escolar superestructurado a uno normalizado.



3. Aplicar estrategias de anticipacion y prevision de cambios.



4. Planear actividades basadas en «aprendizaje sin error».



5. Generar experiencias de aprendizaje en contextos naturales.



6. Avanzar de una educación individualizada a una colectiva.



7. Pasar de la sobredirección conductual a la autonomia.



8. Progresar la adaptación de ambiente al alumno a la adaptación del alumno al ambiente.



9. Completar la intervención educativa con un tratamiento médico responsable.

Corresponde al director de CAM o USAER:

Informarse e implementar las estrategias precautorias que permitirían conseguir un proceso de integración relajado (de la casa a la escuela).

Aplicar sencillas evaluaciones para encontrar el tipo de alteraciones sensoriales que presenta el alumno, así como la valoración de sus dificultades de anticipación.

Generalmente ambas características son las responsables de las conductas desadaptadas iniciales.

Una vez que se cuente con ésta información, es conveniente que el director(a) del centro convoque a la futura maestra del niño y a su equipo de apoyo para planificar las acciones pertinentes.

HABILIDADES BÁSICAS QUE REQUIERE LA PERSONA QUE ATIENDE A ALUMNOS CON TEA

Manual para padres. Francisco Javier Garza Fernández, p. 40, 41 y 42.

Conocer características del trastorno.

El maestro que reciba a un alumno con TEA, ha de conocer lo básico del trastorno del Espectro Autista.

- Conocer gustos e intereses, así como lo que le molesta a su alumno

Conocer muy bien sobre cosas que le agradan y súper agradan a su alumno, como: Tipo de música, olores, texturas, alimentos, programas televisivos, juguetes, sonidos, etc.

Así como lo que no les agrada o súper enoja. Como por ejemplo: Ruidos, olores, actividades, sabores, texturas, etc.

- Saber usar los reforzadores sociales

Conociendo los gustos y desagrados nos permitirá saber qué tipo de refuerzos podremos usar para los trabajos que realice el alumnos, le agrada cierta música, se la pondremos para motivarlo y premiarlo, si le agrada chocarla, que le hagan cosquillitas, una palabra, yes, que bien lo haces, excelente, etc., además de saber usar lo que le agrada nos permitirá no usar reforzadores aversivos (que no le gustan) cuando queramos premiar, porque si no en vez de premiar estaríamos castigándolo.

- Saber elaborar programas:

Acorde a sus necesidades se elabora un programa individual que atiende aspectos básicos que requiere trabajarle al alumno y vaya adquiriendo habilidades necesarias para trabajar en el grupo.

- Control de sentimientos y emociones

El maestro deberá controlar todos sus sentimientos incluyendo tristeza, alegría, coraje, desesperación, ternura, desagrado, problemas con los padres, cariño, etc.

Cuando las emociones intervienen en la clase, se pierde la objetividad del mismo y del programa que llevaremos con él

Lo más común que sucede es que se cambie el ¡No! Suave al ¡No! Fuerte o utilizan un procedimiento de escape en una conducta que está programada para trabajarse por reforzamiento o evitación.

Además de cuando se muestran emociones, se confunde al niño en su entendimiento de las instrucciones.

- Manejo de expresión facial, tono y volumen de voz

Se deben manejar diferentes expresiones faciales, tono y volumen de voz y estos deben de ser coherentes con las actividades que se estén trabajando, ya sea, presentación de un estímulo, una corrección o un reforzamiento. Esto nos ayudara a comunicarle al alumno (a) si está bien o está mal, lo que está haciendo.

- Saber dar las instrucciones

La instrucción es una de las herramientas más importantes y su objetivo primordial es la de poner la conducta del niño a nivel de control instruccional (hacer que el alumno siempre obedezca). Es muy importante que la instrucción sea corta, porque al alumno con TEA, se le dificulta entender las instrucciones deben ser fáciles de entender, se recomienda de 1 a 3 palabras como máximo.

Usar lenguaje propositivo.

Se debe de evitar la palabra NO, algunos ejemplos:

Lenguaje normal	Lenguaje pro-positivo
No mastiques con la boca abierta	Mastica con la boca cerrada
No lo agarres	Suéltalo
No comas con las manos	Utiliza el tenedor o cuchara
No te salgas	Metete
No te desveles	Acuéstate temprano
No hagas ruido	Guarda silencio
No te pares	Siéntate

- Consistencia:

Las instrucciones deberán de darse siempre igual, para lograr en el niño la habilidad de responder a esa petición, cuando el alumno la domine y la generalice (La aprenda a seguir con otras personas y en otros lugares) podremos ir cambiándola.

Es sumamente importante que los padres y los que trabajen con el alumno lo sepan también para que sea más fácil que la habilidad la logre el alumno porque todos le indicaran de la misma forma y con las mismas palabras lo que realizara.

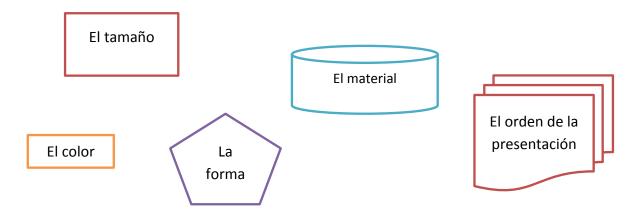
- Constancia:

Se realizara en casa, en la escuela y en todos los espacios a los que asista el niño (a) para que siempre se use la palabra o frase que se usa normalmente en su casa, o ponerse de acuerdo la maestra(o) para acordar las palabras y/o frases que se usaran.

- Presentación y manejo de material

El material es un elemento muy delicado y por lo mismo se debe de cuidar hasta el más mínimo detalle por insignificante que parezca. Cuando se revuelve el material, el niño se confunde. Además, se debe de "balancear", la presentación de los mismos, es decir, se debe de presentar en forma aleatoria, de tal manera de que el niño no pueda adivinar.

Los detalles más importantes a observar en la elaboración y manejo de los materiales son principalmente:



La posición en que se presentan con el objetivo que el sistema pueda y deba adaptarse al niño, como premisa general.

Revisemos a continuación algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta al desarrollar el trabajo pedagógico.

Algunas estrategias específicas:

1. Atender y sentarse

Estimular al niño a prestar atención a los sonidos, las voces y los objetos, es el primer paso en el aprendizaje de la comunicación.

2. Imitación motora

La imitación es un modo efectivo y natural de aprender, sin embargo hay algunos niños a los que hay que enseñarles a imitar. Es más fácil imitar acciones que sonidos, para estos últimos es recomendable proporcionar una ayuda que facilite su familiarización con los instrumentos y sus diversos sonidos.

3. Imitación de sonidos

Su estimulación puede comenzar imitando sus propios sonidos y los que el niño ya conoce.

4. Permanencia de los objetos

Es ir estimulando en el niño la idea de que un objeto existe aunque no pueda verlo en ese momento.

Es recomendable desarrollar esta función a través de objetos de apego, importantes para él. (Su mamadera, alimentos que le agradan. etc.).

5. Juego funcional

Antes de que el niño comprenda el nombre de un objeto, debe tener oportunidad de explorar y aprender que los distintos objetos tienen propósitos diferentes, por ejemplo: se toca un instrumento, no se tira o arroja; o se juega con la pelota.

Se debe orientar al niño para que logre jugar adecuadamente con cada objeto. (Elegir una cantidad de 2 a 3 objetos).

6. Esperar su turno

Para aprender a comunicarse, el niño debe aprender desde muy temprano a esperar su turno en un diálogo aunque éstos estén compuestos solo de gestos o sonidos.

Su estimulación se puede realizar a través del juego con instrumentos u objetos como pelotas, colocando bloques, formando torres, etc. En la interacción, la persona que lo acompañe va alternando turnos con el niño, ayudándolo físicamente si no puede hacerlo solo hasta que él logre percibir la esencia de la actividad.

7. Comunicación intencional

Antes de que un niño comience a usar palabras para comunicarse, no solo debe tener una razón para hablar sino también formas de expresar sus necesidades y deseos.

Comienza a darse cuenta de que su conducta tiene un valor comunicativo y puede ser utilizada positivamente para lograr resultados.

Generalmente el niño autista comunica sus necesidades y deseos inmediatos a través del llanto o instrumentalizando al adulto.

María del Carmen Aguilera en el Programa de desarrollo estimulación de comunicación para niños autistas (2003) plantea que para estimular la función comunicativa se puede ayudar al niño tomando su mano para que nos muestre señalando con el dedo lo que desea (declarativo) y a la vez verbalizarle el objeto que desea. De esta forma se está estimulando el señalar a través del gesto.



Antes de que el niño aprenda a comunicarse, debe aprender a prestar atención a los objetos y a las personas, a sentarse y atender por breves períodos de tiempo, a jugar de un modo adecuado con los juguetes, a imitar y a utilizar gestos y sonidos.

Las actividades antes enunciadas ayudarán a estimular las habilidades pre-lingüísticas.

En el caso de niños con lenguaje y con una comprensión literal de éste, en que requieren reforzar y fortalecer las habilidades lingüísticas desde las funciones lingüísticas de pregunta-respuesta, su fortaleza en imitación permite modelar en contexto.

Para esto debemos enseñar un lenguaje que fomente la comunicación efectiva y la expresión de intenciones comunicativas. El empleo del lenguaje debe ser el objetivo prioritario frente a cualquier otro objetivo.

En este contexto es recomendable el Programa de comunicación total de habla signada de Benson Schaeffer 1980, que en las sugerencias en desarrollar la función lingüística, se encuentra el siguiente apoyo:

¿Cómo proceder?

Estimulando las funciones lingüísticas, en pregunta-respuesta, integrando códigos. Frente a todas las situaciones que vive el niño dentro de los contextos cotidianos.

Petición de deseos:

Preguntar acerca de los objetos y actividades deseadas. ¿Quieres? Sí - No ¿Qué quieres? ¿Quieres?

Al presentar alteraciones en el lenguaje, se dificulta la comunicación con los demás y la frustración de no poder hacerse entender por sus padres especialmente.

Por esta razón, debemos propiciar en los niños un lenguaje que fomente su comunicación efectiva y la expresión de intenciones comunicativas. El empleo del lenguaje debe ser el objetivo prioritario frente a cualquier otro objetivo, es la razón de integrar funciones lingüísticas desde los códigos de pregunta-respuesta mencionados.

Funciones que desarrollan componentes semántico pragmáticos de la comunicación, facilitando una comunicación expresiva y comprensiva así como una clara intención de sus deseos y necesidades. Al presentar alteraciones en el lenguaje, se dificulta la comunicación con los demás y la frustración de no poder hacerse entender por sus padres especialmente.

Es por eso importante conocer algunas estrategias de comunicación alternativa para trabajar con alumnos con Trastorno del Espectro Autista, que en apartados posteriores se abordaran las agendas que son gran alternativa para trabajar este aspecto.

CAPITULO III

METODOLOGÍA PARA TRABAJAR CON EL NIÑO CON TEA

Libro: Didáctica en autismo. Hebe Fandos de Paglia.

Es imprescindible que todo profesional especializado o que vaya a trabajar con niños con TEA deben de conocer la diversidad de métodos, programas y técnicas, para saber el "qué"," cómo"," cuándo" y "con quién" emplearlas.

Algunas son reconocidas como científicas, mientras otras como metodologías alternativas siendo algunas, las siguientes:

TERAPIA CONDUCTIVO-CONDUCTUAL:

Tratamiento paradigmático, en lo que nuevas habilidades se desarrollan a través de motivaciones con razonamientos lógicos y persuasiones, y con cuestionamientos socrático (preguntas) desafiando la cogniciones irracionales que mantienen las conductas inadecuadas, y practicando habilidades, jerarquizándolas en situaciones reales (en vivo, en persona, aquí y ahora).

METODOLOGIA ABA:

EL análisis de la conducta aplicada (Applied Bahavior Analysis "ABA")fue desarrollado por el doctor Ivar Lovaas de la Universidad de Los Angeles. Es una disciplina dedicada a la comprensión y mejora del comportamiento, modificando conductas que afectan el aprendizaje.

Consiste en enseñar sistemáticamente las conductas de lo más simple a lo más complejo, como sería mirar a los ojos del otro, hasta actos complejos de interacción social. Se basa en el juego y la imitación. Es estructurada.

METODO TEACCH:

Se considera un buen método, por el material atractivo que emplea. Dicho material se presenta estructurado, ofreciendo información visual, diciendo lo que se debe hacer con él, el orden y cuando finaliza la tarea. Originario del Departamento de Psiquiatría de la escuela de Medicina de la Univiversida de Carolina del norte en Chapel Hill, presenta las siguientes bases en la metodología:

- *Todos los objetivos planteados deben respetar el nivel madurativo del estudiante con que se trabaje.
- *Utilizar la clasificación y el emparejamiento, como base del trabajo.
- *Realizar el proceso enseñanza –aprendizaje en forma motivadora.
- *Evitar el ensayo/error en el proceso.
- *Ir organizando la conducta del estudiante.
- *Trabajar en las rutinas y sus posibles alteraciones.

- *Refuerzo positivo o/y negativo cuando sea necesario.
- *Uso de dramatizaciones
- *Usar preferentemente material pictográfico y analógico.

METODO SON RISE:

Ante la necesidad de sacar a su hijo adelante, diagnosticado con autismo, Barry Neiy Samahria y Lythe Kaufman, trabajaron duramente, ocho horas diarias durante tres años. Al ver los buenos resultados logrados, fundan un Instituto, donde comienzan a impartir el programa Son Rise, que significa "amanecer "Los principios son:

- Todo niño, por más severo sea su diagnóstico, tiene potenciales para desarrollarlos.
- Que el trabajo se acople a los potenciales del niño con el que se trabaja.
- Son los padres los que toman el lugar de los maestros, en su propio hogar.
- Postula que el amor y el respeto son significativos en el proceso de enseñanzaaprendizaje.
- No se vale de pre conceptos, sino que trata las necesidades individuales de cada caso, de allí el trabajo uno a uno.
- El ambiente debe proveer baja estimulación sensorial (pocos colores, iluminación discreta, piso libre, que se eviten ruidos etc.)

Con casi treinta años de existencia, este programa gana adeptos, pero también se debe considerar que le quita la posibilidad de implementar otras estrategias terapéuticas.

- *Empleo del lenguaje verbal conciso, con frases cortas y claras.
- *Evitar estímulos innecesarios para evitar confundir al estudiante.
- *Fomentar la enseñanza en entornos naturales.
- *Ofrecerle al estudiante la ayuda necesaria, e ir retirándoselas a medida que no la necesite.

MÉTODO LOVAAS:

Método desarrollado por el psiquiatra Ivar Lovaas, basado en una metodología conductual de intervención temprana, de carácter intensivo. Los principales componentes de esta terapia, globalmente considerados, son:

- Intervención conductual. Implica utilizar técnicas y procedimientos como el reforzamiento, aprendizaje en discriminación, estimulación de apoyo a la respuesta instrumental, desvanecimiento/retirada gradual de los estímulos de apoyo, moldeamiento, análisis de tareas, etc.
- Intervención uno-a-uno. Durante aproximadamente los primeros 6-12 meses de intervención, la instrucción debe ser uno-a-uno, ya que el aprendizaje se acelera en esta situación. El entorno familiar es el primer medio donde el niño es instruido para posteriormente exponerlo a situaciones más complejas, como son los entornos escolares y la comunidad.

METODO TOMATIS:

Creado por el médico francés Tomatis, se basa en la estimulación sensorial auditiva. Se trabaja con ondas sonoras con distintas frecuencias que afectan de forma particular al cuerpo, según el vínculo existente entre el oído, la voz y el sistema nervioso. También trabaja sobre las funciones de la atención, la velocidad del procesamiento de la

información y el tiempo de respuesta, empleando música, en particular de Mozart, porque encontró en ella los mejores resultados a nivel neurofisiológico.

METODO PECS:

Es un método interactivo de comunicación no verbal, por intercambio de imágenes .Se inicia con una petición, se idea la solución, se proporciona información y por último se responde.

Principios del método:

- *Empleo de objetos o eventos altamente motivadores.
- *Acercamiento físico de mayor a menor importancia.
- *Aumentar la espontaneidad y la persistencia.
- *Discriminación de símbolos.
- *Pasaje a la estructura de la frase. Se trabaja con tableros gráficos de datos personales, cuadernos gráficos personales, llaveros gráficos, programas de anticipación de acciones y tablero de comunicación a través de la mirada.

Al conocer este tipo de metodologías para trabajar con los alumnos autistas nos permitira idear estrategias fundamentadas para favorecer la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, siendo las siguientes:

USO DE RUTINAS:

Los niños con TEA, necesitan de un mundo organizado y planificado donde sepan lo que va a suceder en cada momento, con el objetivo de que puedan sentirse seguros y crear un ambiente de tranquilidad donde poder aprender y relacionarse. Este ambiente se crea a través de las rutinas.

El organizar su estructura diaria en torno a unos hábitos claros a lo largo del día, además de conseguir un estado de confianza y seguridad en el niño con TEA, nos permite que este desarrolle una autonomía, al saber exactamente qué va a suceder y cuál es su función en este suceso.

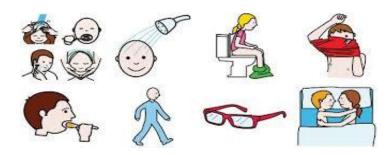
Estas rutinas deben ser trabajadas en el ámbito familiar, de la misma manera que con cualquier otro niño. La regularidad en levantarse a una hora, desayunar, vestirse, jugar, comer, dormir la siesta, jugar, bañarse, cenar y dormir, hacen que en la mente del niño se vaya almacenando la secuencia, de tal manera que luego se pueda trabajar sobre ellas Además es común en el trabajo con el niño con TEA, el incluir estas rutinas dentro de un planificador con clave visual en su casa. Este planificador debe realizarse con el niño cada día, incluyendo las posibles modificaciones del día a día, como ir a comprar, o salir al parque, de tal manera que el niño pueda anticiparlas.

En el planificador se irán secuenciando en horizontal o vertical, pegando la clave visual de la acción que se va a realizar (comer, bañarse, dormir, jugar, etc.) uno detrás de otro, de tal manera que el niño pueda ver el desarrollo global de su quehacer diario. Con una flecha o similar, situada encima de la clave visual, se irá determinando la actividad actual que se está desarrollando, pasando a la siguiente cuando ésta haya finalizado.

Las rutinas tienen, además, una alta importancia en el ámbito de la comunicación de los niños con autismo. Aprendiendo y usando rutinas se crearan puntos fuertes de aprendizaje. A ellos les gusta las rutinas que puedan ser predecibles y que se explican así mismas, frecuentemente ellos establecen rutinas muy rígidas y se resienten o molestan si estas son interrumpidas.

Estableciendo una rutina positiva e interrumpirla, creamos un incentivo para que el niño se comunique y que vuelva de regreso a la rutina. Esto lo podemos realizar, mostrándole que le toca comer, pero no dándole el plato y la cuchara, de tal manera que el niño tenga que pedirlo, o indicándole que le toca jugar a un juego determinado, pero situando éste fuera de su alcance, con el objetivo de que se comunique con nosotros para pedirlo.

USO DE CLAVES VISUALES:



El uso de las claves visuales es un aspecto metodológico básico a la hora de trabajar con niños y niñas con TEA. Recordemos que estos niños tienen mejor capacidad de comprensión, y por tanto de aprendizaje visual que auditiva y por tanto, es necesario utilizar elementos visuales antes que auditivos para explicarles conceptos.

Las claves visuales se desarrollarán en todos los aspectos, para organizarse, introduciéndolas en sus planificadores y agendas, para comunicarse, para realizar oraciones claras, formando frases con un dibujo de un sujeto, de la acción que realiza y de los complementos, o incluso para el ámbito social, mediante el uso de claves visuales en guiones sociales o historias sociales, o para explicar estados emocionales de las distintas personas.

ORGANIZACIÓN TEMPORAL:



Para organizar la estructuración del tiempo nos vamos a basar principalmente en el establecimiento de rutinas y la utilización de planificadores y agendas pictográficas.

En el salón del niño podemos colocar un panel informativo, o planificador, que recuerden las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del día. En el panel colocaremos pictogramas que representen las actividades que se van a desarrollar a lo largo del día de izquierda a derecha. La longitud de la secuencia irá variando dependiendo de la edad y el nivel del niño. En el panel también podemos distinguir la representación de los tiempos.

Atendiendo a esta explicación, indicaremos el presente con una flecha roja. El pasado con una cartulina blanca, pero con una ventana central más o menos grande que deje visualizar parte o casi todo el dibujo de la actividad, trabajando así el recuerdo de las actividades realizadas y el transcurso del tiempo. Para indicar el futuro realizaremos un acetato azul que deje ver o intuir los dibujos de las actividades posteriores.

También puede ser conveniente realizar una agenda de bolsillo, que podamos llevar siempre encima, para que le niño tenga control en todo momento de la secuencia temporal. De este modo el niño puede utilizar la agenda en cualquier lugar y durante todo el día, partiendo un enfoque de 24 horas donde todo el entorno está estructurado. Vamos a utilizar paneles diarios donde vamos a poder anticipar acontecimientos importantes de la vida y del día. También podemos realizar otros paneles donde vamos a señalar las estaciones del año.

Organización de la conducta social:

Los niños con TEA padecen un déficit en habilidades mentalistas, lo que repercute en la capacidad para entender las creencias y deseos de los demás, siendo por tanto incapaces de predecir las acciones y conductas de los otros, en definitiva presentan un importante déficit en la conducta social.

La teoría de la mente nos proporciona un mecanismo para comprender el comportamiento social, si a una persona le faltara la teoría de la mente, es decir, si, una persona estuviera ciega ante la existencia de estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y por tanto, pudiera ser que incluso le infundiera miedo. En el peor de los casos esto podría llevarles a apartarse del mundo social completamente y lo menos que podría suceder es que les llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándoles como si no tuvieran "mentes" y por tanto comportándose con ellas de forma similar a como lo hacen con los objetos.

Se ha dicho que una teoría de la mente es también esencial para una comunicación normal, tanto verbal como no verbal. Comprendemos el significado que hay detrás de las expresiones o gestos y el habla de la otra persona, mediante la referencia a sus intenciones y creencias. Por lo tanto llevar a cabo una planificación del trabajo para entrenar las habilidades mentalistas gracias a las cuales se favorecería en gran medida a paliar su déficit en habilidades sociales y comunicativas.

No debemos olvidar además que la planificación de todo aquello que se vaya a trabajar con el niño debe seguir una secuencia clara, que se muestra a continuación:

1. Identificación de gestos y pictogramas y relación con su emoción:

Debemos enseñar al niño a reconocer diferentes estados emocionales básicos (alegría, tristeza, enfado y susto). Para ello es conveniente tener un amplio repertorio de imágenes que representen estos estados.

Con estas imágenes se realizarán clasificaciones, ofreciéndole imágenes de distintas personas en el mismo y en distintos estados, para que escoja las que representan la misma emoción. Después, se llevarán a cabo tareas comprensivas: "está triste, muy enfadado" y de denominación: "¿Cómo está esta persona? y el niño deberá decir la palabra" Cuando el niño relacione cada pictograma y fotografía con su emoción y sea capaz de gesticularla, podemos realizar con él un álbum de emociones que le sirva para recordarlas, favoreciendo con ello la generalización de comprensión de emociones a otros entornos.

2. Comprensión de la relación entre situación y emoción:

El siguiente paso será trabajar el que el niño sea capaz de identificar qué estados emocionales se producen en diversas situaciones (anticipar la emoción que se producirá), así como ser capaz de explicar la relación causal entre situación y emoción. Las actividades a realizar son principalmente de análisis de imágenes o la realización de representaciones con miniaturas. Generaremos situaciones y realizaremos preguntas sobre ellas.

3. Comprensión de la relación entre creencia y emoción:

Éste es el paso de mayor complejidad en el trabajo de las habilidades socio-emocionales ya que implica resolver y analizar situaciones basadas en los estados mentales de otras personas. Para poder abordarlas, es necesario que los niños conozcan términos mentales (pensar, creer, imaginar...), ser capaces de emplear bocadillos y nubes de pensamientos y tener ciertas habilidades de Teoría de la Mente que les permita diferenciar las creencias de otros de las propias. Para desarrollar este paso trabajaremos actividades con viñetas y miniaturas.

Además podemos jugar a hacer bromas, indicando con ello la concepción de verdad y mentira. El niño irá a otra persona y le dirá, ¿Quieres una galleta?, esta persona debe decir que sí y abrir la caja, por lo que verá que no hay galletas, sino lápices, explicando al niño que eso es una broma, que es gracioso y por tanto se expresa de una forma determinada.

A parte de trabajar el desarrollo de conducta emocional, y de empatía con los otros, los niños con TEA requieren también de una planificación y organización de su conducta social. Como hemos dicho, este tipo de niños funcionan muy bien dentro de actividades con importante carga rutinaria, pero las relaciones sociales suelen darse en situaciones poco estructuradas, como fiestas: navidades, cumpleaños, salidas con la familia y amigos, etc.

Los niños con TEA suelen presentar importantes dificultades en estas actividades, por lo que es importante planificárselas y explicárselas con cierta antelación. Esta planificación y análisis previo de las situaciones se pueden llevar a cabo con dos elementos claves: Las historias sociales y los guiones sociales.

HISTORIAS SOCIALES:

Las historias sociales nos permiten solventar las dificultades que el niño posee para entender una situación concreta, ayudarle a pensar sobre la misma y sobre los diferentes aspectos implicados (estados emocionales y mentales de otras personas) y sobre las consecuencias de sus propias acciones, tanto a corto como a largo plazo. Asimismo, desarrollaremos otras habilidades diferentes, alternativas y más adaptativas, para hacer frente a dichas situaciones. La frecuencia e intensidad de los conflictos ha disminuido de forma significativa, y en el caso de aparecer, éstos van siendo enfrentados por parte del niño con mayor eficacia.

Las historias sociales deben realizarse por medio de claves visuales, ya que, no debemos olvidar que los niños con TEA tienen mejor comprensión visual que auditiva, y deben ir apoyadas con 4 ó 6 frases breves. Cada frase irá acompañada de 1 ó 2 dibujos. La historia social debe ofrecer al niño un planteamiento, un nudo y un desenlace, e informar al niño de la conducta deseada, respondiendo a las preguntas de quién está implicado, dónde, cuándo, qué está pasando, cómo ocurre y por qué. Siempre deberá estar escrita en lenguaje positivo, dando al niño alternativas posibles para su nivel, con un lenguaje que éste pueda entender, y reflejando siempre sus intereses.

LOS GUIONES SOCIALES:

Un guión social describe la secuencia de los pasos a seguir para participar con éxito en una situación en particular (ir al mercado, visita...) Estos pasos deben ser realizados junto al niño, y unen el uso de claves visuales junto con frases claras y concisas que planifiquen el desarrollo de la actividad y la función del niño en cada uno de los momentos.

Además podemos utilizar otros recursos más prácticos para el niño, como cajas de caramelos o galletas donde introduzcamos otro objeto inesperado. Junto con el niño introduciremos el objeto inesperado en la caja de galletas, e iremos a otro familiar a preguntarle, ¿qué crees que hay aquí?, la persona que esté interactuando con nosotros dirá que hay galletas porque no ha visto cómo hemos introducido otro objeto en la caja de galletas, lo cual nos llevará a la enseñanza ver lleva a conocer, la otra persona no lo sabe porque no lo ha visto".

ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL EFICAZ

Libro: La Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista
Psicólogo del Desarrollo Mario Alberto Vázquez Ramírez.

Departamento de Educación Especial
Aguascalientes – México, p. 139-140.

Son un conjunto de estrategias de relación interpersonal que facilitan a los educadores, padres, compañeros y otros profesionales interactuar de la manera más adecuada con las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA). Al ser la interacción social el aspecto más deficitario en los alumnos con autismo, resulta importantísimo utilizar recursos de interacción específicos que faciliten la relación con éstos niños.

Las estrategias más utilizadas en éste eje práctico son:

1.- Uso consistente de la contra imitación para acceder a su "mundo solitario", y poder restablecer el contacto social:

Consiste en sincronizarse con las acciones del alumno, es decir, imitar algunas de sus conductas para captar su atención y generar paulatinamente un vínculo afectivo.

Los maestros y otros especialistas deben imitar las acciones de sus alumnos autistas, sobre todo cuando muestran señales de desconexión o aislamiento extremo, esta estrategia detona respuestas primero de desconcierto o extrañeza, seguida comúnmente de conductas de huida o retirada, y finalmente aparecen indicadores de interés o provocaciones para que los profesores vuelvan a imitar sus conductas

Ahora bien, los docentes sólo deben imitar acciones no disruptivas como girar repetitivamente un objeto o realizar movimientos estereotipados con las manos, pero por ningún motivo es recomendable reproducir comportamientos desadaptados como golpearse, destruir objetos o desordenar el salón de clase.

El uso consistente de la contra imitación genera con el tiempo tres beneficios: 1. Mayor atención e interés del estudiante hacia el maestro, 2. Favorece la conducta imitativa del niño y 3. Aumenta las demostraciones afectuosas hacia el docente.



El alumno permanece indiferente al adulto que lo imita.

Aún se presenta actividad solitaria pero el niño ha girado en dirección al adulto.



Genuina conducta de Interés, hay cercanía corporal y atención visual.

Comienza la interacción, el niño toma la iniciativa interesado por la estructura idéntica a la suya.

2.- Estrategias de interacción social inicial:

Primer día de clases: el maestro logra aplicar una actividad escolar completa con su alumno autista siguiendo las indicaciones de éste.

Eje: ubicación corporal lateral, no obligar a establecer contacto visual directo, guía física parcial, instrucciones cortas y contra imitación.



3.- Estrategias de interacción corporal:

Consiste en adoptar las posturas y expresiones más cómodas para el alumno autista, en general suelen sentirse más seguros cuando se adoptan posturas poco intrusivas e indirectas, por ejemplo colocarse a espaldas del alumno y a un lado les resulta más cómodo que hacerlo de frente, guiarlos físicamente sólo para que inicien cierta actividad e inmediatamente eliminar el contacto físico es más cómodo para ellos que imponerles una guía física completa, disminuir la cantidad de movimientos faciales mientras se les habla y reducir los ademanes en general les parece más tolerable.

4.- Utilizar los juegos recíprocos, repetitivos y relajados entre profesor-alumno o alumno-compañeros:

Es una de las mejores maneras para mejorar la disposición al trabajo escolar de los estudiantes con autismo, implica practicar pequeñas actividades de cambio de roles, por ejemplo: jugar a perseguirse, lanzarse una pelota en parejas, provocarse cosquillas mutuamente, compartir bocados alternando turnos, peinar y ser peinado, jugar a las escondidas intercambiado el rol de búsqueda, alimentar y ser alimentado, etc.

5.- Aplicar reforzamiento positivo continua y contingentemente a todas las conductas pro sociales que emita el estudiante con TEA:

Implica entregar refuerzos o recompensas preferentemente de tipo social (palabras de aprobación, señales de reconocimiento, halagos, sonrisas, abrazos, etc.), ante la más mínima conducta social adecuada.

Esta estrategia es altamente efectiva porque al parecer las personas con autismo necesitan más retroalimentación ambiental que el resto para comprender el carácter correcto o incorrecto de su comportamiento, es decir que requieren que el contexto social les informe frecuentemente si sus acciones deben repetirse, transformarse, disminuirse o mantenerse.

Es importante mencionar que cuando los reforzadores de tipo social no influyen sobre la conducta del individuo deben sustituirse por estímulos físicos (alimentos, stickers, bebidas, golosinas, etc.) para progresivamente desarrollar propensión al reforzamiento socio afectivo por asociación temporal entre ambos estímulos.

6.- Utilizar la estrategia de "Apropiación de las Estereotipias":

Que consiste en imponer los movimientos repetitivos propios de cada niño para relajarlos o impedirles las rabietas.

Cuando no se promueve el vínculo afectivo entre educadores y estudiantes el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser tortuoso y poco efectivo.

AGENDAS VISUALES

Libro: Centro de Recursos de Educación Especial Parayas. Carmen Hernáez Cuesta y Ana Vanesa García Bedia.

PARA LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

¿QUÉ SON?

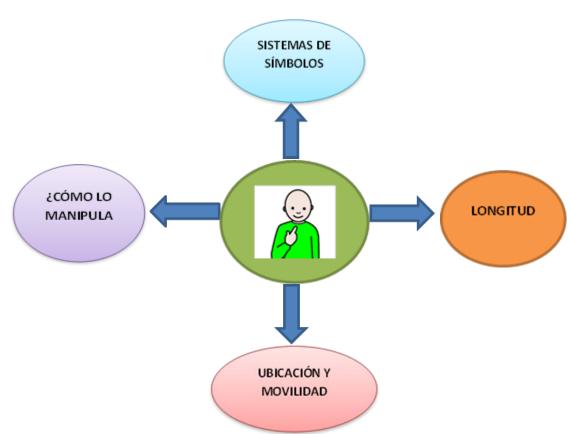
Son herramientas cuya función es suministrar información visual en forma lógica, estructurada y secuencial que organizan a las personas explicándoles:

- Dónde van a estar.
- Para qué y en qué orden.
- Cómo moverse por los espacios de manera independiente.

¿PARA QUÉ SIRVEN?

Ayuda a establecer y mantener la atención.
 Interpretación rápida del mensaje.
 Clarifica la información verbal.
 Favorece la adquisición de conceptos: tiempo, secuencia y causa-efecto.
 Ayuda a comprender y aceptar el cambio.
 Facilita las transiciones entre actividades.

PARA ELABORAR UNA AGENDA VISUAL DEBEMOS TENER EN CUENTA:



ES IMPORTANTE QUE SEAN:

- Individuales
- · Adaptadas al nivel de representación de cada alumno/a

TIPOS DE AGENDAS

SEGÚN EL ELEMENTO UTILIZADO	SEGÚN LA LONGITUD DE LA SECUENCIA O TEMPORALIZACIÓN:	SEGÚN LA FORMA
Objetos reales.	 Horario para principiantes. 	 Agendas verticales.
Logotipos.	Horario diario.	 Agendas horizontales.
Fotografías.	Horario semanal.	 Agendas portátiles.
Pictogramas	Horario mensual	Agendas medalla o
 Lenguaje escrito 		llavero.

ELECCIÓN DEL SISTEMA DE SÍMBOLOS:

- 1. Objetos reales
- 2. Logotipos.
- 3. Fotografías, dibujos, pictogramas.
- 4. Lenguaje escrito

AGENDAS CON OBJETOS REALES

Un panel con una tira de velcro en la que se colocan objetos reales o miniaturas, que se relacionen con las tareas a realizar.



AGENDAS CON LOGOTIPOS

Son representaciones que hacen referencia a un determinado artículo, lugar, tarea





AGENDAS CON FOTOGRAFÍAS:

Son imágenes de una actividad, juguete o tarea.

Deben ser relevantes omitiendo los detalles poco importantes.











AGENDAS CON DIBUJOS O PICTOGRAMAS:

Son representaciones de la realidad a través de imágenes. Se pueden descargar gratuitamente de:



www.catedu.es/arasaac http://www.aumentativa.net/

AGENDAS CON LENGUAJE ESCRITO:

Se pueden representar con mayúsculas, minúsculas o letras de imprenta.



LONGITUD DE LA SECUENCIA

Las agendas pueden ser tan cortas como una secuencia de dos pictogramas hasta tener la duración de un curso.

En un principio, y en alumnos de poco desarrollo, es recomendable comenzar con solo dos actividades, para ir añadiendo poco a poco más.

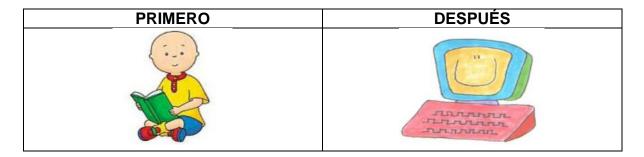
VA A DEPENDER DE:



Las agendas pueden ser tan cortas como una secuencia de dos pictogramas, hasta tener una duración de un curso.

En un principio, y en alumnos de poco desarrollo, es recomendable comenzar con solo dos actividades, para ir añadiendo poco a poco más.

HORARIOS PARA "PRINCIPIANTES"



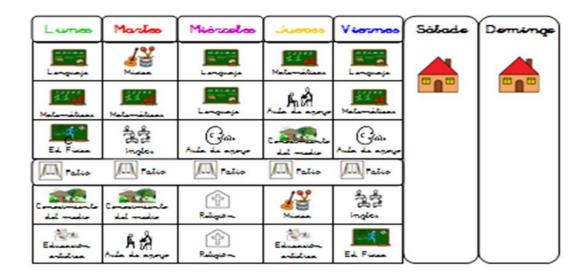
HORARIO DIARIO

Horario de parte del día, puede ser de media mañana hasta el recreo, después del recreo, tarde o día completo.



HORARIO SEMANAL

En un primer momento se tapan los días que no corresponden, para facilitar la atención y comprensión.



- Más tarde se introducirán los conceptos de PASADO/FUTURO.

HORARIO MENSUAL



AGENDAS VERTICALES

Facilita la visualización y la atención



AGENDAS HORIZONTALES

Van de izquierda a derecha, siguiendo la secuencia del día.



AGENDAS PORTÁTILES/ AGENDA MEDALLA O LLAVERO

Se utilizan cuando es necesaria una información más permanente o hay movilidad del niño/a. Son un tipo de agendas portátiles, que se llevan incorporadas de forma permanente como recuerdo de:

- ¿Dónde debe estar?
- ¿Qué debe hacer?
- ¿Qué se espera de él o ella?



PARA TRABAJAR LAS NORMAS DEL SALÓN:



CAPITULO IV

ETAPAS ESCOLARES Y ESTRATEGIAS PARA LA ATENCIÓN

> EDUCACIÓN INFANTIL O PREESCOLAR

Libro: Guía para Profesores y Educadores de Alumnos con Autismo. Cuarta edición revisada y mejorada Federación Autismo Castilla y León, p.15-40.

La incorporación del alumnado con TEA a las primeras etapas educativas y a un centro escolar puede resultar compleja. En muchos casos, son los profesionales de Educación preescolar los que detectan las primeras señales de alerta en el desarrollo. Por ello, es fundamental que cuenten con la debida información y formación, que permita proporcionar a los alumnos el apoyo educativo que requieran y que va a ser clave para la adquisición de futuros aprendizajes y competencias a lo largo de la educación básica.

Las mejores experiencias provienen del conocimiento del alumno, de sus necesidades y de una programación basada en sus intereses y puntos fuertes, mediante actividades con estructura y con tareas sencillas y secuenciadas, que proporcionen un refuerzo continuo a los comportamientos y aprendizajes adecuados.

Los apoyos deben facilitarse dentro del aula, propiciando el trabajo colaborativo y cooperativo de los profesionales de apoyo y el resto de profesorado que interviene en el aula, induciendo intervenciones educativas dirigidas a la atención a la diversidad, desde una perspectiva lo más inclusiva posible.

En cuanto a la organización de las estrategias de trabajo, basándonos en el modelo de competencias es necesario señalar que si bien será en las etapas posteriores cuando, tal y como señala la norma, las actividades que se lleven a cabo en el aula irán dirigidas a la adquisición de las competencias básicas, debe ser en Educación Infantil cuando se comiencen a dar los primeros pasos que sirvan para originar determinadas pautas de trabajo y organización (Vieites Salvado, 2009).

Empezaremos por considerar estrategias en el área de comunicación.

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Es necesario tener en cuenta que el 90% de las alteraciones en la autorregulación de la conducta son atribuibles a dificultades en la comunicación, por lo que la adquisición de habilidades lingüísticas y de comunicación va a ser clave en la atención educativa del alumno con TEA (Carr, 1996).Para el desarrollo de la competencia pre-lingüística en Educación preescolar es necesario trabajar especialmente las siguientes cuestiones:

- •La atención y acción conjunta: Objeto-adulto.
- •Rutinas de trabajo, como permanecer sentado y concentrarse por periodos breves.
- •Jugar de forma funcional con los juguetes.
- •lmitar: comenzando con actividades de contra- imitación.

Utilizar gestos y sonidos. Para ello es importante seguir las siguientes pautas de actuación:

- •Lograr la atención del alumno antes de comenzar a interactuar con él o ella. •Utilizar un lenguaje sencillo con frases cortas: sólo dar información relevante y necesaria
- •Relacionar explícitamente las acciones de los niños con la denominación de las mismas ("poner palabras" en las acciones de los niños).
- Apoyar el lenguaje con gestos.
- •Utilizar material real, concreto.
- •Estimular al niño a prestar atención a los sonidos, las voces y los objetos.
- •Aprovechar los contextos y situaciones reales y llenar de funcionalidad la comunicación: Los colores de las mochilas, los números subiendo o bajando escaleras.
- •Utilizar diferentes refuerzos: Objetos de interés para alumno, acompañado siempre de refuerzo social: sonrisas, cosquillas, palabras como:" Lo haces muy bien", "excelente", "bravo", etc.

MATEMÁTICAS

En educación preescolar la competencia matemática se va a trabajar fundamentalmente a partir de la realización de seriaciones, clasificación y resolución de problemas sencillos. Tenemos que tener en cuenta las siguientes estrategias para el trabajo de esta competencia con el alumnado con TEA:

- •Enseñar la respuesta correcta, no dar lugar a ensayo error (Aprendizaje sin error).
- •Utilizar la técnica de "encadenamiento hacia atrás" para la adquisición de nuevas habilidades.
- •Proponer secuencias de actividades cortas e ir incrementando la duración progresivamente a medida que aumenta la capacidad de atención del niño/a.
- •Dar instrucciones claras y sencillas, ir trabajando los conceptos de 1 a 1.
- •Organizar el trabajo a realizar en paneles, utilizando claves visuales.
- •Proponer actividades gratificantes, la propia actividad puede servir de refuerzo.
- •Establecer un principio y un fin claro, delimitado por la propia actividad: un rompecabezas se hace una sola vez, una ficha se colorea y ya está terminada.

CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

Las personas con TEA pueden presentar hipo y/o hipersensibilidad a diferentes estímulos, lo que dificulta su capacidad atencional y genera situaciones de estrés y angustia ante determinadas sensaciones. Para poder anticipar y/o prevenir la aparición de problemas conductuales derivados de la presencia de un determinado estímulo, es recomendable seguir las siguientes acciones:

- •Pedir información a la familia sobre el Perfil Sensorial del alumno
- •Establecer un lugar seguro y libre de estimulación sensorial, que le pueda servir de refugio.
- •Realizar acercamientos progresivos a lugares en los exista el estímulo al que es especialmente sensible (Por ejemplo, a lugares con mucho eco si es muy sensible a los ruidos).

- •No obligar a utilizar determinados materiales que rechaza, por ejemplo, temperas, plastilina, luces muy fuertes, ir realizando acercamientos progresivos (que lo tolere en la mesa, que puedas manipularlo tú al lado) y ofrecerle una alternativa de actividad.
- •Vigilar el posible alto umbral al dolor ya que podría tener caídas, golpes y/o enfermedades de las que no se queje.

SOCIAL

Es muy importante enseñar a los pequeños a jugar y relacionarse entre sí. Los niños y niñas con TEA tienen dificultades para comprender las pautas de juego y para iniciar y mantener interacciones con otros niños.

En muchos casos, tienden a realizar su propio juego, y llenan de rutinas poco funcionales los momentos libres o no estructurados. Debido a estas dificultades, para iniciar la adquisición de habilidades de competencia social, es fundamental contar, en estos primeros años de escolarización, con la figura del adulto mediador que apoye con las reglas implícitas, explique y modele los pasos del juego. La relación positiva con el adulto ayuda a que el niño identifique la persona a la que puede recurrir en momentos de inestabilidad, por ello es necesario que se cree un vínculo entre profesor-alumno que proporcione seguridad y comprensión.

Para el establecimiento de este vínculo positivo, los pasos a seguir son los siguientes:

- •Elaborar un listado de los objetos de interés del alumno en el aula, o pedirle a la familia que traiga alguno de los objetos favoritos.
- •Establecer un momento de interacción con el alumno para compartir esos juguetes: el alumno debe asociar los juguetes a la persona, establecerá contacto ocular, se aproximará o reirá.

En este primer momento no se le exige que haga una petición, sólo se comparten los objetos.

•Una vez que ha comprendido lo que obtiene con la persona, pasaremos a enseñarle que el acercamiento a la persona genera interacción, esperando a que sea él quien inicie los acercamientos para entregar los juguetes y posteriormente enseñaremos la petición del objeto.

> TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA

Libro: Guía para la Integración del alumnado con TEA en educación primaria Ma del Mar Gallego Matellán Universidad de Salamanca, p.16-24.

71



En el cambio que supone el paso de educación infantil a educación primaria se producen variaciones significativas para todos los alumnos; pasando de una etapa en la que se da prioridad al juego y en la que la instrucción, probablemente, es menos rigurosa a otra en la que los alumnos comienzan un currículo más exigente, con exámenes, deberes para casa, etc.

Por otro lado el cambio de etapa, con frecuencia, conlleva el cambio de recinto dentro del propio centro y, por supuesto, el cambio de docente. Estas variaciones requieren que los profesores y educadores se coordinen para facilitar la transición de los alumnos con TEA entre las etapas de Educación preescolar y Primaria. Podemos seguir algunas pautas que nos permitirán nuestros alumnos con TEA y así podremos atenuar las posibles dificultades que surjan en el cambio.

Es adecuado que antes de terminar el último curso de preescolar el alumno haga varias visitas a la que será su nueva aula en el próximo curso y, del mismo modo, conviene que conozca a su nuevo profesor, esto le ayudará a reducir el estrés que le puede producir la situación novedosa del cambio. También el alumno deberá familiarizarse con el contexto físico en el que se desarrollará la nueva etapa en cuanto a pasillos, cercanía de los baños, salida al patio, etc. Guiado por su actual profesor y por el que tendrá en el próximo curso la habituación con el entorno será más fácil y optimizará su adaptación.

El número de libros para los cursos de Primaria puede resultar abrumador para cualquier alumno, el aumento en el material escolar requiere de una organización extraordinaria y con frecuencia los alumnos tienen una circulación constante de libros de casa a la escuela.

El maestro o el tutor (si es que cuenta con uno), tendrán que apoyar al alumno para organizar las tareas que ha de llevarse a casa, regulando las ayudas de manera justa y adecuada para ir generando progresivamente autonomía en el alumno.

La organización de la hora del recreo generalmente también se desarrolla en un espacio diferente del área de infantil y los patios de juego suelen ser más grandes. Además, los alumnos de preescolar están acostumbrados a que su profesor(a) les cuide en todo momento vigilando incluso el momento del almuerzo durante el recreo. El niño con TEA necesita saber qué hacer si trae comida de casa por lo que los tutores deberán estar pendientes.

En primaria las guardias de patio se llevan a cabo por distintos profesores, el alumno debe saber que puede acudir a ellos si necesita ayuda. Todos los profesores del centro deberán ser informados sobre las necesidades de estos escolares ya que será el adulto de referencia cuando su tutor no esté. Es posible que el niño con TEA en una situación de conflicto ignore cómo pedir ayuda o cuándo debe imponerse por lo que necesitará apoyo en este sentido. Es preciso la colaboración de los profesores que se encargan del patio para evitar que el niño(a) con TEA sea víctima de acoso.

La salida a los recreos puede resultar especialmente agobiante por la falta de orden, los ruidos y la actividad que se genera; en momentos puntuales, se puede facilitar la permanencia del alumno en el aula durante el recreo procurándole alguna actividad durante el mismo aunque nuestro objetivo será siempre la integración en el grupo.

Por otro lado, conviene proporcionarle seguridad y tranquilidad a través de un espacio específico que le sirva de cobijo y referencia en la escuela en el que será atendido por personal de apoyo que le escuche en momentos necesarios.

Los alumnos con TEA pueden tener dificultades para hacer amigos y socializarse. Para facilitar la integración, el tutor puede promover la integración de un círculo de amigos con el objetivo de reforzar la incorporación en su grupo de compañeros, éstos pueden ayudarles a evitar los problemas de conducta y a reducir la vulnerabilidad de los niños con TEA ante el bullying.

RESUMEN

- Coordinación del profesorado para facilitar la transición
- Que conozca al que será su nuevo profesor
- Visitas a la que será su aula y ambiente físico del próximo curso
- Apoyo del tutor para organizar los deberes
- Espacio de tranquilidad en situaciones necesarias
- Colaboración de los profesores en el patio durante los recreos.
- Evitar el acoso de los compañeros.

Organización del entorno



La integración de un escolar con TEA en un aula ordinaria representa un verdadero reto para los educadores y la escuela. Es una tarea que requiere el aporte de creatividad por parte de las personas involucradas, que sean flexibles en su actuación y que puedan enriquecer su labor con una actitud positiva.

Se buscará una estructuración ambiental y temporal adecuada para conseguir con ello un contexto escolar apropiado que minimizará la aparición de dificultades que pueden interferir en la actividad académica de los alumnos con TEA.

Un recurso ampliamente utilizado para este objetivo es el programa TEACCH. Como es sabido, la organización visual ayuda a todos los niños en el desarrollo de la planificación de sus actividades, al alumno con TEA le aporta una información clara y precisa que le ayudará a conocer lo que debe hacer y de este modo contribuirá a bajar su nivel de ansiedad. La utilización de horarios visuales con fotos y dibujos de las acciones de lo que va suceder durante el día en el colegio le aportará seguridad (Para la elaboración de apoyos visuales.

Para favorecer la autonomía de los alumnos, no solo en el aula sino en todo centro escolar, conviene que el colegio esté señalizado adecuadamente con pictogramas en los lugares comunes, estos indicadores estarán colocados en la puerta de entrada correspondiente y facilitarán la orientación permitiendo la identificación de la sala y de la actividad que en ella se desarrolla. A continuación se muestran algunos indicadores como ejemplo.







MÚSICA

Atención al alumno

Para favorecer el mantenimiento de la atención conviene ubicar a los alumnos en el aula próximos al pizarrón y al profesor. Se evitará que en el entorno haya distracciones potenciales (ruidos, luces parpadeantes, olores fuertes). Cuando son motivos de

distracción, también resulta útil filtrar los estímulos irrelevantes de los textos, por ejemplo, ilustraciones innecesarias en hojas de cálculo.

Para uso individual del alumno, se elaborarán horarios con las asignaturas, que sean visualmente semejantes a los que pueda observar en el gran tablón del aula.

Los niños con TEA pueden tener complicaciones para regular o controlar ellos mismos el ambiente, en este caso el tutor deberá guiar esta organización. Potenciar el desarrollo de las habilidades del alumno (capacidades viso espaciales, la motricidad gruesa y fina, la memoria mecánica) les permitirá manejarse mejor en el ambiente y contribuirá a la mejora de su autoestima.

RESUMEN

R	
U	
Т	
Α	
D	
U	
С	
Α	
A T	
V	
Δ	

CENTRO	Estructuración ambiental y temporal Positivismo Creatividad Flexibilidad Programas *TEACCH *PEANA TIC
AULA	Organización Apoyos visuales Agrupamiento favorecedor Materiales motivadores Tablón informativo Horarios visibles Espacio sin distracciones
ALUMNO	Ubicación Previsión Agenda Ordenar material Códigos de color Potenciar habilidades

Matemáticas

Algunos alumnos con TEA pueden ser muy competentes en la realización de las operaciones matemáticas, pero pueden encontrar dificultades en la resolución de problemas (aunque aparentemente sean sencillos), ya que éstos requieren el análisis previo del enunciado para comprender qué se debe hacer y formular las operaciones adecuadas.

Para favorecer la adquisición de habilidades matemáticas en Educación Primaria, es necesario trabajar los siguientes aspectos:

Utilizar claves visuales, que ayuden a organizar los pasos a seguir para la ejecución de las operaciones, empleando agendas de trabajo, postín o esquemas.

- Proponer secuencias de actividades cortas e ir incrementando progresivamente la complejidad o la duración, según se desarrollan las capacidades atencionales del niño/a.
- Dar instrucciones claras y sencillas para la resolución de la tarea, se pueden ir combinando conceptos.
- Proponer actividades gratificantes, la propia actividad puede servir de refuerzo si se introducen los intereses del alumno/a (podemos contar Bob Esponja, Pitufos, Spiderman).
- Usar soportes visuales para que la información abstracta se presente de un modo más concreto (ábaco, aplicaciones matemáticas a través de nuevas tecnologías).

Autonomía e iniciativa personal

Es necesario que el alumno vaya adquiriendo e incrementando de manera gradual su autonomía durante la Etapa de Primaria. En este sentido, se podrán realizar una serie de actuaciones dirigidas a potenciar el máximo desarrollo de estas competencias y habilidades

- En esta etapa se empezará a introducir la agenda personal como herramienta para consultar el horario u otras informaciones relevantes.
- Se facilitarán distintos tipos de horarios, en función de las necesidades individuales de cada alumno, que procurando pasar de pictogramas con dibujo, al uso de palabras escritas, que él mismo irá completando.
- Si las actividades del alumno requieren de muchos desplazamientos en el centro, o cambios de edificio, se podrá incluir un código para reconocer las diferentes aulas: Clase de informática, (cuadrado azul), el gimnasio (circulo naranja) en el horario.
- Se procurará flexibilizar las rutinas y dotar de mayor explicación a las actividades, para que el alumno adquiera mayores niveles de comprensión e independencia.
- Se iniciará al alumno en la responsabilidad del trabajo individual propuesto por el profesor para realizar en clase, facilitando una supervisión estrecha inicialmente, que se irá disminuyendo a medida que incremente la autonomía en estas tareas.

Educación secundaria

La educación secundaria es especialmente delicada debido a los propios cambios evolutivos asociados a esta etapa (adolescencia), así como a los requerimientos (académicos, sociales, personales, etc.) y características organizativas de la misma.

Estos cambios afectan a todo el alumnado, pero en el caso de las personas con TEA pueden ser especialmente complejos de afrontar. Por ello puede que sea necesario intensificar los apoyos que pueda requerir el alumno/a, con el fin de favorecer el éxito en este período escolar. Sin embargo, en muchos centros de Educación Secundaria la programación de los apoyos se establece atendiendo exclusivamente a los contenidos curriculares y olvidando la importancia que tiene para el alumnado con TEA el desarrollo de habilidades que le permitan desenvolverse con éxito a nivel social.

Para desarrollar una intervención educativa inclusiva y dirigida al desarrollo de las competencias propias de este período educativo, es necesario tener en cuenta

cuestiones como la organización de apoyos indirectos y del apoyo entre iguales, así como la planificación y ejecución de actividades de aprendizaje cooperativo.

Cobra especial importancia en esta etapa el papel de la sensibilización, dirigida a toda la comunidad educativa, sobre las características y necesidades de las personas con TEA. Éste es un aspecto fundamental para propiciar el conocimiento y respeto de las diferencias, y prevenir la aparición de problemas como la exclusión social o el acoso escolar.

Social

En educación secundaria, las relaciones sociales que se establecen son especialmente importantes para el grupo de iguales. Debido a las características propias del TEA, el alumnado que presenta este tipo de trastorno tienen especiales dificultades a la hora de:

- Compartir con otros compañeros los momentos de ocio o de actividades escolares grupales.
- Entender convenciones sociales, como por ejemplo las relativas al respeto a la autoridad en el contexto escolar (un alumno no se dirige del mismo modo a un compañero que a un docente o a un directivo).
- Compartir el material escolar o participar en actividades que implican una reciprocidad en la interacción.

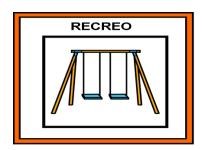
En ocasiones, la escasa iniciativa para la comunicación y la interacción con sus iguales, los intentos inadecuados y/o o fallidos de establecer vínculos (por ejemplo, si le interesa un compañero/a pueden seguirlo a todas partes para acercarse a él), pueden hacer que el resto del grupo los perciba como extraños, acaparadores, pesados o excesivamente "ingenuos", que sólo se interesa por sus cosas o por temas muy específicos sobre los cuales puede que plantee preguntas de manera obsesiva o realizar comentarios siempre sobre ese mismo tópico.

Estas percepciones pueden desembocar en situaciones de exclusión y rechazo por parte del resto de compañeros o incluso, en la aparición de conductas de acoso escolar. Para prevenir la aparición de estas situaciones es necesario trabajar con el alumno con TEA y con el resto de la clase, enfatizando la importancia que tiene el respeto y la tolerancia. Para ello, se pueden emprender dentro del aula las siguientes acciones:

- Facilitar la integración gradual del alumno con TEA en el grupo, planteando trabajos en grupos pequeños, en los que se le defina concretamente el qué y el cómo de su participación, así como los plazos para hacerlo, fomentando que desarrolle sus puntos fuertes en la actividad compartida.
- Practicar con el alumno con TEA las habilidades sociales y emocionales, como el uso de la conversación recíproca, facilitándole por escrito guiones de las preguntas o temas que puede compartir con sus compañeros.

- Hacer especial hincapié en la adquisición de habilidades de competencia social del resto de compañeros, priorizando la responsabilidad, anticipando consecuencias y fomentando el respeto a la diversidad y el fomento de la inclusión desde el ejemplo mismo de los profesionales de la educación.
- Ser coherentes y actuar con autoridad y sentido de la justicia en el aula.

> Intervención durante los recreos



El contexto del recreo, así como los cambios de clase, son situaciones especialmente desestructuradas y susceptibles de generar conflictos. Por lo tanto son espacios en los que puede requerirse la mediación para este alumnado, ya que sus alteraciones sensoriales, sus dificultades para el juego o la socialización, y el cúmulo de estímulos y desorganización presentes en estas situaciones hacen que puedan sentirse perdidos en las mismas. Son momentos en los que también pueden aumentar las conductas repetitivas, ritualistas y estereotipadas con las que tratan de controlar el ambiente y reducir el estrés asociado a la sobre estimulación y demandas ambientales.

Por otro lado, en los momentos en los que no hay una estructuración temporal de actividades ni una organización clara, los alumnos(as) con TEA pueden tener dificultades para identificar intenciones y responder con mayor sensibilidad al contacto o a los sonidos.

Por ejemplo, pueden interpretar un roce no intencionado como un empujón y generar un conflicto por ello. Asimismo al tratar de relacionarse sin saber cómo hacerlo, son muy vulnerables a sufrir situaciones de burla, abuso o acoso. Por ejemplo pueden manifestar conductas inadecuadas que provoquen la risa o mofa de los compañeros, como bajarse los pantalones o seguir a un grupo de chicas imitando un dibujo animado o un animal, así como conducir y hablar en voz alta (soliloquios).

Otro de los aspectos que influye en las dificultades de relación en este contexto es la dificultad de participación en un buen número de las actividades compartidas por la mayor parte de los alumnos en los recreos, y que implican juegos competitivos o que requieren de una amplia destreza en aspectos físicos, psicomotores o sociales. En muchas ocasiones las personas con TEA tienen una escasa motivación hacia estas actividades, o sienten pánico ante estímulos inesperados como balones, bolas de nieve, globos de agua, etc. por lo que requieren grupos alternativos de juego para poder participar y sentirse integrados.

Por todo ello, es necesario desarrollar estrategias que favorezcan a todo el alumnado disfrutar del espacio de descanso y diversión que implica el tiempo del recreo.

Educación preescolar

- Trabajar la comprensión y anticipación de la salida y entrada al patio mediante el uso sistemático del horario, asociando una rutina clara y estable de salida y entrada: canción de la fila, el tren que va al recreo
- Programar el aprendizaje en el aula de juegos, canciones y dinámicas para poner en marcha en el patio, evitando situaciones de "tiempos muertos" y sustituyendo conductas estereotipadas por otras más normalizadas
- Planificar la sesión de patio utilizando diferentes espacios y materiales, para evitar la insistencia en la invarianza o el establecimiento de rutinas poco funcionales.
- Enseñar las normas básicas del uso de los columpios, triciclos, pelotas, así como de interacción con iguales.

Educación primaria

- Enseñar a estructurar el tiempo dotando al alumno de una secuencia de actividades dentro del patio: almuerzo, juego y biblioteca. Si el alumno comprende y usa la noción de tiempo, se puede variar y flexibilizar el mismo (por ejemplo, añadiendo 10 minutos almuerzo).
- Establecer previamente un lugar donde alumno se sienta seguro y al que pueda acudir en caso de necesitar ayuda, enseñarle y explicarle paso a paso cómo acudir a este sitio y solicitarla:

"Si alguien te dice alg	go que te molesta, o te	sientes nervioso d	triste, vas a ir co	n la
secretaria y vas a ped	dir que avisen a	, podrás esperar a	en la sala	a de
Si no es	stuviese entonces llamaría	amos a"		
Engañarla a antigina	r al pripainia v al final de	l reeree eeeiede	a alayea naturalaa	

• Enseñarle a anticipar el principio y el final del recreo, asociado a claves naturales y a rutinas:

Salir al recreo:

- -Asociar la música de un juguete musical a los más pequeños, después lo transformaremos en el timbre.
- -Crear una rutina de la dinámica de salida.
- -Crear dinámicas diferentes de transición del aula al patio para procurar que el alumno TEA no permanezca solo: "Tres/cuatro alumnos que comiencen su nombre por (Misma inicial que el alumno con TEA), jugamos a las palabras encadenadas hasta la llegada al patio". "Cuando llegue al patio tienes que decirme que dibujos le gusta a estos tres compañeros de clase"

"Hoy vamos a sacar al patio el paracaídas y vamos a realizar un juego: Pablo, Juan y Antonio (alumno con TEA), son los encargados de llevar y después recoger el material".

Durante el recreo:

• Enseñar explícitamente y paso a paso las normas de los juegos del patio tanto grupalmente (por ejemplo, se pueden utilizar algunos momentos en las clases de educación física) como de manera individual.

- Comunicar a la familia los diferentes juegos que queremos que se aprendan en el patio para que practiquen tanto de forma individual como con otros niños y niñas (hermanos, familiares, vecinos, en el parque, etc.).
- Organizar interacciones significativas permitiendo que el alumno tenga acceso a la sala de informática o la biblioteca durante una parte del recreo, de manera que pueda compartir juegos de mesa, rompecabezas o juegos de mesa.

El alumno estará más tranquilo y preparado para regresar a clase al final del recreo.

- Utilizar diferentes historias sociales para explicar las situaciones que ocurren en el patio, así como las diferencias de quién es un amigo y quién no lo es, para evitar situaciones de abuso.
- Enseñar a responder ante las bromas y comportamientos sociales no deseados.
 "Cuando alguien me dice algo que no me gusta o no entiendo se lo cuento a mi maestro
 "

Entrar al aula:

- Asociar un juguete musical/timbre al momento de finalización del recreo.
- Utilizar listas con imágenes asociadas a un sistema de puntos para reforzar la adquisición de hábitos adecuados en la fila.
- Asignar a un compañero para que le acompañe en la fila.

Educación secundaria

- Desarrollar dinámicas de sensibilización sobre las diferencias y las necesidades específicas que cada una de ellas implica para el trato personal, utilizando cuentos, juegos, teatralizaciones, vídeos, etc.
- Establecer mediadores del juego entre el grupo de compañeros (ir alternando) y la persona con TEA, que actúen como apoyos para gestionar y desarrollar las actividades de juego, haciéndolas accesibles y comprensibles para ella.
- Establecer rutinas para anticipar la salida al recreo: Por ejemplo, antes de salir al recreo se les pedirá una actividad de conversación por parejas, la instrucción será:

Tienes que preguntar al compañero con el que bajes al patio sobre sus gustos (si se considera necesario se les dará una tarjeta con la/s pregunta/s para que rellene la respuesta de sus compañero):¿Cuál es tu comida favorita?; ¿Qué comida no te gusta nada?; ¿Cuál es tu libro favorito?; ¿Cuál es tu serie de televisión favorita?; ¿Qué has hecho el fin de semana?; ¿qué tal te ha salido el examen?; ¿Has visto el partido México-Estados Unidos?; ¿Qué tal llevas el examen?; ¿A qué juego de la PS3 te gusta jugar?

- Organizar los juegos y repasar las reglas para desarrollarlos entre todo el alumnado, retirando progresivamente el apoyo del mediador para lograr que los compañeros actúen como apoyos naturales
- Organizar interacciones significativas permitiendo que el alumno tenga acceso a la sala de informática o la biblioteca durante una parte del recreo para compartir juegos de mesa u ordenador, rompecabezas, etc. con uno o dos amigos.
- Utilizar diferentes historias sociales para explicar las situaciones o conflictos que suelen producirse en el patio, así como las diferencias sobre quién es un amigo y quién no lo es, para evitar situaciones de abuso.
- Enseñar a responder ante las bromas y comportamientos sociales no deseados.

CAPITULO V

"LA LECTO-ESCRITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJES RELEVANTES EN AUTISMO"

Documento de: María Rosa Ventoso Roncero. Abril 2003.

Desde mediados de los años 80 el empleo de materiales gráficos, analógicos o más simbólicos como la escritura, se ha erigido en herramientas de trabajo imprescindibles para los profesionales del "autismo".

La inconsistencia en la comprensión de la información verbal, la temporalidad limitada de los mensajes verbales, y el hecho de que los actos comunicativos impliquen necesariamente cercanas y recíprocas relaciones interpersonales, son algunas de las causas por las que la información ofrecida en formato verbal sea a menudo desatendida, no comprendida e incluso aversiva.

Las fotografías y dibujos realistas se han convertido en uno de los elementos más ampliamente empleados y válidos en la intervención (Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995). En muchos contextos y para un gran número de niños el empleo de dibujos es el único sistema adecuado, pero es limitado en la cantidad y tipo de información que puede ser transmitida. El lenguaje escrito supone una alternativa válida para apoyar o sustituir al lenguaje oral además de ser un elemento más natural y de empleo más universal que los sistemas analógicos.

En los últimos años ha aparecido abundante literatura escrita por personas con autismo de alto nivel de funcionamiento que relatan sus experiencias internas. En muchos casos se presta especial importancia a la información de modalidad visual y, dentro de ella, a las palabras escritas. En los textos autobiográficos podemos encontrar párrafos que hacen referencia a la importancia de los formatos visuales para acceder a los significados y en especial, a los textos escritos, como hacen en los párrafos siguientes Terèse Jolliffe y Temple Grandin:

"Yo comprendía mejor cuando me decían las palabras aisladas y cuando me daba cuenta de que el lenguaje iba dirigido a mí. Al mismo tiempo comencé a leer en mi cabeza y a escribir frases.... Era capaz de comprender mejor las palabras cuando estaban escritas en un papel /que cuando me las decían"

"Yo soy una pensadora visual... Muchas de las personas con autismo de alto funcionamiento también son pensadores visuales y emplean formas visuales de pensamiento... El lenguaje y las palabras son para mí maneras extrañas de pensamiento. Mis pensamientos están recogidos en forma de cintas de "videocasete"

"Si tengo que aprender una lengua nueva, lo hago leyendo... Almaceno las palabras en su forma escrita... El mejor programa para aprender una' lengua extranjera para mí es leer cuidadosamente frase a frase en las dos lenguas los artículos de las revistas que ofrecen en los aviones, que están escritos en los dos idiomas."

Por eso, "enseñar a leer" en autismo no supone sólo un paso más en el natural proceso de educación y culturización. En autismo, la lectura y escritura pueden suponer un puente de acceso a la intervención de aspectos especialmente afectados. Ofrecer guiones de modelos verbales, apoyar al lenguaje oral, hacerlo permanente y así ofrecer mayor tiempo de procesamiento, mejorar la conducta "fijando normas", ofrecer información anticipada de actividades y guiar la conducta, expresar ideas, sensaciones y pensamientos, son algunos de los objetivos que se pueden tratar con la lecto-escritura.

Por otra parte la habilidad lectora es una de las habilidades que se hayan preservadas en algunos niños con autismo. De hecho, la hiperlexia es un fenómeno bastante frecuente en niños con buenas o medias capacidades intelectuales (Tirosh y Canby, 1993).

Además, una proporción apreciable de los niños: autistas con retraso mental, a pesar del lento, o incluso nulo desarrollo del habla, aprenden también a leer de manera muy eficaz, dando lugar a situaciones sorprendentes y contradictorias, que por otra parte definen el autismo como cuadro de profundas desarmonías. Paradoja que confunde, y deja perplejos a padres y profesionales no especializados, que se encuentran con un niño aparentemente inteligente, pero que con frecuencia no atiende a las consignas, no muestra interés por compartir las experiencias, no juega con otros niños ni con juguetes convencionales, no habla y, a veces, se golpea o presenta rabietas sin motivo aparente. Pero este mismo niño encuentra el coche de su padre en un garaje repleto, aprecia un cambio de orden de un disco entre cientos, o hace movimientos "extraños" en el aire, que observados detenidamente resultan ser la escritura del anagrama de una cadena de televisión.

En la base de la facilidad para acceder a la lectura de algunas personas con autismo, se encuentran atributos cognitivos concretos especialmente preservados, como la facilidad para procesar estímulos viso-espaciales (como muestran los ejemplos apuntados en párrafo anterior) y la buena capacidad de memoria mecánica asociativa (Hermelin y O'Connor, 1970).

La explicación elemental, pues, del proceso de lectura espontánea reside en la facilidad para realizar una tarea de asociación, de emparejamiento, de una palabra escrita con un objeto determinado (referente), su representación fotográfica o pictórica, que se presentan de forma simultánea en repetidas ocasione.

Pero no todos los niños realizan un aprendizaje espontáneo y natural y los sistemas tradicionales de enseñanza no siempre son efectivos. Los niños con autismo tienen su propio estilo de aprendizaje como hemos visto. Por tanto, una alternativa razonable parece ser emplear este sistema como recurso en la enseñanza explícita.

De manera central, y esta es la idea principal que se quiere transmitir en estas páginas, la lecto-escritura, al ser una habilidad relativamente preservada y las características especiales del código simbólico escrito -de persistencia, espacialidad frente a temporalidad, visual frente a auditivo...- le convierten en una herramienta poderosa para tratar aspectos especialmente afectados en autismo, es decir, puede ser el vehículo en que transportar aprendizajes difíciles de hacerlo por otro medio.» Por tanto, merece atención en los programas de tratamiento.

Posiblemente, no todos los niños se puedan beneficiar de ella, pero sí es conveniente realizar el intento con las adaptaciones necesarias en cada uno de los casos. Las primeras páginas de este documento se van a centrar en exponer un posible sistema de enseñanza de la lecto-escritura para aquellos niños que encuentren problemas con métodos más convencionales para después pasar a exponer las posibles funciones de esta poderosa herramienta.

Un sistema de enseñanza

Muchos niños con autismo -como bien saben los profesionales expertos- aprenden a leer con los mismos sistemas que los demás compañeros. No existe pues un sistema "especial" para ellos. Pero en algunos casos, el particular sistema de procesamiento "autista" requiere de métodos adaptados. Tampoco existe una edad determinada: desde los 4 años hasta incluso la adolescencia se puede intentar aunque siempre los candidatos ideales van a ser aquellos que:

- a) Tienen interés en anagramas, folletos con información comercial, y en general por letras, números y escritos.
- b) Niños capaces de discriminación visual y asociaciones visuales simples, por ejemplo, entre objetos complementarios: "pie-zapato"
- c) Los que presentan capacidad intelectual superior al retraso mental moderado.

La observación de los lectores "naturales" indica la facilidad para el aprendizaje por sistemas globales, es decir aquellos en que se asocia el objeto -o su imagen representada- con el rótulo escrito de la palabra correspondiente.

Por ello, se aconseja, iniciar el proceso partiendo de las palabras completas y más tarde ir aprendiendo a desintegrarlas en sílabas y volver a integrar las sílabas en palabras completas. Junto a este principio de "lectura global", es obvio que la situación de enseñanza de la lecto-escritura debe cumplir los mismos principios que toda enseñanza en autismo estructura, rutina y funcionalidad.

Los momentos de enseñanza deben ser previamente programados y anticipados, las condiciones estimulares controladas en situaciones de relación unipersonal y los objetivos de aprendizaje y los materiales diseñados. Los estímulos deben presentarse de manera rutinaria y con el suficiente número de ensayos que permita fijar las asociaciones y además, lo más pronto posible, se debe dotar a la lectura y escritura de sentido, es decir, no solo hay que saber leer, hay que comprender que sirve para fines concretos, de manera que "se cargue de sentido" la tarea y la vida (Rivière, 1997).

- Comenzar con sistemas globales: palabras completas asociadas a la imagen del objeto.
- Programar la enseñanza: situación de relación individual, en condiciones estimulares controladas, con los objetivos claros y los materiales preparados.
- "Dar sentido" a la lectura y escritura dándole utilidad que el niño entienda.

Principios generales

Recuerda:

Además de estos principios hay otras consideraciones previas sobre las que el enseñante debe reflexionar antes de comenzar a enseñar y que van a condicionar el éxito del intento (Ventoso, 2002).

1. La guía de pasos que se presenta es únicamente eso, "una guía" y debe adaptarse a cada individuo: preferencias, habilidades, dificultades especiales y características.

Por ejemplo, hay niños con problemas de atención, en los que es importante aumentar el tamaño de la letra; otros presentan un interés especial por escribir en pizarrón con rotulador; otros están más motivados si se les permite dibujar el referente de la palabra. Es decir, hay que indagar, "probar", e incluir las características individuales de aprendizaje y preferencias de cada niño dentro de un sistema de enseñanza estructurado.

2. Utilizar letras mayúsculas o minúsculas (elegir unas u otras) independientes, no enlazadas.

Los niños que aprenden a leer y escribir de forma autónoma lo suelen hacer con letras mayúsculas, que tienen más claves visuales discriminativas, son más fáciles de reproducir y aparecen en esta forma en los teclados. Sin embargo, presentan un inconveniente: la mayoría de los textos, por no decir todos, están escritos en letras minúsculas o cursivas. Por ello, aún actuando en contra de los aprendizajes naturales, quizá sea más útil comenzar con letras minúsculas e independientes, ya que esta independencia facilita la discriminación y la posterior disociación de la palabra en sílabas y las sílabas en letras.

3. Colocar material autoadhesivo tipo "velcro" en la palabra y el dibujo, o fotografía del objeto, de manera que se peguen y presentar los materiales sobre formato adhesivo -paneles de cartón, paneles de "moqueta", etc., en los que se pegan las imágenes y las palabras o en sistema de bandejas.

Muchos niños con autismo no encuentran ningún sentido a colocar elementos juntos o al lado. No captan la idea ni la finalidad y en ello radica, precisamente, el mayor enemigo de la motivación. De forma añadida, los materiales se pueden desordenar y descolocar con facilidad por roces incontrolados. Los carteles descolocados pueden constituir fuente de caos, malestar e inquietud. La posibilidad de pegar ofrece una clave visual de la demanda de la tarea y todo el esfuerzo cognitivo se dedica a asociar de forma correcta.

4. Ofrecer la posibilidad de ensayos repetidos con las mismas palabras.

En ocasiones se pueden emplear representaciones similares, pero distintas, de los objetos o personas, para mantener el interés y la motivación.

5. Asegurarse en las primeras sesiones de enseñanza de que el niño "conoce" el referente -objeto- que se le pide que asocie.

Así mismo, en los inicios de lectura sin asociación hay que evitar conceptos desconocidos. Con posterioridad, se puede aumentar el vocabulario mediante la asociación repetida de objetos desconocidos con su palabra correspondiente.

6. Valorar la posibilidad de emplear algún sistema en formato de "cartilla" antes de comenzar con el sistema de carteles individuales.

Si el niño comprende y se interesa por la cartilla el sistema es mucho más económico en tiempo y esfuerzo que la realización "personalizada" de materiales. Existen en el mercado sistemas globales que se adaptan relativamente a las necesidades de la población con autismo. Por ejemplo, la cartilla "Vivencias" (González, De la Fuente, Rico y Sánchez) es un material que suele ser muy apropiado, pero que requiere a su vez de adaptación.

Las cartillas, en general y la citada en particular, presentan muchas demandas distintas en poco espacio; las palabras están organizadas en progresión de grafemas y no tienen en cuenta si los niños conocen o no el referente y hacen muchas demandas distintas. En estos casos, es necesario eliminar algunos de los ejercicios o presentarlos de manera muy organizada y rutinaria, por asociación de demandas en lugar de en el orden original.

El sentido común del profesor, la sensibilidad para detectar si el niño está comprendiendo todas las demandas son los marcadores de las adaptaciones -siempre necesarias- que hay que realizar para que el sistema siga siendo eficaz.

7. Emplear métodos de ensayo sin error.

Ofrecer siempre la ayuda necesaria para que no sea necesario rectificar un emparejamiento. Señalar el objeto al tiempo que se pronuncia la palabra es una estrategia de ayuda sencilla y útil. Evitar emisiones automáticas, como "no, no va con ese, fíjate bien", etc. que producen frustración, desconcierto y desesperanza.

- 8. No presentar altas exigencias en cuanto a la forma de la letra o la estructura de las frases escritas. Primar el "fondo" y no la forma.
- 9. Fomentar el trabajo independiente: Presentando sistemas de trabajo que permitan que luego el niño pueda trabajar solo.

La lectura se fija con la práctica repetida. Se aprende a leer leyendo mucho, y el trabajo y motivación individual es Imprescindible al tiempo que se convierte en una manera de actividad funcional que trate el trastorno de sentido de actividad (Rivière 1997) clásico en autismo.

Consideraciones previas:

- El sistema de enseñarse siempre se debe adaptar a cada niño. No existe un método válido para todos los niños.
- Utilizar letras "no ligadas": independientes.
- Emplear paneles o bandejas y material autoadhesivo tipo "velcro" para fijar las imágenes y a éstas las palabras.
- Ensayos repetidos con las mismas palabras que se emparejen con imágenes (pueden ser no idénticas).
- Objetos y palabras conocidas (en fases iniciales).
- Valorar la posibilidad de emplear cartilla con sistema global.
- Métodos de ensayo sin error: no permitir la equivocación.

LAS FASES DE ENSENANZA

Secuencia básica:

Como hemos indicado, la adaptación individual siempre va a ser condición necesaria para irse adecuando a las particularidades del niño. Una de las adaptaciones fundamentales tiene como foco la MOTIVACIÓN. Atender los intereses particulares es fundamental, especialmente en las primeras fases de enseñanza.

Por ello es poco probable que los materiales impresos comerciales, e incluso un material realizado para un niño sea válido para otro. Sin embargo, el esfuerzo es proporcional a la recompensa en ritmo y especialmente, interés por la tarea. Las fases que se proponen (Ventoso, 2002) son solo orientativas y en cada caso se pueden tomar decisiones de adelantar fases o realizar cambios.

FASE I: EL APRENDIZAJE DE LA MECÁNICA Y EL PLACER DE ASOCIAR

El primer objetivo en esta fase es doble: por una parte enseñar "la mecánica" del trabajo y crear interés y gusto por la asociación de palabras-dibujos, y por otra cumplir el otro componente de la lectura, asociar un símbolo escrito -un grafema- con un sonido -un fonema-.

Las primeras asociaciones:

Partiendo de las propias motivaciones del niño, como marcas comerciales de productos alimenticios, marcas de coches, nombres de personas de su familia, niños de la clase o personajes de su película predilecta, se debe fotografiar, o dibujar con claridad, aproximadamente 10 objetos y escribir cada una de las palabras que se correspondan con lo representado. La presentación debe ser progresiva: inicialmente 2 objetos, después 3, 4, 5... Cuando el niño los vaya emparejando correctamente, se va

aumentado_ el número de elementos hasta terminar presentando juntos los 6 o 7 objetos de interés.

No todos los niños poseen el mismo "span" atencional. Hay niños que no pueden atender a más de 3 ó 4 elementos, mientras que otros se divierten mucho más cuando se van aumentando el número de asociaciones requeridas., En el primer caso, sólo de presentarán de forma simultánea un máximo de 3-4 elementos. En cualquier caso, se debe dedicar de diez a quince minutos diarios al juego de emparejar el dibujo con la palabra escrita.

Un factor importante en la mayoría de los aprendizajes es la repetición. Se debe ofrecer la oportunidad de presentar de forma repetida los ítems de pares asociados, duplicando o triplicando las fotografías y los carteles. En algunos casos, es mucho más motivante y atractivo presentar distintas perspectivas fotográficas del mismo objeto. Por ejemplo, si el juego consiste en asociar marcas o modelo con el coche, se puede comenzar por 2, pero presentando 3 ó 4 fotografías del vehículo ligeramente distintas.

El procedimiento a emplear es muy simple. En un lugar silencioso y sin elementos que distraigan al niño, se le presentan las dos fotografías, que pueden estar sujetas por "velcro" a un panel (de cartón, vidrio plástico, moqueta fijada a madera...), y se coloca delante del niño uno de los carteles, al mismo tiempo que el profesor pronuncia la palabra. Luego, se le anima a que pegue la palabra con su imagen, ofreciéndole la ayuda de señalar. Una vez pegada, se señala de nuevo, y se incita al niño a que diga la palabra, o a que mire -si el niño es no verbal-, mientras el profesor dice la palabra con entonación de satisfacción. Se repite el procedimiento 3 ó 4 veces y si el niño sigue motivado, se le anima a que asocie de forma independiente sin ayuda o, incluso, a que diga la palabra.

En las sesiones siguientes se pueden introducir más representaciones distintas de los mismos objetos e ir ofreciendo de uno en uno los carteles para ser asociados. Es previsible que estos emparejamientos se aprendan con relativa rapidez y sea fácil ir introduciendo el elemento. 3, 3 "repetido", 4, 4 "repetido", etc.

Las vocales:

El segundo objetivo de esta fase, si los niños tienen capacidad para imitar sonidos simples, es asociar el fonema a cada letra vocal. Para ello se escriben las letras en "cartelitos" independientes y se van presentando de forma individual o se colocan todos en la mesa y se va señalando.

Los primeros ensayos el terapeuta emite el fonema -en principio en el orden natural de "a", "e", "i", "o, "u"- y anima al niño, posteriormente se intenta que sea él el que emita el sonido. Se pueden realizar, por ejemplo, distintas versiones de juego: colocar todas las letras dadas "boca abajo", de forma que no se vea lo que está escrito; e ir dándoles la vuelta al tiempo que se pronuncia, para luego introducirlas por la ranura de una hucha, una caja, etc.

Con el fin de no aburrir a los niños, cuando se consiga el criterio, se pasa inmediatamente al paso o fase siguiente. Así mismo, si se produce una detención en alguna fase del proceso es conveniente "ingeniar" nuevas formas o juegos para conseguir el mismo objetivo pero con formatos distintos y más atractivos.

Una vez conseguidos estos objetivos, el niño sabe lo que tiene que hacer, está motivado para ello y asocia fonemas a formas perceptivas simples -las vocales-.

Enseñar a leer vocales es una estrategia válida que ayuda a la posterior discriminación de sílabas, aunque en los primeros momentos, suele ser tan gratificante identificar y pronunciar los sonidos de estas letras que se "omiten" las demás. Este efecto es normal y constituye un paso intermedio, necesario para aprendizajes más complejos.

I: Mecánica y motivación:

- a) emparejamientos atractivos
- b) vocales

FASE II: NUEVOS EMPAREJAMIENTOS.

El siguiente objetivo es comenzar a realizar emparejamientos de palabras con objetos que ya no constituyen foco de interés, y de nuevo, ayudar a asociar los grafemas en palabras con un determinado contenido fonético.

La motivación creada con la tarea anterior -que ya se permite hacer de forma autónoma en un momento distinto o al final de los nuevos objetivos como sistema de recompensa. En este momento se eligen 20-30 objetos nuevos cotidianos y autónomos en un momento distinto o al final de los nuevos objetivos como sistema de recompensa. También se eligen 20-30 objetos conocidos por el niño y en grupos de 3-4-6 o más, según la capacidad y el interés del niño, se comienza a realizar el mismo proceso de emparejamiento de la fase anterior. También en los primeros ensayos los objetos se presentarán repetidos a fin de permitir fijar la asociación.

Las palabras elegidas pueden responder a dos criterios: o bien por ser palabras con condición estimular muy distinta como "oso" y "pelota", a fin de facilitar la discriminación, o ya directamente, en el caso de niños con muy buena capacidad discriminativa visual elegir objetos con los mismos fonemas e ir añadiendo palabras con los fonemas aprendidos.

Emparejamientos

A) Debe emplearse con preferencia en niños que posean buenas habilidades de discriminación visual.

Esta alternativa es sencilla y consiste en guiarse por un método de enseñanza de lectoescritura que emplee un sistema global basado en la introducción progresiva de fonemas. Un buen ejemplo de estos sistemas lo ofrece la citada cartilla "Vivencias" (González, De la Puente, Rico y Sánchez, 1996) que comienza con palabras con la letra M, como "mamá", luego P, con posterioridad, la N, la L, la S, etc. Este método, en concreto, comienza por presentar palabras -bisílabas y con sílabas directas y de forma progresiva va haciendo más complejas las discriminaciones. Siendo interesante, porque nos puede servir de guía de palabras y especialmente de orden de introducción de grafemas-fonemas, no se puede aplicar de forma directa, ya que el vocabulario que emplea suele ser desconocido para los niños con autismo; el material no sé puede manipular directamente y recurre a múltiples demandas para conseguir el mismo objetivo.

Los niños con autismo, en estas fases iniciales, necesitan saber con claridad cuál es la demanda de la tarea, por lo que el sistema de múltiples "caminos" para acceder a un conocimiento puede aplicarse, pero con sumo cuidado, como ya se apuntó en los principios generales, ofreciendo claves visuales que ayuden a discriminar y anticipar lo que se va a hacer con cada material.

Es necesario hacer dos o tres dibujos o fotografías de cada uno de los carteles con la palabra escrita y "jugar" a emparejarlos. Si empezamos, por ejemplo, con la letra "m" y la palabra mamá, se presenta una fotografía de la madre del niño y se le ofrece el cartel con la palabra "mamá".

Para afianzar la asociación, se pueden emplear distintas fotografías de la madre, para poder llevar a cabo múltiples asociaciones. También se puede presentar el material en otros formatos, como en álbumes en los que el cartel de la palabra se puede introducir en el plástico, etc.

Siguiendo la progresión de enseñanza de nuevos grafemas, se puede continuar con palabras que contengan la "P", como "papá", "pipa "pie", etc.

Es importante presentar palabras cuyo referente conozca el niño. Por ejemplo, quizá no sería conveniente incluir la palabra púa. Comenzar de nuevo pidiendo el emparejamiento de dos parejas, luego presentar 3, después 4, etc., hasta completar de 5 a 10 elementos, en función de las capacidades del niño y del grado de motivación de la tarea.

Los letreros se deben presentar en la mesa de uno en uno, o dárselos al niño en la mano. Durante los primeros ensayos se puede pronuncia la palabra al mismo tiempo que se ofrece el cartel.

Si el niño tiene más dificultades perceptivas es preferible trabajar con la opción B.

B) El sistema es el mismo, de emparejamiento, pero en este caso los objetos se eligen sin considerar los grafemas que componen la palabra correspondiente. Se deben escoger objetos cotidianos y conocidos, cuyas palabras escritas tengan una configuración perceptiva muy distinta, por ejemplo, "mesa", "vaso", "pelota", etc., estén formadas por sílabas directas y, a ser posible, sean bisílabas.

Se deben fotografiar o dibujar los objetos y comenzar por realizar 2 emparejamientos, después 3, 4, etc. En algunos casos, puede ser útil elegir objetos por entornos o por categorías funcionales, por ejemplo: juguetes, comidas, etc.

Reconocer palabras: Juegos de "dame"

Cuando se completen de 10 a 15 elementos, se puede comenzar a jugar a "Dame,". Se realiza al finalizar el emparejamiento y dotando a la tarea de sentido funcional de "guardar". Se le pide al niño que "dé" diciéndole "dame X" dejando que tome o bien la foto o bien el cartel, hasta que ofrezca todos los elementos. Es preciso recordar la necesidad de emplear métodos de ensayo sin error. Si el niño va a coger un cartel equivocado, el terapeuta debe señalar el correcto antes de permitir el fallo.

II: Emparejamientos

- a) *Basados en fonemas / *objetos cotidianos con palabras "discriminables" Emparejamientos independientes
- b) Asociar palabra escrita con denominación: Juego de "dame"

Recuerda:

Cuando el niño ya conoce unas 30 palabras, con independencia de que no conozca todos los morfemas del alfabeto ya es el momento de introducir nuevas exigencias.

El sistema de emparejamiento global continúa con nuevos fonemas, al tiempo que se siga fomentando el trabajo independiente con los paneles ya conocidos y realizando nuevas combinaciones y en nuevos formatos. Es el momento de conocer que las palabras están compuestas por sílabas.

FASE III: LA COMPOSICIÓN DE LAS PALABRAS.

Como hemos indicado es el momento de cumplir nuevas exigencias. En esta fase el niño va a aprender a dividir las palabras en sílabas, copiar palabras, leer ya sin apoyo de la imagen, escribir palabras y además, va a seguir aprendiendo nuevos emparejamientos globales de grafemas que aún no conoce.

La complejidad de esta fase exige que las nuevas tareas se vayan incluyendo con cautela y progresivamente. Por ejemplo, en principio las sesiones tendrán dos tareas distintas: la primera será de emparejamiento pero con sílabas en lugar de con palabras completas -de palabras que ya asociaba completas-, y la segunda realizar de manera autónoma emparejamientos de palabras conocidas.

Poco después las sesiones tendrán tres tareas: asociación con sílabas, copiar palabras y realizar sesiones tendrán tres tareas: asociación con sílabas, copiar palabras y realizar emparejamientos autónomos. Así de manera progresiva se van incorporando las nuevas tareas. De manera concreta la forma de trabajar cada una de ellas sería:

Asociación de palabras con sílabas: Con muestra y sin muestra.

Siguiendo el sistema anterior, se ofrece en primer lugar el tablero ya completado, es decir con las palabras asociadas y se invita al niño a que coloque las sílabas aisladas bajo la sílaba enlazada de la palabra.

Después de escasos ensayos, los suficientes para que el niño comprenda la nueva asociación se presenta la forma de sílabas aisladas sin muestra en principio las sílabas

descolocadas de la palabra y luego las de dos palabras para que el niño elija las correctas. Presentar las sílabas en un papel de distinto color de fondo (Osorio, 2000) - para lo que se pueden emplear pequeños "post-it"- suele ser un recurso de gran ayuda para niños con dificultad de discriminación (no se trata de adscribir un color a cada sílaba, sino que cada una de las sílabas tenga un color distinto sea cual sea).

Este ejercicio de sílabas aisladas no se realiza con todas las palabras conocidas sino sólo con las necesarias (10-20) para apreciar que el niño ha "entendido" la división, ya que las tareas de copiado, lectura y rotulado van a afianzar este conocimiento.

Copiar palabras

Esta tarea se realiza también con paneles completos, es decir con asociaciones que ya ha aprendido y realizado el niño. En este caso delante del niño se escribe la palabra - copiándola- en material autoadhesivo (tipo "post it")- y se pega bajo la ya escrita.

Inmediatamente se anima al niño a copiar los letreros y colocarlos adheridos a la foto y al lado del cartel primitivo. Si el niño tiene problemas motores o dificultades para reproducir las letras se le puede ofrecer ayuda física y si ésta no es posible la tarea debe plantearse con copia con el teclado del ordenador ya sin el apoyo gráfico del dibujo.

El ordenador es un elemento muy atractivo para la mayoría de los niños con y sin autismo, pero en este último caso, el ordenador se convierte en un "amigo" altamente predecible, que ofrece contingencias perfectas y comprensibles. Es decir, pulsar una tecla siempre tiene los mismos resultados. Sin embargo, en el caso de la copia presenta una serie de dificultades: las letras de las teclas están representadas en mayúsculas, la forma de las letras que aparece en la pantalla no se corresponde ni con la del teclado, ni con las letras que el niño conocía a través de la escritura manual.

Además, requiere previamente a pulsar las teclas sin dejar el dedo presionado, a pulsar el espaciador y a bajar de línea. Sin embargo, estos obstáculos iniciales se suelen superar con mucha facilidad con la ayuda del profesor o realizando adaptaciones concretas. La primera, por ejemplo, sería escribir los carteles escritos con procesador de texto. Otra, alternativa o complementaria, consistiría en colocar un adhesivo en cada tecla con la forma de la letra que el niño conoce.

Generalmente no es necesario recurrir a estas adaptaciones, pero sí a algunas en la forma de las muestras y en el ordenador, como por ejemplo:

- Pegar una señal de color rojo en el espaciador.
- Aumentar el tamaño de letra del procesador de textos a 36.

"Preparar" las muestras: señalar los espacios entre palabras con una línea roja y dibujar el símbolo de bajar de línea después del punto y aparte.

La muestra con las palabras que el niño tiene que copiar se sitúa a un lado del teclado, el profesor señala una letra, pronuncia el sonido e indica la tecla. De forma progresiva se va disminuyendo esta última ayuda, a medida que aumenta la capacidad del niño para localizar las letras.

Algunos niños tienen más dificultades discriminativas y se requiere mayor control en la programación del desvanecimiento de ayudas: Se comienza por retirar la señal de la letra "o", después la "a" y así sucesivamente. A pesar de que el niño sea capaz de copiar múltiples palabras, es conveniente mantener la presencia del profesor para ayudarle a resolver los problemas que se puedan presentar o los errores que pueda cometer pero, sobre todo, porque debe seguir ofreciendo la traducción verbal de cada uno de los grafemas.

Siempre se debe imprimir lo que se ha escrito y se termina leyéndolo con la ayuda necesaria, si es preciso.

Lectura mecánica, lectura funcional y copia funcional

Aprovechando el final de tareas de emparejamiento se añade una nueva tarea, la lectura sin apoyo gráfico y con emisión fonética. Es decir, no se permite recoger la palabra hasta que no se pronuncie. Si el niño no lo consigue se le apoya y ayuda señalando con una línea curvada debajo cada una de las sílabas y si no es suficiente pronunciando la sílaba al tiempo que se señala En este momento, es posible que el niño sea capaz de leer palabras muy sencillas que se le hayan enseñado y pueda realizar una lectura con sentido con fines muy concretos.

Por ejemplo, se le puede anticipar la comida que va a tomar leyendo palabras muy simples como "pollo", "sopa", "pera", etc. También en las calles, existen múltiples señales con carteles que se pueden ir leyendo de forma rutinaria: Así, se puede comenzar a leer la palabra "No", aunque no sea precisamente muy atractiva por su significado, pero que aparece en múltiples mensajes -"no fumar", "no arrojar basuras", "no pasar", etc.- y se puede revestir de un matiz jocoso y cómico, exagerando el ¡No!. Debe comenzar a copiar listados con valor funcional.

Pueden reproducirse los nombres de los miembros de la familia, imprimirlos, recortarlos y entregárselos a cada uno de ellos. También es posible copiar la lista de la compra de "chucherías", imprimirla y luego ir a comprar con ella, de forma que el niño la vaya leyendo, con la ayuda necesaria.

Es conveniente repetir las palabras y el orden de las mismas durante varias sesiones (en función de la velocidad de aprendizaje), para conseguir seguridad y rapidez.

Rotular.

Después se puede animar al niño a que escriba las palabras sin muestra: Se le ofrecen las fotos de los objetos y material autoadhesivo y se le anima a escribir la palabra. En los primeros ensayos el profesor puede ir pronunciando los fonemas de forma aislada. Si el niño no "recupera" la letra se le puede presentar ésta aislada para que la copie.

En el domicilio existen múltiples elementos y situaciones que propician la escritura funcional. Este tipo de ejercicios son muy atractivos para los niños, favorecen las relaciones y "fijan" y otorgan la deseada funcionalidad.

Los programas o software educativos.

En el mercado existen muchos programas diseñados para enseñar a leer y escribir. Todos los niños se divierten con las computadoras o tabletas y los autistas también. Algunos programas son muy eficaces para motivar a los niños que no presentan especial interés por un material concreto. También suelen ser muy útiles para comenzar a escribir y asociar las letras mayúsculas con las minúsculas.

Pero la computadora y los programas por sí solos no resultan suficientes para enseñar a leer. Además, tiene algunas desventajas: los programas no están adaptados para niños con autismo, ofrecen muchos estímulos no relevantes y la jerarquización de las actividades y juegos no diarios pautados, como premio o tarea final después del resto de los ejercicios o en, cualquier otro momento del día.

En el Estado de Sinaloa se cuenta con los servicios del Centro Experimental de Apoyos y Recursos Telemáticas de Educación Especial (CEARTEE). Es un equipo que selecciona software educativo para favorecer la atención y el aprendizaje de estos alumnos. Los servicios de CAM y USAER o de escuelas de Educación Básica pueden dirigirse a ellos para que conozcan su funcionamiento, sean orientados y/o capacitados en el uso de estos programas, que han venido a favorecer en gran medida la atención de alumnos con TEA.

Recuerda:

III. La composición de las palabras

- a) Asociación de palabras "por sílabas": con muestra y sin muestra
- b) Copiar palabras: tarea de mesa, situaciones funcionales. Copia con ordenador
- d) Lectura: Ayudas. Lectura funcional
- c) Rotular
- d) Los programas de "ordenador"
- e) Emparejamientos

QUÉ NOS PIDE UNA PERSONA AUTISTA

- 1. Necesito un mundo estructurado y predecible, en que sea posible anticipar lo que va a suceder.
- 2. Utiliza señales claras; usa gestos evidentes para que pueda entender.
- 3. Evita, sobre todo al principio, los ambientes bulliciosos, caóticos, excesivamente complejos e hiper estimulantes.
- 4. Dirígeme, no esperes a mis iniciativas para establecer interacciones; procura que éstas sean claras, contingentes, comprensibles, etc.
- 5. No confíes demasiado en mi aspecto; puedo ser diferente sin parecerlo; evalúa objetivamente mis verdaderas capacidades y actúa en consecuencia.
- 6. Es fundamental que me proporciones medios para comunicarme; pueden ser gestos, signos y no necesariamente palabras.
- 7. Para tratar de evaluarme o enseñarme, tienes que ser capaz, primero de compartir el placer conmigo. Puedo jugar y compartir el placer con las personas. Ten en cuenta que se me exigen adaptaciones muy duras.
- 8. Muéstrame en todo lo posible el sentido de lo que me pides que haga.
- 9. Proporciona a mi conducta consecuencias contingentes y claras.
- 10. No respetes mi soledad; procura atraerme con suavidad a las interacciones con las personas, y ayúdame a participar en ellas.
- 11. No me planees siempre las mismas tareas, ni me obligues a hacer las mismas actividades, el autista soy yo, no tú.
- 12. Mis alteraciones de conducta no son contra ti, ya que tengo un problema de intenciones; no intérpretes que tengo malas intenciones.
- 13. Para ayudarme tienes que analizar cuidadosamente mis motivaciones espontáneas, en contra de lo que pueda parecer, me gustan las interacciones cuya lógica puedo percibir; aquellas que son estructuradas, contingentes y claras; hay muchas cosas que me gustan, estúdialas primero.
- 14. Lo que hago no es absurdo, aunque no sea necesariamente positivo; no hay desarrollos absurdos, sino profesionales poco competentes. Procura comprender la lógica, incluso de mis conductas más extrañas.
- 15. Enfoca la educación y el tratamiento en términos positivos; por ejemplo, la manera de extinguir las conductas disfuncionales (auto agresiones, rabietas, conductas destructivas) es sustituirlas por otras funcionales.
- 16. Ponme límites, no permitas que dedique días enteros a mis estereotipias rituales o alteraciones de la conducta. Los límites que negociamos me ayudan a saber que existes y que existo.
- 17. En general no intérpretes que no quiero, sino que no puedo.
- 18. Si quieres que aprenda, tienes que proporcionarme experiencias de aprendizaje, es necesario que adaptes los objetivos y procedimientos de enseñanza a mi nivel de

desarrollo y me proporciones ayuda suficiente para hacer con éxito las tareas que me pides.

- 19. Pero evita las ayudas excesivas; toda ayuda demás es contraproducente, porque me hace depender de la ayuda, más que de los estímulos relevantes y me quita la posibilidad de aprender.
- 20. Por ahora mi problema se mejora sobre todo con la educación. Procura evitar excesos farmacológicos o una administración crónica de neurolépticos; consulta al médico con alguna frecuencia si recibo medicación.
- 21. No me compares constantemente con los niños normales. Mi desarrollo sigue caminos distintos y quizás más lentos. Pero eso no requiere de códigos viso espaciales para enseñarme o hacerme entender las cosas; mi capacidad viso espacial suele estar relativamente preservada. Por ejemplo, los pictogramas que muestran lo que se va a hacer, sirven como agenda y pueden ser muy útiles.
- 22. Ten en cuenta que dominar un signo, un solo signo, puede cambiar mi vida por completo.
- 23. Piensa que antes de ser autista, soy niño, adolescente, o adulto.
- 24. Planea actividades funcionales y que puedan tener algún sentido en mi trayectoria personal, por ejemplo, hacer círculos con lápiz puede ser menos funcional para mí (si ni puedo llegar a escribir o dibujar figuras representativas) que hacer huevos fritos.
- 25. Por grave que sea mi trastorno del desarrollo, es mucho más lo que me une, que lo que me separa de las otras personas.



Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista. Profesor Ángel Riviere, p. 75

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE DETECCIÓN INICIAL

Inventario de Indicadores de Autismo (corzo). La Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Psicólogo del desarrollo: Mario Alberto Vázquez Ramírez. Departamento de Educación Especial, Aguascalientes- México. pág. 210-234 Inventario de Indicadores del Trastorno Autista*

*Tomado de: "AUTISMO - Guía Diagnóstica", R. M.Corzo / E. Díaz TenopalaPAG. 208-21

INSTRUCCIONES:

Aplique este inventario bajo la modalidad de entrevista diagnóstica o como guía de observación. Coloque el número uno (1) en la casilla correspondiente cuando el indicador esté presente en el niño evaluado y un cero (0) si el indicador nunca se presentó o no se presenta actualmente.

NOTAS DE APLICACIÓN:

- (1) cuando el inventario se usa como entrevista se recomienda aplicarlo a la madre, padre, tutor y/o educador(a) del menor para obtener el más alto nivel de calidad en la información; es deseable aplicar el inventario a dos personas distintas con el fin de comparar respuestas y aumentar la validez y confiabilidad de la información.
- (2) Si se aplica como guía de observación es importante que el evaluador recolecte los datos dentro de los contextos más naturales posibles donde el niño se desarrolla habitualmente (casa, guardería, preescolar, etc.) y adopte un rol de observador no participante.
- (3) En general no se recomienda usar el inventario bajo la modalidad de cuestionario.
- (4) Este inventario es sumamente útil en la detección inicial de niños con un probable Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) particularmente autismo y ha mostrado su mayor eficacia en edades comprendidas entre los 2 y los 6 años.

Nombre de la persona evaluada	:			
Edad: años: me	ses:			
Fecha de Nacimiento: año	mes	día	Sexo () M () F	
Fecha de Aplicación de la Guía D	x: año	mes	día	
Persona que aplica:				

Nº	DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	Lo presenta actualmente	Lo presentó alguna vez
1	Parece interesarse más por las cosas y objetos, que por las personas.		
2	Se interesa sólo por una parte de los objetos, juguetes y/o personas (Ej. Sólo por las ruedas de los cochecitos, o por el pelo de las personas, o por las aspas del ventilador).		
3	Presta mucha atención a sonidos que el mismo produce.		

_		
4	Generalmente parece no atender cuando se le habla (alguna vez se pensó era sordo).	
5	Prefiere jugar con palitos, hilitos, piedrecitas, hojas, en vez de con juguetes.	
6	Se balancea durante períodos largos de tiempo, moviendo el tronco de un lado para otro, o hacia delante y atrás.	
7	Busca que las cosas que forman su entorno (casa, habitación, etc) permanezcan sin cambio	
8	Da vueltas sobre sí mismo durante largos períodos de tiempo.	
9	Presenta berrinches inexplicables, sin causa aparente.	
10	Tiene la costumbre de mover las manos como aleteando, o de sacudirlas con rapidez, de arriba abajo.	
11	Rehúye activamente la mirada cuando se le quiere mirar a los ojos.	
12	Le molestan algunos ruidos (llega a taparse los oídos).	
13	Se interesa por ruidos como el de la aspiradora, lavadora, etc.	
14	Da la impresión de que resiste el dolor más que otros niños.	
15	Se golpea la cabeza contra la pared, suelo, muebles o con la mano.	
16	Suele entretenerse repitiendo una misma actividad una y otra vez (Ej.: alinea cosas, levanta torres y las tira, etc.)	
17	Reacciones con berrinches ante situaciones o personas nuevas, o cuando se interrumpen sus rutinas.	
18	Cuando el niño quiere algo que no puede obtener por sí mismo, le lleva a usted hacia el objeto que quiere, tomándolo de la mano (pero sin mirarte ni hablarte).	
19	Puede aprender cosas nuevas, pero sólo las repite en ciertos lugares y/o con determinadas personas.	
20	Gira o agita objetos frecuentemente, mostrando gran habilidad e interés en ello.	
21	Tiene preferencias extrañas en ciertos alimentos por su consistencia (suaves, ásperos, crujientes, etc.), o por su sabor (solamente cosas dulces o saladas o ácidas, etc.).	
22	Constantemente todo lo huele (personas, objetos o alimentos)	
23	Reacciona en forma extraña al contacto de ciertas texturas (suaves, ásperas, etc.)	
24	A veces le sorprende con habilidades inesperadas.	
25	Su conducta resulta difícil de predecir o entender.	
26	Entiende lo que se le dice de una forma muy literal; no entiende las bromas, los juegos de palabras y no realiza	
-		·

	procesos lógicos	
27	Únicamente puede seguir instrucciones sencillas (Ej. párate, dame, etc.)	
28	Para comunicarse utiliza sólo ruidos, balbuceos difíciles de entender, o movimientos que usted reconoce.	
29	Para comunicarse, utiliza sólo una palabra a la vez (Ej. Comer, leche, agua, calle, etc.)	
30	Para comunicarse, utiliza hasta dos palabras juntas (Ej. Dame agua, quiero leche, etc.) Pero no oraciones completas.	
31	Solo puede expresar o manifestar sus necesidades a personas que lo conocen bien.	
32	Sólo en ocasiones responde a su nombre.	
33	Repite preguntas o frases que ha oído (Ej.: cosas que dicen otras personas, o anuncios que escucha en la televisión), inclusive con una voz similar a la de la persona que habló.	
34	Utiliza mal los pronombres personales (ej. Dice tú en vez de yo, quieres en vez de quiero).	
35	Pareciera que no le tiene miedo a nada.	
36	Para poder realizar sus actividades diarias (comer, dormir, etc.) debe llevar a cabo rutinas y rituales que no pueden ser alterados.	
37	Parece que se interesa por las personas sólo cuando necesita algo.	
38	A veces ríe de forma incontrolada y sin causa aparente.	
39	A veces camina de puntas	
40	Dice palabras que no tienen ningún significado.	
	TOTALES	

RESULTADOS:

- (1) Sume los puntajes brutos de cada columna en la casilla correspondiente y siga las siguientes afirmaciones para darle significado diagnóstico a las puntuaciones obtenidas:
- Cualquier resultado mayor o igual a 15 puntos es altamente significativo de la probable presentación de autismo, deben obtenerse los puntajes totales de cada columna por separado y asumir la puntuación 15 como índice significativo.
- Obviamente la columna que corresponde a los indicadores que "presenta actualmente" es más significativa que la que indica las conductas que "presentó alguna vez", no obstante todo niño que muestre más de 15 puntos en una u otra columna es un dato que debe obligar al evaluador a continuar su proceso de diagnóstico para ratificar o descartar autismo.
- (2) Recuerde que este inventario es solo un instrumento de screening o detección inicial. Los resultados obtenidos no deben ser interpretados nunca como suficientes, concluyentes y

definitivos para dar un diagnóstico de autismo, esta prueba es solo un instrumento que coadyuva a proceso general de diagnóstico. Obtener una puntuación significativa en este instrumento solo indica al evaluador la probable presentación de autismo y se recomienda obtener más información para obtener un diagnóstico firme, preciso y definitivo.

ANEXO 2

INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

Esta escala es para Diagnóstico Temprano entre los 2 y 5 años para niños pre-verbales. Tiene un manual y una caja de material, es la única escala estandarizada en México, se puede obtener la certificación internacional.

MATERIALES PARA EVALUACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y RESULTADOS DEL FOSPAC-R (Sp)

Materiales para la Evaluación

- Tazón de plástico.
- Taza.
- Cubiertos o utensilios de cocina.
- Juguete pequeño y suave.
- Bloques de plástico para construcción.
- Tiger Saltitos (o juguete equivalente para propiciar emoción en el comportamiento).
- Pañuelo.
- Teléfono de juguete en forma de carrito, con ruedas u otros teléfonos Juguete de control remoto, por ejemplo un coche o juguete que se mueva.
- Pieza de espuma con forma rectangular de color amarillo.
- Tocacintas.
- Cintas con sonidos caseros (alguien tosiendo, un bebé llorando, licuadora, etc.).
- Caja donde se almacenen los materiales.
- Juguete de control remoto, por ejemplo un coche o juguete que se mueva.

Administración del FOSPAC-R (Sp)

Uno de los padres o tutor debe estar presente durante la administración del FOSPAC-R. Si más de un tutor o padre están presentes, uno es seleccionado para interactuar con el niño durante la prueba. En el caso de que el niño no participe en las actividades cuando son conducidas por el examinador, la asistencia del padre o tutor puede ser solicitada.

Los padres o tutores son explícitamente instruidos sobre lo crucial de no incitar al niño u hacer comentario alguno. Esto es realizado vía informe standard que es leído al padre o tutor durante el Periodo de Adaptación. La presentación de los puntos del FOSPAC-R en el orden dado no es obligatoria.

Es recomendado que el orden de cada punto, y el tiempo permitido entre ellos, tengan flexibilidad para acomodarse de acuerdo a las necesidades del niño. Para niños más pequeños, es importante moverse rápidamente de un punto a otro antes de que pierdan el interés. Alternativamente el niño puede requerir un tiempo para sí mismo durante la transición entre cada punto, los juguetes del Periodo de adaptación pueden ser utilizados.

Sin embargo, dos puntos para medir el mismo comportamiento no deben ser presentados de forma consecutiva. Más aún, el punto final, decir adiós con la mano, encuadra convenientemente con el final de la sesión. Si los comportamientos no son obtenidos cuando es requerido o son incitados pero ocurren de forma espontánea, entonces debe darse una puntuación de 1.

La habitación para la evaluación

La habitación para la evaluación será preparada antes de la entrada del niño. Idealmente, la habitación debe:

- Estar en un área donde se minimice la posibilidad de interrupción (como el teléfono u otras personas entrando en la habitación).
- Estar despejada de cualquier objeto de distracción: televisión, juguetes evidentes.
- Tener una mesa lejos del alcance del niño, para los materiales del FOSPAC-R.
- Con niños pequeños, esto puede realizado en una silla alta.

Estas condiciones deben ser observadas tanto como sea posible, pero como la prueba normalmente se lleva a cabo en la casa del niño, las variaciones pueden ser inevitables. Sin embargo, es importante que solamente el niño, el padre o tutor y el examinador estén presentes durante la sesión. En suma:

- Los juguetes para el Periodo de Adaptación son colocados en el suelo.
- Los materiales del FOSPAC-R deben permanecer en la caja hasta que sean requeridos, para evitar que el niño vea los objetos.

<u>Puntaje</u>

El puntaje de cada punto del FOSPAC-R tiene lugar desde el momento en que los puntos son presentados. Por lo tanto, es esencial que el examinador esté perfectamente familiarizado con todos los puntos del FOSPAC-R y el protocolo de puntaje para cada uno. El protocolo de puntaje para cada punto está incluido debajo de la descripción del mismo. Los puntos son marcados en el Checklist para puntos del FOSPAC-R.

¿Qué hacer si el niño no está dispuesto a cooperar?

El Periodo de Adaptación

Está incluido para permitir la relajación del niño, sin embargo, si el niño no está dispuesto a jugar con los juguetes de forma independiente, o está llorando u aferrándose a su padre/madre, extienda el Periodo de Adaptación y pida al padre o tutor que interactúe con el niño para

ayudarlo a relajarse. La evaluación puede proceder una vez que el niño se estabilice y esté jugando de forma independiente.

Si en algún momento el niño es incapaz de estabilizarse o está desconsoladamente turbado u no cooperativo, permítele jugar con los juguetes del Periodo de Adaptación y pídale al padre o tutor que le ayuden a calmarlo. Puede que sea necesario darle al niño un descanso permitiéndole que abandone la habitación y que entable una actividad de su elección por unos cinco minutos, antes de retomar la evaluación. Si esto fracasa, o es requerido más de una vez, la evaluación puede continuar en otra ocasión.

Secuencia sugerida para la evaluación

<u>Nota</u>: La secuencia siguiente es recomendada para mejorar la eficiencia de la sesión, pero los puntos pueden ser completados en cualquier orden.

- 1. Acurrucarse (puede ocurrir antes del Periodo de Adaptación si el niño está en brazos de alguno de sus padres al inicio de la sesión).
- 2. Respuesta al nombre.
- 3. Alinear bloques.
- 4. Observar el cambio; Tiger Saltitos.
- 5. Contacto visual y contacto visual durante el juego (Peek-a-boo).
- 6. Juego funcional (teléfono de juguete).
- 7. Reciprocidad en la sonrisa.
- 8. Juego simulado (simular que la pieza de espuma rectangular es un teléfono).
- 9. Reacción a sonidos familiares caseros.
- 10. Monitoreo de mirada (seguir un punto).
- 11. Imitación- golpetear una caja (como tambor).
- 12. Respuesta a una orden verbal.
- 13. Demostrar el uso de las palabras.
- 14. Postura anticipada para ser recogido.
- 15. Uso de gestos- decir adiós con la mano.
- 16. Habilidad para cambiar de una tarea a otra.

Periodo de Adaptación

Para la adaptación del niño (2 a 5 minutos).

<u>Materiales</u>: Juguetes (bloques de plástico, tazón de plástico, taza y cubiertos, juguete pequeño y suave).

<u>Procedimiento</u>: El niño es libre de jugar con los juguetes.

El examinador le dice	al padre o tutor:	Este es un periodo d	le adaptación para	a, permítale
jugar solo (a). Una	vez que comen	cemos la evaluació	n, es importante	que evaluemos la
respuesta de	_ sin ninguna sug	gerencia o incitación	de su parte, por e	ejemplo, no trate de
enseñarle o decirle qu	ié hacer o ayudar	rlo en forma alguna d	on la prueba.	
		. ,		

En algunas de las pruebas, le pediré sugerencias y ayuda. Pero principalmente estamos interesados en ver cómo ______ lo hace por sí mismo.

Después de 2 minutos: Si el niño se rehúsa a jugar de forma independiente, está llorando o se aferra a su papá/mamá, indíquele al padre o tutor que intente atraer al niño a jugar con los juguetes.

Extienda el tiempo a más de 3 minutos si es necesario para permitir la adaptación del niño.

La evaluación puede proceder una vez que el niño esté jugando voluntariamente.

Los juguetes son guardados después para prevenir la distracción del niño con los mismos.

OPERACIONALIZACIÓN Y PUNTAJE DE LOS PUNTOS DEL FOSPAC-R (SP)

1. Postura apropiada: Acurrucado – el niño se acurruca en el cuerpo del padre o madre cuando lo están cargando o sosteniendo.

Materiales: Ninguno.

<u>Procedimiento:</u> Este punto puede ser conducido al inicio de la sesión, si el padre o tutor están cargando al niño cuando el examinador entra en la habitación, o en cualquier momento durante la sesión de evaluación cuando el padre o tutor estén cargando al niño.

Intentos: 1

<u>Tiempo de reacción</u>: 5 segundos.

Ejemplo:

El niño se acurruca en el padre o tutor reposando su cuerpo en el cuerpo de su papá o mamá e inclinando la cabeza en su hombro (puede rodear a su padre o madre con los brazos).

No son ejemplos:

El niño asume una postura rígida; El niño asume una postura flácida (necesidad de ser sostenido o cargado por su padre o madre).

El niño forcejea.

El niño arquea la espalda.

El niño empuja a su papá o mamá.

Puntaje:

O El niño muestra el comportamiento del Ejemplo (se acurruca en el padre o tutor)

- 1 El niño muestra algunas indicaciones de molestia pero ninguno de los comportamientos que No son ejemplos o el niño sólo se acurrucará por iniciativa propia no como respuesta al padre o tutor o bien el comportamiento se ha visto aparecer en otras ocasiones.
- 2 El niño muestra uno o más de los comportamientos que No son ejemplos.

2. Respuesta al nombre – El niño voltea a mirar la cara del examinador cuando escucha su nombre.

<u>Materiales</u>: Ninguno. El niño debe estar lejos de distracciones, no se requiere interacción con el padre o tutor.

<u>Procedimiento</u>: El examinador se coloca a sí mismo en relación con el niño de forma que éste pueda voltear la cabeza en un ángulo de 90 grados para mirar al examinador.

El examinador llama al niño por su nombre de forma clara y enérgica, con pausas de 5 segundos entre llamadas, hasta que el niño voltea a mirar o hasta que un máximo de 5 llamadas es alcanzado.

<u>Intentos:</u> máximo 5 (la actividad cesa una vez que se logra que el niño voltee su cabeza en respuesta al nombre), con una pausa de 5 segundos entre intentos.

Tiempo de respuesta: 5 segundos (la longitud de la pausa entre intentos).

Ejemplo:

El niño voltea la cabeza y mira la cara del examinador haciendo contacto.

No son ejemplos:

El niño no levanta la mirada de su actividad; El niño mira alrededor pero no a la cara del examinador.

Puntaje:

O El niño gira su cabeza hacia el examinador inmediatamente siguiendo el llamado de su nombre en el primer o segundo intento.

1 El niño gira su cabeza hacia el examinador inmediatamente siguiendo el llamado de su nombre en el tercer, cuarto o quinto intento, o bien el comportamiento se ha visto ocurrir espontáneamente en otras ocasiones durante la sesión.

2 El niño no responde a su nombre en ninguno de los cinco intentos.

3. Alinear bloques – El niño se enfada cuando el examinador desordena una línea de bloques.

Materiales: Bloques de plástico.

<u>Procedimiento</u>: El examinador toma los bloques y los acomoda en línea en el suelo o una mesa en frente del niño, también al alcance de éste. Habiéndolos alineado, el examinador destruye la alineación empujando los bloques en una variedad de direcciones, fuera de la línea.

<u>Intentos</u>: 3 con pausas de 5 segundos entre intentos (Suspenda este punto si el niño está enfadado).

<u>Tiempo de respuesta</u>: 5 segundos (la pausa de 5 segundos entre intentos).

(a) El niño se angustia cuando los bloques son desordenados.

Eiemplo:

El niño llora o grita.

No son ejemplos:

El niño desordena la línea de bloques por iniciativa propia.

El niño no responde al alboroto de la línea de bloques.

(b) El niño hace el intento de realinear los bloques.

<u>Ejemplo</u>:

El niño intenta colocar uno o más de los bloques movidos de vuelta a la alineación; El niño coloca los bloques en algún orden (por color) y se enfada cuando se le perturba.

No son ejemplos:

El niño desordena la línea de bloques por sí mismo.

El niño no responde al alboroto de la línea de bloques.

El niño comienza a acomodar los bloques en forma no lineal, como construir una torre en un formato no estructurado.

Puntaje:

O El niño no se preocupa por el alboroto de la línea de bloques o los alborota por sí mismo.

1 El niño se enfada por el alboroto de la alineación de bloques o muestra alguna alineación de otros objetos como cochecitos durante la sesión de adaptación o de examinación.

2 El niño se enfada y trata de realinear los bloques.

4. Desvío de la mirada: El niño muestra un intento de llamar la atención del padre o tutor o y/o el examinador a un objeto/evento.

<u>Materiales</u>: Tiger Saltitos (o juguete equivalente que pueda sorprender al niño como Jack en la Caja).

<u>Procedimiento:</u> Tiger Saltitos Bouncing es colocado enfrente del niño quien es posicionado de forma que pueda ver al examinador o al padre sólo con un significante giro de su cabeza (90 grados). El examinador activa el juguete.

Recuerde al padre o tutor no señalar el juguete, vocalizar, o en forma alguna tratar de dirigir la atención del niño al juguete.

Intentos: 1

<u>Tiempo de respuesta</u>: 10 segundos: los 5 segundos donde el juguete está activo y los siguientes. 5 segundos de que terminó.

Ejemplos:

El niño señala el juguete y también mira a la cara del adulto (cualquiera, el examinador o el padre.

El niño gira la cabeza y ojos para mirar el juguete y después gira la cabeza y ojos para mirar la cara del examinador (¿y tal vez vuelva al juguete?).

El niño mira la cara del adulto.

No son ejemplos:

El niño no levanta la mirada.

El niño se enfada (llora) sin mirar la cara del adulto.

Puntaje:

O El niño gira la cabeza y ojos para mirar el juguete, después gira la cabeza y ojos para mirar al adulto, y finalmente gira la cabeza de vuelta al juguete (puede combinar el desvío de la mirada con señalamientos, vocalizaciones o intentos de alcanzar el juguete).

1 El niño puede mirar el juguete o al adulto, pero sin movimiento de ojos (desvío) entre el juguete y el adulto (no hace intento de mirar o llamar la atención del adulto).

2 El niño no hace intento de mirar o llamar la atención del adulto, puede fijarse exclusivamente en el juguete y ser indiferente a su alrededor, o puede mostrarse indiferente al juguete.

5. Contacto visual – El niño mira los ojos del examinador durante el juego de 'peek-a-boo'.

Materiales: Franela o toalla facial.

Procedimiento: El examinador entabla el juego de 'peek-a-boo'.

Cinco intentos donde el examinador sostiene una franela frente a su cara y sale de pronto por atrás. Pausa de tres segundos entre intento durante la cual la cara del examinador se encuentra escondida detrás de la franela.

Intentos: 5

(a) El niño se enfrasca en el juego y muestra buen contacto visual.

Ejemplos: El niño muestra señales de interés en el juego (sonríe, carcajea).

El niño se emociona y mira al examinador a los ojos.

<u>No son ejemplos</u>: El niño no muestra señales de interés en el juego; El niño mira a otro lado, no entabla contacto visual.

<u>Puntaje</u>

- O En cada uno de los cinco intentos, el niño se enfrasca en el juego y establece contacto visual con el examinador.
- 1 En al menos uno, pero no los cinco intentos, el niño establece contacto visual con el examinador.
- 2 El niño no establece contacto visual con el examinador en ninguno de los cinco intentos o deliberadamente trata de impedir el contacto visual.

6. Juego "funcional" apropiado - jugar utilizando el juguete tal cual es su propósito.

Materiales: Teléfono de juguete en forma de cochecito, con ruedas.

Procedimiento: El teléfono de juguete es presentado al niño por un periodo de 60 segundos.

Intentos: 1

Tiempo de respuesta: 60 segundos (el tiempo que el niño tiene permitido jugar con el teléfono).

Ejemplos:

El niño empuja el coche a lo largo.

El niño levanta el auricular y lo sostiene en su oreja.

El niño levanta el auricular, lo sostiene en su oreja y vocaliza.

El niño marca el teléfono.

No son ejemplos:

El niño juega con sólo una característica del juguete, como hacer girar las ruedas.

El niño se enfrasca en un juego sensoriomotor (golpetear, agitar las manos, chupar, lanzar, olfatear).

Puntaje:

O El niño se enfrasca en más de uno de los comportamientos que son ejemplos.

1 El niño se enfrasca en sólo uno de los comportamientos que son ejemplos hasta el final de la prueba.

2 El niño no se enfrasca en ninguno de los comportamientos que son ejemplos.

7. Reciprocidad de sonrisa – El niño responde a la sonrisa del examinador/padre sonriendo también.

Materiales: Ninguno.

<u>Procedimiento</u>: El examinador se coloca de cara al niño. El examinador obtiene la atención del niño llamándolo por su nombre o usando otras palabras, después sonríe entusiasmadamente al niño, el examinador puede pedir al niño que sonría o hablar con el niño diciendo "______vas a sonreír para mí? Vamos, danos una sonrisa" de forma cálida y alentadora.

Intentos: 5 con pausas de 5 segundos entre intentos.

<u>Tiempo de respuesta</u>. : La respuesta inmediata es marcada.

Ejemplo:

El niño sonríe.

No son ejemplos:

El niño mira al examinador pero no sonríe.

El niño no mira la cara del examinador.

Puntaje:

O El niño sonríe inmediatamente después de uno de 2 intentos, y hay un cambio claro de la expresión sin sonrisa a una sonrisa.

- 1 Sonrisa retardada o la sonrisa se presenta de forma espontánea durante la sesión de prueba.
- 2 No hay sonrisa; impide el contacto visual con el examinador hasta el final de este punto.

8. Juego simulado – El niño utiliza un objeto como si fuera otro, o le atribuye propiedades que no tiene.

Materiales: Pieza rectangular de espuma amarillo.

<u>Procedimiento</u>: El examinador levanta la pieza de espuma y la sostiene horizontalmente en su oreja. Dice en tono animado "Hola (pausa). Ah, quiere hablar con ______? Aquí está." Le pasa la pieza de espuma al niño como si fuera el auricular, y dice "_____, es para ti. Tienes una llamada por teléfono."

Intentos: 1

<u>Tiempo de respuesta</u>: 5 segundos.

Ejemplos:

El niño sostiene la pieza de espuma en su oreja como si fuera el auricular del teléfono.

No son ejemplos:

El niño toma la pieza de espuma del examinador pero no la sostiene en su oreja (la sostiene, golpea la mesa con ella, la avienta, la muerde).

El niño no toma la pieza de espuma del examinador.

El niño mira a otro lado y no al examinador.

Puntaje:

O El niño sostiene el espuma en su oreja como si fuera el auricular y vocaliza.

1 El niño toma el espuma, tal vez vocaliza pero no demuestra claramente entender que es un teléfono simulado.

2 El niño muestra alguno de los comportamientos que no son ejemplos.

9. Respuesta a los sonidos – El niño muestra una reacción de adversidad inusual a los sonidos caseros familiares.

<u>Materiales</u>: CD de sonidos caseros de FOSPAC-R. Materiales: CD de sonidos caseros de FOSPAC-R. <u>Procedimiento</u>: Averigüe primero con el padre o tutor si es probable que alguno de los tres sonidos (bebé llorando, aspiradora, persona tosiendo) molestan o enfadan al niño. Si es así, este sonido no es reproducido y un puntaje de 2 es otorgado.

Se reproduce la cadena de sonidos caseros en el tocacintas.

Intentos: 1

Tiempo de respuesta:

5 segundos

Ejemplo:

El niño cubre sus oídos con las manos.

El niño intenta distanciarse.

El niño llora o grita.

No son ejemplos:

El niño voltea la cabeza hacia el tocacintas.

El niño señala el tocacintas.

El niño mira al padre o al examinador.

El niño ignora el sonido y continúa con su actividad.

Puntaje:

- O El niño no realiza ninguno de los comportamientos que son ejemplos.
- 1 El niño se enfrasca en sólo uno de los comportamientos que son ejemplos.
- 2 El niño se enfrasca en más de uno de los comportamientos que son ejemplos.

10. Monitoreo de mirada – Cualquiera de los siguientes:

- (a) El niño sigue el punto del examinador o mira volteando la cabeza para ver en la misma dirección donde el examinador está mirando o
- (b) El niño imita el comportamiento de señalar mostrando uso espontáneo de este comportamiento.

Materiales: Ninguno.

<u>Procedimiento</u>: Posicionar al niño de forma que la cabeza gire 90 grados para mirar al padre o tutor. Utilizando un tono emocionado y animado el examinador señala y mira a través de la habitación y dice "Mira______, es esa mamá (papá) ahí? ¿Es mamá? O ¿Puedes enseñarme...; o, dónde está...? (el examinador señala algo en la habitación).

Intentos: 1

<u>Tiempo de respuesta</u>: 5 segundos

Ejemplos:

El niño gira la cabeza para mirar en la dirección que el examinador está señalando; el niño señala algo en la habitación.

No son ejemplos:

El niño mira la cara del examinador, mano o brazo, pero no sigue el punto o señala por sí mismo. El niño no responde.

Puntaie:

- O El niño gira la cabeza y mira en la dirección que el examinador está señalando, el niño señala algo que se le solicita.
- 1 El niño mira la cara del examinador o su mano/brazo pero no mira en la dirección que el examinador señala o cualquiera de estos comportamientos son mostrados espontáneamente durante la sesión de prueba.
- 2 El niño no mira al examinador; el niño mira a otro lado.

11. Imitación de comportamientos motores – Golpetea una caja con sus manos (como tambor), la pared, piso o muebles pueden ser sustitutos si resulta conveniente. La intención es que el niño copie los gestos físicos mostrados por el examinador.

Materiales: La caja donde los artículos del FOSPAC-R están almacenados.

<u>Procedimiento</u>: Colocar la caja entre el examinador y el niño sobre el suelo. El examinador obtiene la atención del niño y dice "Haz esto" tocando sobre la caja con las manos por 5 segundos.

Ninguna otra instrucción verbal es dada, y palabras relacionadas con la tarea no deben ser usadas, por ejemplo "tambor".

<u>Intentos</u>: 3, con una pausa de 5 segundos entre intentos.

Tiempo de respuesta: 5 segundos (el tiempo de la pausa entre intentos).

Ejemplo:

El niño toca la caja con ambas manos.

No son ejemplos:

El niño toca la caja sólo con una mano.

El niño no responde.

El niño mira a otro lado.

Puntaje:

O El niño toca la caja con ambas manos en al menos un intento.

- 1 El niño hace claro intento de imitar el gesto pero es impedido por falta de coordinación motora o alguna imitación espontánea ocurre durante la prueba, pero no es requerida.
- 2 El niño no hace intento de imitar la acción en ninguno de los tres intentos.

12. Respuesta a órdenes verbales – el niño responde a una orden verbal del padre o tutor.

Materiales: Ninguno.

<u>Procedimiento</u>: Pregunta al padre si el niño responde de alguna orden verbal, como "ven aquí" o "aplaude". Si la respuesta es "no", una puntuación de dos es otorgada. Si la respuesta es "sí", pida al padre que identifique una orden verbal a la que el niño responda.

Después pida al padre que demuestre dando la orden, sin ningún gesto adicional. Diga al padre o tutor "Puede mostrar cómo _____ responde a esa orden?. Primero, obtenga la atención de_____. Después, dele la orden pero no haga ningún gesto, sólo la orden verbal".

Intentos: 1 Ejemplos:

El niño responde apropiadamente a la orden verbal, por ejemplo, aplaude, manda un beso.

Puntaje:

- O El niño muestra el comportamiento en el estándar normalmente obtenido de acuerdo al padre o tutor.
- 1 El niño responde a la orden (mira al padre o se aproxima a éste), pero no muestra el comportamiento que fue requerido.
- 2 El niño no responde o mira en dirección distinta al padre o tutor; o el padre manifiesta que el niño es incapaz de responder una orden verbal.

13. Demuestra el uso de por lo menos una palabra – el niño utiliza una palabra, tal vez como respuesta a la incitación del padre o tutor.

Materiales: Ninguno

<u>Procedimiento</u>: Si el niño no ha dicho ninguna palabra durante el periodo de prueba, pida al padre si el niño utiliza alguna, como "no" o "mamá" pero no palabras inventadas. Si la respuesta es "no", se otorga una puntuación de dos. Si la respuesta es "sí", pida al padre que dé ejemplos de las palabras que el niño puede decir.

Después pida al padre o tutor que obtenga una palabra o dos del niño, pero pídales que no hagan que el niño copie, como "¿Puedes decir mamá?", sino más bien, "¿Qué es esto?".

Intentos: 1

Ejemplos:

El niño muestra el uso de por lo menos una palabra, claramente pronunciada, y que no sea inventada.

Puntaje:

O El niño pronuncia claramente una palabra.

- 1 El niño hace el intento, pero la palabra no es pronunciada claramente, o sólo balbucea.
- 2 El niño no respondo o mira en dirección opuesta al padre o tutor; o el padre manifiesta que el niño no utiliza palabras.

14. Postura apropiada para ser cargado o levantado- el niño asume una postura apropiada (levantado los brazos y/o abre los codos dejando las axilas asequibles) cuando el padre se aproxima para levantarlo o cargarlo.

Materiales: Ninguno.

<u>Procedimiento</u>: Pídale al padre o tutor que se aproxime al niño como si fuera a cargarlo, pero que se detenga antes de hacerlo, para ver si el niño responde. El padre o tutor se coloca de pie frente al niño que está sentado en el piso. El padre se dobla hacia el niño y estrecha los brazos hacia las axilas del niño (si no hay respuesta del niño inicialmente, el padre o tutor puede aplaudir para obtener la atención del niño).

Intentos: 1 Ejemplos:

El niño se inclina al frente hacia el padre o tutor.

El niño levanta uno o ambos brazos/codos para dejar las axilas asequibles para ser alcanzadas por el padre o tutor.

El niño muestra expectación de ser cargado y aprieta sus brazos contra su cuerpo como previniendo que el padre o tutor tenga acceso a sus axilas.

No son ejemplos:

El niño mira al padre o tutor pero no levanta los brazos.

El niño no mira al padre o tutor o continúa con su actividad sin responder.

Puntaie:

O El niño muestra uno o más de los comportamientos que son ejemplos.

- 1 El niño muestra uno o más de los comportamientos que son ejemplos después de mucha incitación verbal o física.
- 2 El niño no muestra ninguno de los comportamientos que son ejemplos.

15. Uso de gestos – el niño espontáneamente (sin incitación) dice adiós con la mano.

<u>Materiales</u> : La caja llena de materiales del FOSPAC-R, empacada	lista para marcharse.
Procedimiento: Diga al padre o tutor "Quiero ver si	_ dice adiós con la mano sin ser
incitado. Simularé que me voy pero no me diga adiós con la man	o o trate de quelo
haga". El examinador coloca todos los materiales dentro de la ca	ja, dice adiós al padre y al niño, y
camina hacia la puerta. El examinador se detiene, mira hacia	atrás y dice "adiós", el
examinador puede decir adiós con la mano al niño.	
Intentos: 1	

Intentos: 1

<u>Tiempo de respuesta</u>: 5 segundos.

Eiemplo:

El niño dice adiós al examinador por lo menos, por lo menos una vez (mano o brazo son extendidos hacia el examinador y se mueven de lado a lado y/o de arriba abajo repetidamente, o la mano se cierra y se abre con la palma de cara al examinador).

No son ejemplos:

El niño extiende el brazo hacia el examinador pero no lo mueve de arriba abajo en un ademán de despedida.

El niño no responde.

Puntaje:

- O El niño muestra el comportamiento que es ejemplo.
- 1 El niño hace intento claro de decir adiós, por ejemplo, extiende la mano hacia el examinador pero no lo mueve de arriba a abajo en un ademán de despedida.
- 2 El niño no responde o mira hacia otro lado.

16. Habilidad para cambiar de tareas: El niño está feliz siguiendo el procedimiento de prueba y cambia de tarea tal y como la prueba lo demanda.

<u>Procedimiento</u>: Esta habilidad debe ser observada hasta el final del procedimiento de prueba.

Ejemplo:

El niño cambia de una prueba a otra con poca resistencia.

No son ejemplos:

El niño se pone quisquilloso si se cambia de actividad; El niño se concentra en una actividad particular.

Puntaje:

- O El niño está listo para cambiar de una actividad a otra.
- 1 El niño puede estar concentrado en una tarea, pero generalmente está feliz de cambiar de actividad.
- 2 El niño no responde a los requerimientos del examinador de cambiar de tareas o no pone atención en las tareas requeridas prefiriendo hacer sus actividades propias.

HOJA DE RESULTADOS PARA LOS COMPORTAMIENTOS DEL FOSPAC-R

Punto	Reactivo	Mostrado espontáneamente	Apropiado	Inapropiado
1	Acurrucamiento al padre o tutor	Sí/No**	0	1**2
2	Respuesta al nombre	Sí/No	0	1 2
3	Enfadado cuando la línea de bloques es desordenada	Sí/No	0	1 2
4	Desvío de mirada (Tiger o coche)	Sí/No	0	1 2
5	Contacto visual en el juego/encuentro	Sí/No	0	1 2
6	Juego funcional (teléfono de juguete/coche)	Sí/No	0	1 2
7	Reciprocidad de sonrisa	Sí/No 0 1 2	0	1 2
8	Juego simulado -	Sí/No 0 1 2	0	1 2

	teléfono de espuma			
9	Respuesta sonidos	Sí/No		1 2
	cotidianos		0	
10	Monitoreo de mirada –	Sí/No	0	1 2
	seguir un punto			
11	Imitación (tambor)	Sí/No	0	1 2
12	Respuesta a órdenes	Sí/No	0	1 2
	verbales			
13	Demuestra el uso de	Sí/No	0	1 2
	palabras			
14	Postura anticipada al		0	1 2
	ser cargado			
	Gestos: decir			
	adiós/mandar un beso.	Sí/No		
15	Habilidad de cambiar	Sí/No	0	1 2
	de tarea			

^{*}También marca "1" si el niño muestra un comportamiento espontáneamente cuando no es requerido.

El Significado del resultado puede ser determinado con la tabla siguiente. Dado el SD del grupo Autista cualquier resultado sobre 10 puede ser preocupante

		Mean	SD
FOSPAC-R Autista		19.03 a	7.93
Desarrollo típico		3.56 b	3.76
	Otra discapacidad	5.92 b	4.81

Información rescata en: The Flinders Observation Schedule of Pre-verbal Autistic Characteristics

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

Aguilera, P. M. C. (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. Ministerio de Chile Unidad de Educcaión Especial. Primera Edisión, Santiago de Chile.

http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201404031020530.Manua |TrastornoEspectroAustista.pdf

Gallego, M. M. (2012). Guía para la Integración del alumnado con TEA en educación primaria. Universidad de Salamanca.

https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnadoTEA_GALL_EGO2012-1.pdf

Garza, F. F. J. (S/A). *Manual para padres de niños autistas*. PSICOM Editores - Bogotá D.C. Colombia.

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/manual_autismo.pdf

González, F. J. (2014). *La lectoescritura en los niños autistas*. Área de Coneixement: Aspectos generales de la Didáctica de las lenguas con explotación y diseño de materiales didácticos. Curs academic: 2014/2015.

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/127726/TFG_2015_CallejoLopezJ.pd f?sequence=1

HANS, Help autism now Society. (2004). *Manual Médico para el Autismo*. http://www.helpautismnow.com/PH_Spanish_b_PDF.pdf

Hebe Fandos de Paglia. (2018). *Didáctica en autismo*. Extraido el martes 31-07-2018. http://didacticaenautismo.blogspot.com/

Lacoboni, M. (2009). *Las Neuronas Espejo*. Extraido en agosto de 2009, España. http://www.katzeditores.com/fichaLibro.asp?IDL=97

Martínes, M. M. y García, P. R. (2015). *Guía para Profesores y Educadores de Alumnos con Autismo*. Cuarta edición. Editor Federación Autismo Castilla y León, Federación Autismo, Madrid.

http://autismocastillayleon.com/wpcontent/uploads/2016/06/guia para profesores y edu cadores de alumnos con autismo4.pdf

Salas, O. E. P. (2013). Guía para la Atención Educativa de Niños y Jóvenes con Trastorno del Espectro Autista –TEA. Ministerio de educación, primera edición Lima. República de Perú.

http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/5-guia-para-la-atencion-de-estudiantscon-trastorno-del-espectro-autista.pdf

Vázquez, R. M. A. (2013). La Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista Intervención en Centros de Atención Múltiple. Departamento de Educación Especial, Aguascalientes, México.

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/13Libro_Autismo.pd f

Ventoso, R. R. M. (2003). La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo.

https://autismodiario.org/wp-content/uploads/2017/07/lectoescritura-ventoso.pdf



Dr. Juan Alfonso Mejía López Secretario de Educación Pública y Cultura

Mtro. César Quevedo Inzunza
Subsecretario de Educación Básica

Dra. Luz Marina Payán Valenzuela

Jefa del Departamento de Educación Especial

Lic. Francisca Magdalena Esparza Ontiveros

Coordinadora de la Mesa Técnica del Departamento de Educación

Especial