



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

NORMALIZACIÓN FAMILIAR Y TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO.

FAMILY NORMALIZATION AND AUTISM SPECTRUM DISORDER:

A PROPOSAL FOR INTERVENTION THROUGH GAME

Autor/es

Ana Laura Orquín González

Director/es

Ana Arráiz Pérez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019/2020

RESUMEN

El sentido de este trabajo ha sido indagar en las posibilidades del juego, empelando una serie de juguetes básicos. Para ello, se ha elaborado una propuesta de intervención enfocada a un niño con trastorno del espectro autista. Concretamente, se ha analizado el caso de Jaime, un niño de 8 años escolarizado en un centro de educación especial.

El objetivo principal de la propuesta ha sido la normalización familiar, por lo que ésta se ha diseñado con la intención de que sea la madre la que la ponga en práctica, proporcionándole una serie de pautas para llevarla a cabo.

La metodología empleada ha sido el juego. Éste es una herramienta que permite que el niño desarrolle determinadas competencias a través de actividades significativas y lúdicas.

A partir de la revisión del contexto, necesidades del niño y una indagación teórica previa, se ha desarrollado la intervención. Se ha pretendido mostrar cómo, utilizando los juguetes de un modo u otro, se pueden trabajar distintos aspectos del desarrollo del niño y cómo estos pueden contribuir en la normalización familiar. Para ello, se han propuesto tres juegos diferentes y dentro de cada uno, distintas variantes para mostrar el potencial de cada uno de ellos.

PALABRAS CLAVE: Normalización familiar, juego, juguete, trastorno espectro autista e intervención.

ABSTRACT

The meaning of this work has been to investigate the possibilities of play, using a series of basic toys. To this end, a proposal for intervention has been drawn up, focusing on a child with an autism spectrum disorder. Specifically, the case of Jaime, an 8-year old boy in a special education centre, has been analysed.

The main objective of the proposal has been family normalization, so it has been designed with the intention that it is the mother who will put it into practice, providing her with a series of guidelines to carry it out.

The methodology used has been the game. This is a tool that allows the child to develop certain skills through meaningful and playful activities.

From the review of the context, needs of the child and a previous theoretical investigation, the intervention has been developed. The aim is to show how, by using toys in one way or another, different aspects of child development can be worked on and how these can contribute to family normalisation. To this end, three different games have been proposed, and within each one, different variants to show the potential of each one of them.

KEY WORDS: Family environment, play, toy, autism and intervention.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 “Trastorno del espectro autista”: El gran enigma	8
2.1.1 <i>Diferentes consideraciones a lo largo de la historia</i>	8
2.1.2 <i>Consideraciones del TEA en la actualidad</i>	10
2.2 El desarrollo en el niño TEA	12
2.2.1 <i>Signos de alarma</i>	12
2.2. 2 <i>Perfil evolutivo y características</i>	13
2.3 TEA y discapacidad intelectual	16
2.3.1 <i>¿Qué es la discapacidad intelectual?</i>	16
2.3.2 <i>TEA y discapacidad intelectual</i>	17
2.4. El juego	18
2.4.1 <i>El juego en un niño con trastorno del espectro autista</i>	18
2.4. 2 <i>Intervención basada en el juego</i>	19
2.4.3 <i>Recursos para trabajar con el niño TEA a través del juego</i>	21
2. 5 La familia	23
2.5.1 <i>Impacto en la familia de un niño con trastorno del espectro autista.</i>	23
2. 5.2 <i>Posibilidades de la familia para favorecer el desarrollo del niño TEA</i>	24
3. DELIMITACIÓN DEL CASO	27
3.1. Historia del caso	27
3.1.1 <i>Perfil evolutivo del niño previo a la escolarización</i>	27
3.1.2 <i>Historia escolar</i>	28
3.2. Análisis de necesidades	30

3.2.1 Técnicas de análisis	30
3.2.2 Análisis de los datos obtenidos	30
3.2.3 Resultados: necesidades y recursos.....	34
3.2.4 Conclusiones del análisis	35
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	36
4.1 Introducción.....	36
4.2 Juegos propuesto	37
4.2.1 Jugamos a los bolos.....	37
4.2.2 Jugamos a la pelota	44
4.2.3 Jugamos con plastilina	52
4.3 Evaluación de los juegos	60
5. CONCLUSIONES.....	62
6. BIBLIOGRAFÍA.....	64
7. ANEXOS	67

1. INTRODUCCIÓN

Desde el primer momento, tenía claro que quería enfocar mi trabajo en las personas con TEA¹ ya que este tema siempre ha despertado mi interés. Aunque es cierto que en la actualidad contamos con gran cantidad de información, aún quedan muchas cosas por descubrir. La forma en la que estos niños interpretan el mundo, sigue siendo un enigma y está en nuestra mano acercarnos todo lo posible a su realidad para poder ofrecerles respuestas adecuadas que mejoren su calidad de vida.

La idea fundamental que se pretende transmitir en este trabajo, es que un niño con TEA no deja de ser un niño. Como a cualquier otro le gusta jugar, estar con la gente que quiere y pasárselo bien. En muchas ocasiones, en las intervenciones que se llevan a cabo con ellos, la adquisición de competencias cobra un papel fundamental, olvidando la importancia de proponer experiencias atractivas para el niño. Por este motivo, decidí emplear como metodología de intervención el juego. A través de él, no solo se plantean actividades para mejorar su desarrollo, sino que permite trabajar sin abandonar el componente lúdico, haciendo que el niño se divierta mientras aprende.

Durante mi periodo en las prácticas escolares, estuve en un aula TEA y decidí centrar mi trabajo en un caso concreto. La propuesta se elabora para un caso real, ya que para poder realizar una intervención coherente se debe proceder sobre un caso concreto. Cada niño tiene sus particularidades y su propia forma de trabajar, lo mismo ocurre con los niños con TEA. No se puede generalizar y emplear la misma forma de trabajo para todos los casos, sino que se debe analizar que actuaciones se ajustan a cada uno de ellos y ofrecerles respuestas individualizadas y acordes con sus necesidades.

Además, se decide enfocar la intervención a la familia por diferentes razones. En primer lugar, ésta supone para el niño un entorno seguro en el que realizar las actividades que se propongan. Al tratarse de un contexto conocido para él, su respuesta será más positiva y se involucrará más en la tarea.

Por otro lado, el juego puede suponer en la familia una tarea difícil. Los padres, en ocasiones, no son capaces de establecer juego positivo con su hijo, debido a sus características particulares. Conseguir un ambiente positivo en la familia es fundamental y debe ser un

¹ Se va a utilizar el acrónimo para hacer referencia a dicho trastorno

objetivo imprescindible en cualquier intervención que se realice con ellos, ya que, finalmente lo que se pretende es normalizar la situación de estos niños en todo lo posible.

Para poder elaborar la propuesta, se realiza la delimitación del caso, partiendo de una fundamentación teórica. Posteriormente, se presenta la historia de Jaime, el protagonista de este trabajo. Para ello, se revisa su perfil evolutivo y se analizan las necesidades que demanda en la actualidad, a través de la observación directa y una entrevista con su tutor. Una vez conocida en profundidad la realidad que rodea al niño, se puede realizar una propuesta de intervención coherente y ajustada.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 “Trastorno del espectro autista”: El gran enigma

El término “autismo” ha sido a lo largo de la historia un gran enigma para toda nuestra sociedad. Estos niños interpretan el mundo de una forma distinta, lo que ha generado barreras que impedían acercarse a ellos y proporcionarles herramientas adecuadas para potenciar al máximo su desarrollo.

Desde las primeras aportaciones de Kanner, se ha tratado de dar respuesta a la variedad de cuestiones que surgen en torno a este trastorno y se ha logrado que en la actualidad dispongamos de gran cantidad de información, aportando diferentes técnicas y metodologías muy útiles para poder mejorar su calidad de vida. Pero, el camino aún no ha finalizado, quedan muchas preguntas sin respuesta y se siguen buscando aquellas actuaciones que mejor puedan ajustarse a sus necesidades, (Happé, 1994).

2.1.1 *Diferentes consideraciones a lo largo de la historia*

El término “Trastorno del espectro autista”, es un concepto reciente cuyas consideraciones han ido evolucionando a lo largo de la historia en relación con las investigaciones que se han realizado. Su diagnóstico, clasificaciones médicas, definiciones y características, se han ido modificando a lo largo de los años y han ido experimentando cambios en función de la perspectiva y el contexto en el que surgían, (Hortal, 2014).

Las primeras referencias que aparecieron sobre el autismo fueron aportadas por el psiquiatra suizo Euge Bleuler, en 1908, quien lo identificó con la esquizofrenia. En ambos, se produce una alteración en el área social-afectiva y los individuos parecen estar sumergidos en su propio mundo, ajenos a la realidad que los rodea. Posteriormente, con la aparición de estudios como los de Kanner en 1943 o Hans Asperger en 1944, ambos términos se diferenciaron. Mientras que la esquizofrenia se debía a una etiología médica identificada, el autismo se producía por causas biológicas, (Frith,1991).

Con los estudios aportados por los autores anteriormente citados, se pudo observar que el trastorno podía afectar a los niños en diferentes grados; uno más moderado que correspondía a las aportaciones de Asperger y otro más severo correspondiente a las características detalladas por Kanner, (Hortal, 2014). El primero, empleó el término “Síndrome de Asperger” para nombrar al subgrupo de pacientes que había descrito, (Wing,

1981). En cambio, Kanner empleó el término “Autismo”. “Autos” significa “*si mismo*”, por lo que Kanner al emplear dicha denominación, pretendía hacer referencia a la manera que tiene el niño de sumergirse en su propio mundo y apartarse de la realidad que le rodea, (Gómez, 2008).

Más adelante, en la década de los 70, con la aparición de nuevos estudios como los de Wing y Gould, en 1979, se llegó a la conclusión de que en los niños con “autismo” existía una gran variabilidad de comportamientos. Por este motivo, se pasó a hablar de “*trastorno del espectro autista*” (TEA), quedando englobadas todas las particularidades que presentaba cada individuo. La definición que aportó la doctora Wing fue:

Trastorno cuyas características fundamentales son la rigidez y patrones repetitivos de conducta. Acompañadas de dificultades en tres áreas fundamentales:

1. En la interacción social, presentan un trastorno en la reciprocidad social.
2. En la imaginación social, está alterada la capacidad simbólica y la conducta imaginativa.
3. En la comunicación social, alteraciones en la comunicación tanto verbal como no verbal, (Wing, 1981, p56).



Ilustración 1: Triada de Wing (Pérez, 2015)

A partir de este momento, las investigaciones que surgían sobre el TEA, trataban de dar respuesta a esa gran variabilidad de comportamientos.

Otra de las contribuciones que cabe destacar sobre el trastorno, fueron las de la doctora Utha Frith o las del psicólogo Español Ángel Rivière.

La primera definió el TEA como: “*Trastorno del desarrollo que persiste a la largo de toda la vida y que se caracteriza por la falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para la comunicación, rituales compulsivos persistentes y resistencia al cambio*, (Frith, 1991, p45).

Rivière encontró alteradas doce dimensiones del desarrollo en personas con TEA y diseñó el inventario IDEA, enfocado a evaluarlas, (Valdez, 2000).

Tabla 1: Dimensiones de Ángel Rivière

Social	1. Relación social 2. Capacidades de referencia conjunta 3. Capacidades intersubjetivas y mentalistas.
Comunicación y lenguaje	4. Funciones comunicativas 5. Lenguaje expresivo 6. Lenguaje receptivo
Anticipación y flexibilidad	7. Competencias de anticipación 8. Flexibilidad mental y comportamental 9. Sentido de la actividad propia
Simbolización	10. Ficción e imaginación 11. Imitación 12. Suspensión

(Valdez, 2000)

2.1.2 Consideraciones del TEA en la actualidad

Actualmente, las ideas que se comparten sobre el TEA parecen seguir una misma línea. Principalmente, se defiende que el origen de este trastorno viene marcado por una alteración en el desarrollo que da lugar a dificultades en las áreas de interacción social, simbolización y pensamiento abstracto y del lenguaje. Todo ello, acompañado de conductas repetitivas y estereotipadas. Además, se considera que se pueden presentar al mismo tiempo otros trastornos como; TDAH, descoordinación motriz, retraso del lenguaje, dislexia o discapacidad intelectual, (Ancas, 2017).

En el año 2014, se hace una revisión del manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales y se llevan a cabo una serie de modificaciones respecto al modelo anterior. Mientras que en el DSM-IV, el autismo se incluía dentro de los trastornos generales del desarrollo (TGD), en el DSM-V se pasa a utilizar el término “*Trastorno del espectro autista*” para englobarlos a todos ellos, (Ancas, 2017).

Tabla 2: Diferentes categorías contempladas en el DSM-IV y el DSM-V

DSM-IV	DSM V
Autismo	Trastorno del espectro autista
Síndrome de Asperger	
Trastorno de Rett	
Trastorno desintegrativo infantil	
Trastorno autístico no específico	

Elaboración propia.

La tendencia actual se basa en comprobar la eficacia de los métodos de diagnóstico e intervención a través de diferentes estudios, de los cuales, cabe destacar la labor del grupo de estudios del espectro autista, constituido en 2002 gracias al apoyo de la confederación Autismo España, la asociación Asperger España y otras instituciones, tanto públicas como privadas, (Gómez, 2008).

Otra característica básica del autismo hoy en día, es la influencia en la sociedad que han tenido los diferentes estudios. Por este motivo, han surgido movimientos que persiguen que este trastorno sea considerado, no como una enfermedad, sino como una neurología atípica y, ante todo, el reconocimiento de los derechos de las personas con TEA.

Como se ha dicho anteriormente, el autismo ha ido evolucionando en cuanto a terminología, etiología, características o criterios de diagnóstico y se ha descubierto mucho sobre él. Pero el camino no ha finalizado, todavía se sigue investigando para conocer todavía más su realidad.

2.2 El desarrollo en el niño TEA

2.2.1 Signos de alarma

Cuando nace un niño, los padres y familiares observan muy atentamente cada etapa de su crecimiento. En algunas ocasiones pueden aparecer conductas que no se ajustan a lo que se esperaría, no siguen un desarrollo “normal”, lo que provoca cierta preocupación.

Una detección temprana de problemas en el desarrollo es fundamental para poder actuar lo antes posible y ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades transitorias o permanentes y mejorar así su calidad de vida. Por este motivo es de vital importancia conocer los distintos signos de alarma que puedan ser indicadores de la presencia de algún tipo de problema.

Tabla 3: Indicadores de alerta para padres y educadores.

Desarrollo motor
Dificultades en algunos movimientos
Descordinación
Movimientos estereotipados: aleteo de las manos, movimientos de los dedos...
Movimientos repetitivos.
Manipulación / Juego
Juega solo, no sabe seguir las normas del juego
Se queda absorto ante algunos objetos
Su juego es ruidoso y caótico: empieza y termina rápidamente
Sus juego no presentan simbolización, sino que realiza actividades sencillas; correr de un lado a otro, deambular mirando pero no observando...
Presenta dificultades para compartir los juguetes
Manipula los objetos o juguetes de forma estereotipada, no por la función que puedan tener.
Necesita realizar sus propias rutinas, ya que el no hacerlo le provoca inseguridad y frustración.
Muestra dificultades para participar en juegos y dinámicas de grupo
Contacto con el entorno
Parece estar desconectado del mundo que le rodea
No presenta interés en el contacto con los demás

No muestra emociones de afecto
No reclama atención
Se distrae con facilidad
Presenta dificultades en la interacción social, no interacciona o no lo hace de forma adecuada.
Presenta hipersensibilidad sensorial, sobre todo auditiva. Le molestan mucho los ruidos
No presenta contacto ocular
Llora sin motivo aparente y cuesta consolarlo
Tiene miedos exagerados
Suele presentar dificultades en los cambios de rutinas y de ambientes
Comunicación y lenguaje
Intención comunicativa afectada
No pide ni señala las cosas que desea con el dedo
En su lenguaje, tiene tendencia a la repetición estereotipada
No reconoce su nombre
La participación o seguimiento de las conversaciones depende de que la temática sea o no de su interés
Presenta poca expresión facial
No identifica las señales no verbales que describen las emociones de los demás
Puede manifestar emociones extremas
Alimentación
Manifiesta dificultades en las comidas: le cuesta el cambio de texturas y formas, así como la introducción de nuevos alimentos
Necesita ciertos rituales
Puede tener dificultades en la deglución
Sueño
Le cuesta mucho dormirse y tiene el sueño muy ligero
Puede presentar insomnio

Adaptada de: Hortal, Bravo, Mitj, Soler, 2011

2.2. 2 Perfil evolutivo y características

Una de las grandes cuestiones que se esconde tras este trastorno es la edad a la que aparece y cómo es su evolución. Wing (1981), Paluszny (1987), Rivière y Martos, (2000),

entre otros muchos profesionales, analizaron el desarrollo de estos niños y sintetizaron una serie de patrones comunes en cada una de las etapas de su desarrollo. Todos ellos, caracterizan las diferentes etapas iniciales de los niños TEA.

De 0 a 8 meses:

En esta etapa, es complicado encontrar comportamientos propios del trastorno que permitan identificarlo, ya que el bebé no presenta comunicación intencionada.

De 8 a 18 meses:

En esta etapa, pueden empezar a apreciarse algunos comportamientos propios del trastorno.

Comienzan a mostrar una desconexión con el mundo que les rodea y falta de respuesta social. Empiezan a aparecer conductas estereotipadas e inflexibles. En su juego, no tienen interés por aquello por lo que normalmente se interesaría un niño de su edad (“Cucu-tas” “Escondidillas”), sino que tienen preferencias por los de estimulación sensorial (ser lanzado al aire, hacerle cosquillas o el caballito), disfrutan con la autoestimulación (mecerse o golpearse la cabeza contra algo) y el uso de los objetos de manera estereotipada. Todo ello, acompañado de déficits en la comunicación.

Debido a que el nivel de afección puede variar de muy leve a muy grave, existen patrones de conducta muy diferentes en esta etapa, (Wing, 1981). Por un lado, puede verse un perfil de bebé tranquilo y calmado, nunca lloran y no muestran interés por la interacción, sino que presentan un comportamiento pasivo. Por otro, pueden presentar un perfil totalmente opuesto, mostrándose intranquilos e inquietos, llorando durante todo el día y la noche y oponiéndose a ser cogidos en brazos, ser lavados, vestidos o cambiados.

De 18 a 36 meses:

En este momento, se producen cambios muy significativos en el niño, comienza a formarse su inteligencia representacional, se empiezan a crear estructuras lingüísticas, a desarrollar su creatividad y a tomar conciencia de su actuación sobre el medio y del “yo”.

En este periodo, las dificultades que se han podido ir observando se acentúan y surgen nuevos problemas. Los más evidentes que presentan estos niños son los déficits en el lenguaje, comunicación y socialización. No parecen presentar problemas motores notables,

pero los movimientos estereotipados y repetitivos (mover las manos, chasquear los dedos...) con los cuales buscan la autoestimulación, pueden influir de forma negativa en su motricidad, (Wing, 1981).

No presentan intención comunicativa ni muestran interés por comunicarse con las personas de su entorno, aunque algunos cuentan con lenguaje oral. En su discurso; no utilizan los pronombres personales o no lo hacen de forma adecuada, ya que no tienen un correcto desarrollo de su autoconcepto, no emplean gestos y su entonación es lineal, aparecen muchas ecolalias, suelen repetir lo que dice el adulto y aunque emplean el “no” en alguna ocasión, el “sí” no suelen utilizarlo. Todas las dimensiones del lenguaje están alteradas, pero sobre toda la pragmática.

Los déficits sociales se hacen cada vez más evidentes, no buscan la interacción con su entorno. Tienen preferencia por jugar solos, empleando los juguetes u objetos de manera estereotipada, disfrutan haciéndolos girar o realizando conductas repetitivas, no de forma funcional. En su conducta, pueden aparecer rabietas o mostrarse excitados sin ningún motivo aparente, (Paluszny, 1987).

Cambios posteriores a los 36 mese

Con el paso del tiempo, estos problemas se van haciendo cada vez más evidentes y las conductas problemáticas se incrementan.

Continúan los problemas sociales y las conductas repetitivas y estereotipadas en sus rutinas diarias, que se ven reflejadas también en su juego. Además, conforme avanza la edad del niño, se incrementan los berrinches y las conductas agresivas.

Las dificultades en el lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, persisten. Éste puede estar ausente por completo o muy afectado (repertorio verbal limitado, reversión de pronombres, ecolalias, no hay comprensión abstracta del lenguaje...).

Dependiendo si se consulta un estudio u otro, las edades que comprenden estas etapas pueden variar, pero todos coinciden en la existencia de tres etapas. La primera, en la que no es posible identificar una conducta que caracterice al trastorno, ya que el bebé es demasiado pequeño, una segunda en la que empiezan a hacerse evidentes esos comportamientos y una tercera en la que esas conductas se agravan y los problemas se incrementan. A partir de ese momento, los déficits se van haciendo cada vez más notorios.

Todos los comportamientos nombrados anteriormente pueden agruparse en una serie de características generales para definir los grandes rasgos de los niños pequeños con autismo.

Características generales de los niños autistas
Falta de respuesta a estímulos sociales y lingüísticos
Dificultad en su lenguaje, tanto expresivo como comprensivo
Ausencia de pautas de ficción y metarepresentación
Comportamiento repetitivo o estereotipado
Presencia de conductas agresivas o rabietas sin motivo aparente
Juego estereotipado y solitario, sin funcionalidad ni simbolización

Elaboración propia

2.3 TEA y discapacidad intelectual

2.3.1 ¿Qué es la discapacidad intelectual?

La definición de retraso mental propuesta por la Asociación americana del retraso mental (AARM) en 2002 plantea que el *“Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”*, (Luckasson y cols., 2002, p. 8, citado por Verdugo, 2012).

La nueva edición de la AAMR publicada en 2002 se propone hacer una revisión de la propuesta de 1992. Ésta supuso un antes y un después en los estudios sobre la discapacidad intelectual. Se aportó por primera vez una definición de retraso mental en la que se reflejaba un cambio radical de paradigma. Se pasó de contemplar el trastorno como un rasgo individual, a verlo como una interacción entre la persona y el contexto, comprendiendo su naturaleza multidimensional y ofreciendo una serie de pautas para la realización de diagnósticos, intervenciones y apoyos.

Aunque en esta revisión se continúa manteniendo el término *“retraso mental”*, la discusión sobre esta terminología ha sido a lo largo de los años motivo de debate, debido a su carácter peyorativo. Progresivamente, esta discusión se ha ido extendiendo también a las personas con discapacidad y sus familiares. Aunque la AAMR mantiene dicho termino, la OMS en 2001 sugirió que es más correcto utilizar el de *“discapacidad intelectual”*, ya que es más coherente con las nuevas concepciones teóricas, en las que se pretende concebir la

discapacidad desde un enfoque en el que se la persona ocupa el primer lugar, contemplando y respetando en todo momento sus derechos como individuo, (Verdugo, 2012).

Otro de los aspectos fundamentales de esta nueva versión del 2002, es la sustitución de una clasificación de las conductas de una forma artificial y niveles de CI (coeficiente intelectual) por un modelo más profundo. A la hora de explicar el funcionamiento intelectual de un individuo, es necesario atender a un factor general de la inteligencia, el cual va más allá del rendimiento académico o la respuesta a diferentes pruebas estandarizadas. Para hacer un diagnóstico de discapacidad intelectual, el retraso no sólo se da en el área cognitiva, sino que también hay alteraciones en otras dimensiones como son; las habilidades sociales, conceptuales y prácticas y, la participación, interacción y roles sociales, (Bermejo, 2009).

Según Bermejo (2009), la inteligencia se considera una capacidad mental general en la que se engloba; razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje a través de la experiencia. Para poder atender a todas estas premisas de las que está formada la inteligencia, es necesario la intervención de profesionales y el empleo de herramientas adecuadas.

2.3.2 TEA y discapacidad intelectual

En el DSM-IV se recoge que al menos el 75% de los niños con TEA presentan también discapacidad intelectual. Posteriormente, con los estudios que fueron surgiendo en los 2000, se determinó que ese porcentaje era algo menor, (Martínez, 2013).

En el caso de un niño con TEA y discapacidad intelectual, además de tener un desarrollo más lento (como ocurre en la discapacidad intelectual), éste es desigual, su perfil es incoherente, ya que presenta mayor rendimiento y obtiene más puntuación en unas áreas que en otras.

En este caso, aparecen los problemas asociados con el primer trastorno y las limitaciones intelectuales propias de la discapacidad, por lo que la dificultad a la hora de trabajar con ellos va a aumentar considerablemente. A la hora de adaptar las intervenciones se deberá tener en cuenta tanto, las áreas en las que presenta dificultades, como sus limitaciones intelectuales, de forma que se consiga potenciar al máximo su desarrollo dentro de sus posibilidades, (Peeters, 2007).

Aunque, como se ha dicho anteriormente es muy frecuente que las personas con TEA presenten también discapacidad intelectual, “*la ampliación de los criterios diagnósticos y la*

mejora de los mecanismos de detección, ha permitido la inclusión dentro de los TEA de personas sin discapacidad intelectual”, (Martínez, 20013, p.50). Gómez, (2008) propone tres diferencias fundamentales entre ambos trastornos:

- Desarrollo social: Mientras que en los niños TEA, una de sus características fundamentales es la dificultad para establecer relaciones sociales e interactuar con las personas, en el caso de la discapacidad intelectual, las habilidades sociales no se encuentran alteradas, no tienen problemas para relacionarse o comunicarse con las personas de su entorno, es decir, conservan su capacidad social.
- Desarrollo motor: los niños con TEA no presentan alteraciones a diferencia de aquellos con discapacidad intelectual.
- Desarrollo cognitivo: como se ha comentado con anterioridad, en los niños con TEA se encuentran alteradas algunas áreas del desarrollo, mientras que otras pueden estar conservadas o incluso potenciadas. En el caso de la discapacidad intelectual, esas alteraciones aparecen en todas las áreas del desarrollo.

2.4. El juego

2.4.1 El juego en un niño con trastorno del espectro autista

Los niños con trastorno del espectro autista interpretan el mundo de forma diferente. El juego y la imaginación se ven alterados, ya que presentan características específicas que se ven reflejadas en todos los ámbitos del desarrollo.

De acuerdo con Wing (1998), estos niños no desarrollan los juegos imitativos, sociales y actividades imaginativas, de la misma forma en la que lo hace el resto. López (2015) expone las particularidades que presentan:

Tabla 4: Características de los niños TEA y sus consecuencias en el juego

CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEL TEA	CONSECUENCIA EN EL JUEGO
Tienen muchas dificultades a la hora de comprender las emociones o anticipar comportamientos, tanto en ellos mismos como en las personas que les rodean	Dificultades para comprender su rol si no se le indica explícitamente.

No perciben los objetos en su conjunto, sino que lo hacen por partes.	Dificultades para comprender el funcionamiento de un juguete, ya que solo atiende a sus detalles
Sus intereses son limitados	Prefieren el juego en solitario y suelen atraerles actividades repetitivas, con un componente motor o de estimulación sensorial, a través de luces y sonidos.
Dificultades en el pensamiento abstracto y en la imaginación	No desarrollan juego simbólico.

López, 2015

2.4. 2 Intervención basada en el juego

Cuando pensamos en la infancia, solemos relacionarla con el juego y los juguetes. La niñez y el juego son términos estrechamente relacionados, entonces ¿Por qué no iba a poder jugar un niño con trastorno del espectro autista?, (López, 2015).

El juego tiene un valor fundamental en el desarrollo del niño y contribuye en la adquisición de competencias sociales, comunicativas y cognitivas, (Martos, 2008). Es por ello de vital importancia incluir en la intervención con el niño TEA el trabajo a través del juego. Como en cualquier otra intervención, Martós (2008) y Cornago (2010), proponen una serie de aspectos que son necesarios organizar antes de llevarla a cabo:

Consideraciones previas

En primer lugar, se debe conocer la situación actual del niño; el punto del desarrollo en el que se encuentra, cómo ha sido su evolución, su comportamiento, sus intereses y actividades espontáneas, que deben tomarse como base en la intervención. Con todo ello, se proponen unos objetivos claros, y una respuesta orientada a alcanzarlos que se ajuste a las necesidades que precisa.

Organización y espacio

Los juegos deben organizarse y estructurarse de forma adecuada, los momentos en los que se lleven a cabo ser estables y las actividades sencillas y de corta duración. Además, la constancia es un factor fundamental para que el niño se familiarice con las tareas de juego. Tener planificado un horario es imprescindible, ya que permite disminuir su incertidumbre y por lo tanto su frustración ante situaciones desconocidas.

También es fundamental escoger de forma adecuada el entorno en el que se van a realizar las sesiones de juego. Se debe seleccionar el lugar ideal, tranquilo y sin demasiada estimulación para el niño, (Martos, 2008).

Secuencias de juego

Las secuencias de juego deben ser coherentes. Primero se trabajan aquellos juegos que permitan al niño familiarizarse con la actividad e iniciarse en el momento de juego. Posteriormente, se introduce el juego con objetos, comenzando con aquellos que el niño conoce bien y despiertan interés en él y, paulatinamente se irán incorporando otros. Finalmente, se abordan aquellos juegos que incorporen componentes motores, aunque son los que más interés pueden despertar en el niño, es conveniente trabajarlo en último lugar, ya que pueden suscitar en él una sobreexcitación que impida realizar posteriormente otras actividades, (Cornago, 2010).

Las actividades deben tener la capacidad de adaptarse a las necesidades del niño. No se debe olvidar el componente lúdico, la intervención no puede basarse únicamente en adquirir competencias, sino que debe ser divertida. Además, es importante que el niño pueda decidir, es un error imponer el juguete o el juego a realizar, (Martos, 2008).

Personas implicadas

La intervención a través del juego puede ser abordada tanto por profesionales como por las personas cercanas al niño. Se pretende que desarrolle una serie de competencias en un ambiente familiar para él, por lo que la familia es fundamental en este tipo de intervención, (Cornago, 2010).

En el momento del juego, no deben estar implicadas un gran número de personas, ya que la sobreestimulación afecta de forma negativa a estos niños. Cuanto más sencillas resulten las

actividades, en cuanto a materiales o personas implicadas, más positivos serán los resultados, (Martos, 2008).

Además, se promueve que el niño sea considerado el protagonista de las acciones y, las personas que trabajen con él, las mediadoras, proporcionándole estímulos positivos y frenando aquellas conductas que resulten inadecuadas.

2.4.3 Recursos para trabajar con el niño TEA a través del juego

Hoy en día, existen gran cantidad de plataformas con recursos de diferentes tipos que podemos utilizar para trabajar con un niño con TEA. Empleándolos de manera adecuada, pueden servir como apoyo en las tareas o actividades que se realicen con ellos o incluso en su día a día.

En una intervención basada en el juego, el elemento principal es el juguete. Cada uno tiene un gran potencial, ya que trabajando con él de una forma u otra se podrán tratar determinados aspectos del desarrollo del niño y distintas competencias.

Algunos ejemplos serían:

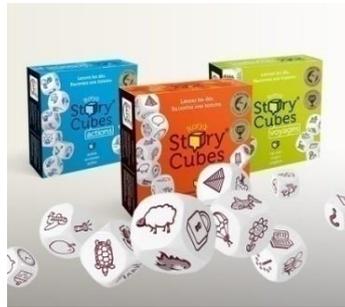
Mr. Potato Safari, Megabloks o Bolos de colores: Estos juguetes favorecen la estimulación sensorial, al ser sencillos, con colores llamativos, de encajar piezas, abrir, cerrar, lanzar...



Juguetes con diferentes texturas y materiales como: León de Actividades o pelotas de texturas.



Juguetes para crear historias, como el Story Cubes, el cual cuenta con imágenes para ayudar a los niños a crear las suyas propias.



Juguetes para que los niños puedan relajarse al mirarlos o manipularlos y que favorezcan su estimulación sensorial, como el Krazy Spinner, la bolas de texturas o la mesa de luz.



Algunos portales que ofrecen información sobre qué juguetes pueden ser de utilidad a la hora de trabajar con estos niños son; Palacio del juguete o Divulgación dinámica, (Palacio del juguete, 2002) (Divulgación dinámica, 2009). En ellos se hace una selección de una gran cantidad de juguetes que pueden adaptarse de forma adecuada a las características de un niño con TEA y se explica cómo pueden ser utilizados para explotar al máximo su potencial y que resulte atractivo para el niño. También aportan gran cantidad de información y cursos formativos sobre el trastorno, enfocado a padres y educadores.

Además, para desarrollar el juego, existen otras plataformas con recursos materiales de diferente tipo como; pictogramas, tablas de imágenes, horarios, agendas, etiquetas con salida de voz o gestores de tiempo y atención, que van a permitir adaptar la información que se le ofrezca al niño. Empleando apoyos visuales como pictogramas, se consigue que el niño comprenda mejor el juego que se le presente. Por otra parte, a través de las herramientas que

permiten estructurar el tiempo, como los horarios o las agendas, se conseguirá que el niño se involucre en el juego, ya que, al presentárselo de forma anticipada y ordenada disminuirá su frustración.

Una de las plataformas de las que podemos obtener estos recursos es ARASAAC, (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa, 2007) la cual dispone de gran cantidad de pictogramas para descargar.

2. 5 La familia

2.5.1 Impacto en la familia de un niño con trastorno del espectro autista.

La familia es uno de los pilares fundamentales de nuestra vida, aquello en lo que nos apoyamos en las distintas etapas que van apareciendo y que nos proporciona seguridad y cariño. Es el entorno fundamental en el que los niños se desarrollan, influye de manera directa en ellos y supone un factor esencial en su educación, haciendo que su hijo adquiera los aprendizajes necesarios para la vida.

Cuando el niño presenta algún tipo de necesidad especial, el equilibrio familiar se ve alterado. Las expectativas que se habían creado se rompen y toda la familia debe enfrentarse a esa nueva realidad.

Cada familia es única y tiene una forma diferente de afrontar la situación. En general, suele resultar difícil asimilar que el desarrollo de tu hijo no se ajuste a lo que cabría esperar, por lo que se sufren cambios y se debe pasar por un periodo de adaptación.

En el caso de un niño TEA, la vida familiar se ve alterada principalmente por las rabietas y berrinches que éste presenta, que alteran la convivencia y dificultan las actividades que se realizan fuera de casa, (Hortal, 2014).

Es necesario ofrecer información y herramientas para que los padres puedan afrontar estas situaciones, adaptarse a las particularidades de su hijo y poder desarrollar la vida familiar de la forma más normalizada posible.

Para llegar a aceptar esta nueva realidad, se necesita tiempo. En general, suelen aparecer una serie de fases en este proceso, (Portella, 2018).

En primer lugar; la negación, los padres prefieren hacer como si no existiera el problema.

Cuando finaliza esta fase y se asume la realidad, aparecen en la familia sentimientos de rabia y tristeza. Los distintos profesionales deberán intervenir, no sólo para proporcionarles ayudas y herramientas adecuadas para la crianza de su hijo, sino para trabajar su bienestar, conseguir superar estas fases de incertidumbre y llegar finalmente a la aceptación.

Para afrontar el reto es necesario información, orientación y apoyo. Para ello, las familias tienen a su disposición profesionales especializados que les ofrecerán las ayudas necesarias. Igualmente pueden contactar con otros padres o asociaciones que les puedan proporcionar asesoramiento.

2. 5.2 Posibilidades de la familia para favorecer el desarrollo del niño TEA

Los niños con trastorno del espectro autista precisan una atención especializada y apoyos a lo largo de toda su vida y en todos los contextos en los que participen. Por este motivo, la familia supone uno de los agentes esenciales, encargada de proporcionarle los modelos y recursos que se ajusten mejor a sus necesidades y consigan potenciar al máximo su desarrollo, (Peeters, 2007).

En los programas de intervención con niños TEA, la familia debe verse como un aliado y a la vez como un objeto de intervención, (Millá, 2009).

A la hora de intervenir con la familia, se busca ayudar a los padres a superar las distintas etapas que van surgiendo, aportando información y formación adecuada.

La información que se ofrezca deberá solventar dudas sobre las generalidades del TEA y del caso particular de su hijo. Cuanta más reciban, menor será su incertidumbre, disminuyendo así los miedos que puedan surgir.

Lo esencial, es conseguir adaptar las expectativas con las posibilidades reales del niño y de la intervención, (Millá, 2009).

Pero, en la intervención con la familia, no basta con limitarse a ofrecer datos sobre la realidad del niño, también se debe ofrecer formación que les permita mejorar sus habilidades para contribuir en su desarrollo y evolución, y aporten seguridad en el papel de crianza.

Las intervenciones mediadas por los padres pueden ayudarles a interactuar con sus hijos, favoreciendo la normalización familiar, (Güemes, 2009).

Uno de los primeros principios a la hora de llevar a cabo una intervención con un niño TEA, es la necesidad de adaptar el entorno a las características del niño y no lo contrario, (Folch-Schulz, 2018). En la vida familiar deberá verse reflejado este principio. Los padres tendrán que adaptar su día a día, sus rutinas y actuaciones para favorecer la integración de su hijo. Deberán contar con unas pautas que contribuyan a crear un entorno estructurado para favorecer la comunicación y la autonomía, mejorar las relaciones familiares, y realizar juegos y actividades diarias con las que mejorar las rutinas, el comportamiento y las respuestas emocionales del niño.

Debido a que la familia es el principal agente socializador, tendrá el papel de aportar al niño patrones de comportamiento que contribuyan en su desarrollo y adquirir determinadas estrategias para dar respuesta a sus necesidades.

El entorno deberá estar estructurado y organizado para evitar que aparezcan rabietas o frustración en el niño. También se deberá garantizar un espacio lúdico y seguro, evitando ambientes demasiado estimulantes para él.

Para favorecer la comprensión del niño, se deberá utilizar un lenguaje sencillo, acompañado de gestos y apoyos visuales.

Por último, se puede destacar la importancia de la actitud que deben mostrar los padres ante esta situación. Deberán ser pacientes y desarrollar estrategias para establecer límites a las alteraciones conductuales y los comportamientos estereotipados o rituales.

Además, en la actualidad existen numerosos programas y entidades en las que las familias pueden solicitar; recursos, ayudas económicas, etc., así como asociaciones, escuelas adaptadas o servicios de respiro. Algunos ejemplos serían los centros de atención temprana, los centros de desarrollo infantil y atención temprana o los equipos psicopedagógicos.

Los hermanos.

En el caso de que en la familia haya hermanos, éstos adquieren un papel fundamental en la intervención. La presencia de un niño con TEA afecta a toda la familia y todos deben contribuir para alcanzar una vida lo más normalizada posible, (Alcantud, 2012).

Por una parte, también hay que llevar a cabo la intervención con los hermanos; ofreciéndoles medios para que puedan expresar como se sienten, información sencilla sobre el TEA para que comprendan la realidad que les rodea, además de dedicarles tiempo suficiente para que no se sientan aislados y apoyos que puedan mejorar su situación, (Güemes, 2009).

Por otro lado, al igual que los padres, tendrán un papel fundamental en la intervención con su hermano y se les deberán enseñar habilidades y estrategias para que puedan interactuar y jugar con él, (Millá, 2009).

Es de vital importancia hacerles sentir importantes, mostrarles que tiene un papel imprescindible en la intervención con su hermano y, de esta forma generar en él sentimientos positivos.

3. DELIMITACIÓN DEL CASO

Jaime es un niño de 8 años diagnosticado con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. En la actualidad, se encuentra escolarizado en un centro de educación especial, cursando su primer año en él. Sus padres muestran una actitud muy colaboradora, por lo que es sencillo extender los modelos de intervención utilizados con el niño a su contexto familiar.

A continuación, se exponen los datos más relevantes de su historia, tanto de su desarrollo como de su trayectoria escolar inicial, obtenida de los informes psicopedagógicos del centro. De esta forma, se pretende comprender mejor la realidad que lo envuelve.

En segundo lugar, se refleja el análisis de necesidades a través de la observación directa y una entrevista con el tutor. El objetivo ha sido fundamentar los objetivos de la intervención y conocer las metodologías más adecuadas que van a permitir alcanzar aprendizajes significativos para el niño.

3.1. Historia del caso

3.1.1 Perfil evolutivo del niño previo a la escolarización

Cuando Jaime nació no se dieron complicaciones en el parto que pudieran indicar la presencia de algún problema en su desarrollo, al igual que el embarazo que cursó de manera normal, sin ningún tipo de alteración.

En cambio, ya en los primeros meses de su vida, se pudieron observar ciertas conductas que hicieron saltar las alarmas y la preocupación en sus padres.

Aunque Jaime era un bebé tranquilo, parecía que el contacto con el mundo exterior no despertaba en él ningún interés. En ocasiones, buscaba llamar la atención de sus padres llorando o extendiendo los brazos para ser cogido, pero no llegaba a establecer un vínculo afectivo con ellos, no presentaba sonrisa social ni fijaba la mirada. Muchas veces, aparecían rabietas o llanto sin ningún motivo aparente y era muy difícil conseguir consolarle.

En cuanto a su motricidad, su evolución se ajustaba a lo que cabría esperar. Los diferentes hitos del desarrollo (control cefálico, sentarse, ponerse de pie o comenzar a caminar) se fueron desarrollando a una edad “normal”, pero, conforme Jaime fue creciendo, empezaron a aparecer en él movimientos estereotipados acompañados de una excesiva

hiperactividad, lo que tenía una influencia negativa en su desarrollo motriz, sobre todo en su motricidad fina. Debido a ello, presentaba dificultades a la hora de realizar con éxito ciertas tareas como por ejemplo, meter monedas en una hucha, que suponía una actividad muy complicada para él.

A los 9 meses comenzó a balbucear, pero no llegó a hablar. Aunque no presentaba problemas fonológicos o de articulación, su lenguaje se quedó limitado a emitir sonidos y no se veía una intención comunicativa en ellos. Además, su comprensión también parecía estar afectada, ya que no respondía ante las demandas de sus padres.

Conforme Jaime fue creciendo, estos síntomas empezaron a hacerse más evidentes, por lo que sus padres decidieron acudir a un centro de atención temprana. Allí se realizaron una serie de pruebas psicopedagógicas para determinar el trastorno que el niño presentaba y se le diagnosticó con trastorno del espectro autista.

Además, cuando Jaime tenía 36 meses de edad se utilizó el inventario Batelle para obtener información de su desarrollo en todas las dimensiones. El resultado fue un perfil más bajo que lo que cabría esperar para su edad en todas las áreas. Se determinó que su edad mental correspondía con la de un niño de 12 meses, por lo que atendiendo al DSM 5, se le clasificó dentro de la discapacidad intelectual.

Persona social	6 meses
Adaptativa	12 meses
Motora	14 meses
Motora gruesa	12 meses
Motora fina	23 meses
Comunicación	6 meses
Comunicación receptiva	6 meses
Comunicación expresiva	8 meses
Cognitiva	14 meses

3.1.2 Historia escolar

A los 3 años, cuando comenzó la etapa de educación infantil, Jaime fue escolarizado en un colegio ordinario. Además, continuaba acudiendo al centro de atención temprana, en el que se intervenía de forma específica.

Durante este periodo, los problemas que Jaime presentaba se fueron haciendo cada vez más evidentes, y las dificultades para adaptarse a su entorno se fueron incrementando. Al finalizar la etapa, se realizó una evaluación de su nivel de desarrollo y aplicando los criterios establecidos por la administración para el paso a la etapa de primaria, se vio que no los cumplía, por lo que se llegó a la conclusión de que no estaba respondiendo de forma adecuada a las necesidades del niño y se solicitó el cambio de tipo de escolarización a centro de Educación Especial, al considerar que esta modalidad beneficiaría al alumno en su desarrollo personal y académico, con una respuesta más adaptada a sus necesidades.

En ese momento, la situación de Jaime era la siguiente:

- Presentaba dificultades psicomotoras debido a su excesiva hiperactividad. No tenía control de impulsos ni de su propio cuerpo, lo que hacía que no pudiera seguir con sus aprendizajes ni mantener la atención exigida para poder conectar con el entorno.
- A nivel lingüístico, no era capaz todavía de comunicarse con los demás. Presentaba un lenguaje oral basado en palabras muy básicas y supeditadas a la demanda forzada del adulto. Su dimensión comprensiva también estaba afectada.
- También presentaba dificultades sociales. Su contacto ocular era escaso y dirigido. Tampoco había interés ni intención de relación con sus iguales. Su relación con el adulto generalmente tenía el objetivo de llamar la atención, buscar calma, cariño, o bien conseguir objetos materiales.
- Su ámbito de conducta y adaptación era el más afectado ya que su nivel de autonomía era muy pobre. Requería ayuda individualizada constantemente. Además, necesitaba apoyo en los diferentes desplazamientos escolares. No presentaba control de esfínteres, se le debía pautar esta acción cada cierto tiempo ya que no era capaz de predecirlo por él mismo.
- Su juego no era ni espontáneo ni simbólico. Era inflexible y no aceptaba el cambio de rutinas. Además, presentaba una conducta agresiva ante la baja tolerancia a la frustración, lo que suponía un riesgo físico tanto para él como para su entorno.
- Su ritmo de aprendizaje era lento, así como su desarrollo. Presentaba un desfase curricular de más de dos años, encontrándose en un nivel de primer ciclo de Educación Infantil.

Actualmente, Jaime se encuentra cursando su primer año en el centro de educación especial. Sus características continúan siendo muy similares a las que presentaba en el inicio

del curso. No obstante, se están abordando de forma específica los diferentes problemas que presenta, con la colaboración y comunicación de todos los profesionales que trabajan con él y la implementación de metodologías específicas adaptadas a sus necesidades, todo ello está consiguiendo mejorar notoriamente su situación.

3.2. Análisis de necesidades

3.2.1 Técnicas de análisis

Las técnicas utilizadas han sido la observación directa y la entrevista. En el caso de la observación se pretende recoger datos sobre el comportamiento del niño durante la jornada escolar, así como el ambiente que afecta al mismo. Se utilizan las notas de campo como sistema de registro. La muestra seleccionada, se centra en una semana a mitad del segundo trimestre del curso y la autora de este trabajo es la observadora, aprovechando su estancia en el centro durante el periodo de prácticas. Su rol participante le facilita el acceso y la significación de registro. **(Anexo 1)**

Los datos de la observación se completan con los ofrecidos por el tutor en la entrevista **(Anexo 2 y 3)**. La relevancia de la misma viene determinada porque el tutor tiene un seguimiento del comportamiento del niño en todos sus contextos. En el centro, pasa con él la mayor parte del tiempo lectivo y en las ocasiones que está con otros profesionales, como la hora de comedor, música, recreo o en el aula de audición y lenguaje; recibe información por parte de quien ha estado con él. Además, también puede ofrecer respuesta a aquellas cuestiones relacionadas con el entorno familiar del niño, ya que se encuentra en constante contacto con ellos.

3.2.2 Análisis de los datos obtenidos

Una vez se ha obtenido la información pertinente, se contrastan y se analizan los datos, organizándolos en cuatro bloques de contenido:

- La relación del niño con su entorno familiar
- La relación del niño con su entorno escolar
- Cómo trabaja el niño
- Actividades más atractivas para el niño

La relación del niño con su entorno familiar.

En cuanto a su contexto familiar, los padres de Jaime están divorciados, pero ambos se muestran muy colaboradores con el centro y acuden a reuniones periódicas para tener un seguimiento exhaustivo de su hijo y poder trasladar a casa las metodologías que se emplean con él. Aunque ambos se implican mucho en la educación de su hijo, la madre es quien más tiempo pasa con él, por lo que su grado de participación con el centro es mayor.

El comportamiento de Jaime en su casa viene muy marcado por las características que éste presenta. Las actividades inesperadas o las nuevas situaciones, hacen que aparezcan en el niño rabietas o llantos que interfieren en las rutinas diarias y en las relaciones familiares. Además, otro problema que se genera es el desplazamiento a otros espacios, como ir al parque o pasar una tarde en un centro comercial, ya que los ambientes desconocidos generan en el niño estados de frustración que dan lugar a este tipo de comportamiento conflictivo.

Este problema, se ha mejorado considerablemente gracias a la implantación en casa de la metodología TEACH empleada en el centro. Ofrecerle un ambiente estructurado, permite que disminuya la frustración y la incertidumbre en el niño y, por lo tanto, las rutinas se desarrollen sin problemas.

En su casa, Jaime suele jugar solo, ya que no crea vínculos de interacción con las personas de su entorno. En su juego, hace uso de juguetes pero no los utiliza de forma funcional, sino que disfruta mirándolos detenidamente, haciéndolos girar o lanzándolos. También disfruta de aquellos juegos que ofrecen estimulación sensorial, el ordenador o juguetes que emiten luces o sonidos.

La relación del niño con su entorno escolar.

Una de las principales características del niño es que no presenta conducta social, lo que tiene una influencia directa en el contexto escolar.

No interactúa con sus compañeros en ningún tipo de situación. Incluso, cuando se preparan actividades diseñadas de expreso para ello, no se consigue que participe.

Aunque es cierto, que con el adulto es capaz de relacionarse, lo hace de forma infantil buscando llamar su atención, porque quiere que le cojan en brazos o pedir algo. Se busca eliminar este tipo de conductas y extender la interacción a otros contextos.

Además, cuando Jaime se encuentra nervioso por algún motivo, aparecen comportamientos inadecuados que dificultan el transcurso normal de la clase. Necesita que el espacio en el que se encuentra esté muy estructurado. Con cualquier tipo de cambio aparecen en él sentimientos de confusión y frustración que exterioriza con comportamientos como; levantarse de la silla y correr por la clase, escaparse del aula, saltar, gritar, llorar, esconderse bajo las sillas o la mesa, e incluso agredir al profesor o a él mismo.

Por otro lado si el ambiente se le presenta de una forma estructurada, anticipándole los cambios y proporcionándole un lugar tranquilo y seguro, el niño responde mejor y se reduce mucho la aparición de conductas inadecuadas.

Un aspecto muy favorable y que tiene una influencia muy positiva en el desarrollo del niño, es la buena coordinación que existe entre todos los profesionales del centro. La comunicación y el seguir un eje común en la intervención, es fundamental para conseguir que ésta tenga éxito.

Cómo se trabaja con el niño.

Los principales objetivos a la hora de trabajar con Jaime son la estimulación del lenguaje oral y la intención comunicativa, su autonomía personal y la interacción social.

La principal metodología que se está utilizando con el niño es el modelo TEACCH. Permite proporcionarle un ambiente estructurado y tranquilo, ofreciéndole anticipación de las actividades que se van a realizar. Cada día, se elabora con él un horario de las distintas actividades que se van a realizar y las posibles modificaciones que pueden surgir. De esta forma, se reduce la incertidumbre y el estrés en el niño, disminuyendo la aparición de comportamientos inadecuados y aumentando el rendimiento en el desarrollo de las actividades planteadas.

Para trabajar la comunicación del niño, se aprovechan todo tipo de situaciones que puedan surgir en las rutinas del día a día. Cuando Jaime quiere pedir algo o necesita ayuda en alguna actividad, en lugar de dárselo en el momento, no se atiende su petición hasta que no la expresa de forma oral. Por ejemplo, si se acerca al maestro y le coge la mano para indicar que necesita ayuda, el tutor vocaliza la palabra “ayuda” y no se la ofrece hasta que Jaime no lo repite. Al principio, aparecían muchas rabietas y comportamiento violento, ya que su petición no era atendida en el momento, pero poco a poco, fue comprendiendo lo que tenía que hacer.

Actualmente, no aparecen problemas e incluso es capaz de producir su deseo de forma espontánea, sin necesidad de que el maestro tenga que indicárselo previamente.

Además, se utilizan los pictogramas como sistema aumentativo y alternativo de comunicación. El niño tiene a su disposición una serie de pictogramas seleccionados previamente y, se ha puesto un velcro en su mesa para que coloque los que necesite para su comunicación. Por ejemplo, si quiere indicar que quiere utilizar el ordenador, tiene que colocar los pictogramas “quiero” y “ordenador”, aunque posteriormente también se intenta que lo produzca oralmente repitiendo al maestro. Este aspecto aún se está trabajando y el niño está en proceso de aprendizaje. En algunas ocasiones es capaz de colocar los pictogramas adecuados para expresar sus peticiones, otras veces necesita que el adulto se lo indique previamente y otras ni siquiera con apoyo lo hace de forma correcta.

Para trabajar la autonomía personal del niño, se proponen tareas específicas, como hacer que recoja su mochila y se ponga el abrigo él mismo a la hora de irse a casa o que ayude a poner la mesa a la hora de comer. Mediante el encadenamiento hacia atrás, se le enseñó a atarse la cremallera o los cordones. El maestro, realizaba con él la acción y poco a poco fue retirando el apoyo hasta que el niño consiguió hacerlo solo.

A la hora de trabajar la interacción social se plantean actividades específicas con el resto de los compañeros, pero Jaime no participa en ellas y se mantiene al margen.

La gran mayoría de actividades que se plantean en el aula tienen carácter individual y mucho refuerzo visual, ya que Jaime tiene mayores cualidades visuales en el procesamiento de la información. En aquellas actividades en las que se le ha reforzado con pictogramas o explicaciones visuales, se ha podido comprobar que presenta un mayor rendimiento.

Además, se pretende que las tareas que realice el niño permitan cierto grado de error para evitar que aparezca frustración. Se parte de las potencialidades del niño y se pone énfasis en ellas, en lugar de atender a sus debilidades.

Actividades más atractivas para el niño.

Para Jaime, las actividades que mayor interés despiertan en él son aquellas que le ofrecen estimulación sensorial.

El aula cuenta con una pantalla grande conectada a un ordenador, que permite realizar tareas de su interés. Los vídeos de música o los juegos que proporcionan respuestas sonoras o visuales resultan muy atractivos para el niño.

Además, disfruta cuando acude al aula multisensorial con la que cuenta el centro. En ella dispone de material sensitivo, cómo una pantalla de luz, una piscina de bolas, una cama de agua o unas columnas luminosas.

También le encantan ir a la piscina del colegio y jugar con el columpio en el recreo, ya que todas aquellas actividades con un componente motor, son de interés para él.

Jaime no presenta juego simbólico ni juego interactivo con sus iguales. Muestra interés por algunos juguetes (sobre todo aquellos que incorporan un componente motor o puede manipular), pero no los utiliza de forma funcional, por ejemplo, le gusta ordenar por filas las piezas de construcciones.

3.2.3 Resultados: necesidades y recursos

Para fundamentar la propuesta de intervención con el niño, se han analizado en los datos las necesidades que presenta y los recursos con los que se puede contar. De esta forma podremos partir de sus potencialidades para abordar las debilidades que presenta.

Necesidades	Recursos
Lenguaje oral	Familia muy colaboradora
Comportamiento estereotipado y rígido	Coordinación entre los distintos profesionales que trabajan con él
Aparición de rabietas y mal comportamiento	Muestra interés por los juegos de estimulación sensorial o con un componente físico
No presenta interacción social	Proporcionándole un ambiente estructurado y apoyos visuales como pictogramas mejora su rendimiento
Poca autonomía personal	Está aprendiendo a ir solo al baño, vestirse, abrocharse la cremallera...

3.2.4 Conclusiones del análisis

El análisis de los datos revela de manera nítida que Jaime es un niño con una conducta muy marcada por el trastorno del espectro autista que presenta. A la vez que el trabajo del centro de educación especial, la implicación de la familia y su periódica comunicación con él, están logrando que los progresos del niño sean muy notables.

Las principales preocupaciones a la hora de trabajar con Jaime son; la estimulación de su lenguaje oral, su autonomía personal y la interacción social. Para ello, se emplean una serie de metodologías que, hasta la fecha, están mostrando resultados favorables. Éstas se basan principalmente en ofrecer un ambiente organizado y estructurado en el que el niño pueda sentirse más cómodo y relajado. Otro aspecto fundamental, es proporcionarle apoyos visuales, acompañando las explicaciones con imágenes o pictogramas, lo que hace que el niño obtenga unos resultados más favorables.

Ante todo, no se debe olvidar que Jaime es un niño como cualquier otro, con unas necesidades especiales que se deben atender para lograr que mejore en todos los aspectos de su desarrollo. Siempre atendiendo a sus fortalezas y no a sus debilidades.

Como todo niño, a Jaime le gusta jugar y pasarlo bien, aunque tenga su forma particular de hacerlo. Conocer la forma en la que él disfruta es esencial, de esta manera podrán realizarse actividades en las que se divierta mientras aprende.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Introducción

Una vez se ha realizado el análisis de la situación del niño y se conoce la realidad que le rodea, se puede proponer una intervención adecuada para Jaime, cuyo objetivo principal es conseguir la normalización familiar, trabajando también aquellos aspectos en los que se ha visto que el niño presenta mayores dificultades. Los objetivos curriculares que se abordan en las distintas actividades son los colores y las formas simples, ya que son los contenidos que se están trabajando en clase actualmente.

La intervención se lleva a cabo a través del juego y va dirigida a su familia, concretamente a su madre, ya que es la que más tiempo pasa con él y tiene mayor comunicación con el centro, aunque posteriormente se pretende que el padre también se incorpore en ella.

Este enfoque de intervención, permite que Jaime aprenda y desarrolle sus habilidades funcionales para la vida, a través de actividades lúdicas, en un ambiente distendido y relajado. El juego, supone un proceso en el que el niño está activo y repite la actividad porque encuentra diversión en ella. Estas características no se dan en ninguna otra circunstancia y, por este motivo, supone una metodología con tanto potencial. El niño participa porque quiere hacerlo y no porque se le imponga. Además, el gran mediador del juego es el juguete, que cuenta con un papel fundamental en la intervención, ya que contribuirá en la normalización de la situación del niño.

En la propuesta se refleja cómo puede ser explotado un juguete básico y sencillo, realizando diferentes variantes de juego que permitan trabajar distintos aspectos del desarrollo del niño. Para ello, anteriormente se plantean: los objetivos a alcanzar, los recursos y herramientas que se emplean, el tiempo y el espacio en el que se va a realizar y las indicaciones necesarias para que la madre pueda desarrollar de forma adecuada su papel como mediadora.

Aunque se comienza a realizar las actividades en entornos familiares para el niño, como su hogar, poco a poco se intentan extender a otros contextos para trabajar su adaptación a ellos.

Las actividades que se proponen son coherentes y significativas para el niño, proporcionando un ambiente estructurado y utilizando las ayudas técnicas, visuales, físicas o verbales que faciliten al niño la comprensión.

Por último, se plantea una evaluación, tanto para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos, como para evaluar la propia propuesta y ver si ésta se ajusta de forma adecuada a las necesidades del niño.

4. 2 Juegos propuesto

4.2.1 Jugamos a los bolos

Componentes de juego y objetivos.

En cada una de las variantes de juego que se proponen, se pretenden conseguir una serie de objetivos, los cuales van asociados a los componentes de juego que van a determinar las acciones que el niño debe llevar a cabo en cada una de las actividades.

Juego	Componentes de juego	Objetivo
Jugamos a los bolos		
Los bolos en el ordenador	Utilizar el programa de forma correcta	Familiarizarse y desarrollar el gusto por el juego
La bolera en casa	Lanzar la pelota con intención de derribar el bolo	Mejorar la coordinación ojo-mano
	Ayudar a colocar los bolos después de derribarlos, según la instrucción de los colores.	Distinguir los colores y producirlos de forma oral
	Recoger en su caja los bolos al finalizar la	Mejorar su autonomía

	actividad.	
Derriba el bolo	Lanzar la pelota al bolo del color correspondiente.	Distinguir los colores
Vamos a la bolera	Jugar a los bolos en un entorno distinto	Gestionar la frustración que aparece al acudir a un entorno nuevo para el niño

Recursos y herramientas.

Los recursos que se emplean para abordar este juego son:

- Programa de ordenador
- Bolos de juguete
- Pelota pequeña
- Pictogramas de los colores
- Excursión a la bolera
- Adaptador para lanzar la bola

Organización del juego.

El juego se lleva a cabo en casa, en una habitación que deberá ser determinada como “cuarto de juegos”. Además, se le indica a la madre que debe dedicar una hora al día para jugar con su hijo y que debe explicárselo previamente para determinar juntos, en el horario de rutinas del que dispone, cuando se realizará la hora de juego.

La última actividad, la cual consiste en una excursión a la bolera, se lleva a cabo en un espacio diferente para el niño, pretendiendo de esta forma, la adaptación de Jaime a otros contextos. Es de vital importancia anticipar con antelación la visita, para evitar que aparezca frustración y estrés en el niño.

Secuencias de actividades.

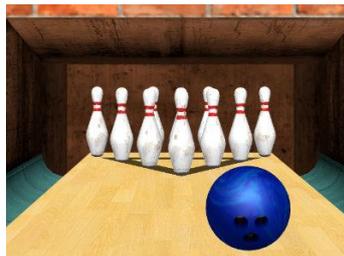
Actividad 1: Los bolos en el ordenador

¿En qué consiste?:

En primer lugar, se le presenta al niño el juego de los bolos en el ordenador. Se conoce que éste es un material muy atractivo para él, por lo que puede servir como primera toma de contacto y referente para que comprenda el funcionamiento de este juego.

Una de las potencialidades que tiene el ordenador es que ofrece al niño un feed-back inmediato. Si en algún momento realiza una acción que no es adecuada, como intentar derribar el bolo sin coger previamente la bola, aparece una señal sonora que le indica que lo está haciendo de forma incorrecta y puede rectificar hasta que consiga realizarlo de forma adecuada por ensayo-error.

El objetivo de esta actividad es, por lo tanto, iniciar al niño en un nuevo juego y que comprenda por el mismo cómo debe actuar.



La madre como mediadora:

En esta primera actividad la madre de Jaime debe explicar detenidamente, con un lenguaje muy sencillo y con ayuda de pictogramas, lo que el niño tiene que hacer. Posteriormente, tendrá que dejar que él mismo vaya explorando y descubra de forma autónoma en qué consiste el juego.



“Tú vas a jugar al juego de los bolos en el ordenador”

Evaluación continua (Estrategias de mejora):

En el caso de que el niño mostrara resistencia a realizar la actividad, la madre deberá reforzar la planificación con él, trabajando el horario y explicándole muy bien lo que se va a hacer en cada momento para que el niño se familiarice con la tarea a realizar.

Una vez que Jaime comience a realizar la actividad, si no es capaz de llevarla a cabo de forma autónoma, la madre a través de pictogramas, le explicará lo que debe hacer. Comenzará haciendo la tarea con él y poco a poco retirará el apoyo hasta que Jaime consiga realizarla solo.

Actividad 2: “La bolera en casa”

¿En qué consiste?:

En este caso, se pasa a utilizar material manipulativo para el juego. Se emplean unos bolos de colores y una pelota de goma.



Se colocan los bolos en un extremo de la habitación y el niño debe lanzar la bola para derribarlos. Como ya se ha trabajado previamente este juego en el ordenador, el niño ya está familiarizado con la acción que debe realizar.

El hecho de que Jaime tenga que lanzar la pelota, hace que el juego resulte atractivo para él, ya que todo aquello que incorpora un componente motor resulta de su interés.

Una vez que consiga derribarlos, debe ayudar a colocarlos de forma correcta para poder volver a lanzar la pelota y, al finalizar la actividad, ayudar a recoger los juguetes.

La madre como mediadora:

En el momento de la actividad en el que Jaime debe lanzar la pelota para derribar los bolos, la madre le muestra cómo debe hacerlo.

En el punto en el que el niño consigue derribar los bolos y tiene que volver a colocarlos correctamente, se trabaja la comunicación con él estimulando su lenguaje. La madre guía su acción indicándole donde tiene que colocar los bolos y trabajando los colores de cada uno de ellos. Por ejemplo, cuando coge el bolo rojo dice, “*ponemos el rojo*” y hace

que Jaime repita la palabra “rojo”. Poco a poco deberá ir retirando el apoyo para conseguir que el niño coja el color que se le indique o sólo mostrándole el bolo diga el color.

Es muy posible que en un primer momento el niño no atienda a las indicaciones o incluso no quiera participar en la actividad. Por ello, es muy importante ser paciente y repetir tantas veces como sea necesario hasta que el niño comprenda que, para poder lanzar la pelota, primero tiene que colocar los bolos y decir sus colores.

A la hora de recoger se emplea el encadenamiento hacia atrás, realizando en primer lugar la acción con él y posteriormente, retirando el apoyo hasta que consiga hacerlo por el mismo. De esta forma, se trabaja la autonomía del niño.

Evaluación continua (Estrategias de mejora):

En el caso de que Jaime no muestre interés en realizar esta actividad, la madre, a través de pictogramas, le explicará en qué consiste y que se va a hacer en todo momento.

Además, si muestra resistencia a realizar la parte de la actividad en la que tiene que colocar los bolos, puede realizarlo la madre y decirle ella los diferentes colores e intentar que él los repita.

Si no se consigue que Jaime recoja los juguetes de forma autónoma, la madre le ayudará.

Actividad 3: “Derriba el bolo”:

¿En qué consiste?

Este juego consiste en una variante del juego original de los bolos. El niño se sienta en el suelo y a su alrededor se colocan bolos de diferentes colores. La madre del niño tendrá que decir en alto un color y Jaime lanzar la pelota al bolo indicado.

La madre como mediadora:

Como en el juego anterior, la madre comienza realizando la acción para que Jaime pueda ver lo que tiene que hacer posteriormente.

Además, cuando dice los colores del bolo al que el niño debe lanzar la pelota, puede apoyarse de pictogramas para facilitar la comprensión de Jaime. Por ejemplo, cuando la madre dice “Lanza la pelota al bolo azul” puede levantar el pictograma “azul” para facilitarle

la tarea. Poco a poco, se retiran estos apoyos hasta que el niño pueda realizar la actividad sin la ayuda de pictogramas.



Evaluación continua (Estrategias de mejora):

Como en las actividades anteriores, si Jaime se muestra reacio a realizar la actividad, la madre deberá mejorar la planificación con el niño para conseguir su aceptación.

Si no consigue lanzar la pelota al color indicado, se pondrán bolos de sólo dos colores para facilitarle la tarea. En el caso de que no suponga dificultad para él, se irán añadiendo más colores.

Actividad 4: Vamos a la bolera:

¿En qué consiste?

Otra actividad que se propone es realizar una salida a la bolera y pasar la tarde allí con el niño.

Una de las principales limitaciones que la familia encuentra, es la dificultad para trasladarse a otros espacios. El hecho de que en él Jaime pueda realizar una actividad que se ha trabajado previamente y que le resulta atractiva, disminuirá la aparición de frustración en él.

Además, actualmente las boleras cuentan con materiales adaptados para que los niños más pequeños puedan jugar también, se trata de unas rampas para que se coloque la bola y solo haga falta empujarla para lanzarla. De esta forma, se solucionan los posibles problemas que podría tener el niño para poder lanzar una bola tan pesada.



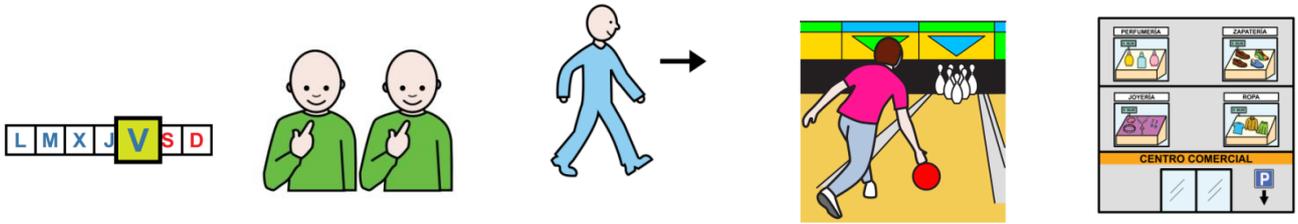
La madre como mediadora:

En el desarrollo de esta actividad, es de vital importancia que la madre anticipe previamente a donde se va a ir y qué se va a realizar allí. Para ello se hace uso de la agenda de Jaime (en la cual se establecen las diferentes actividades que el niño realiza a lo largo del día) para explicarle cuándo y cómo se realizará la salida.

Deberá anticiparse con antelación para que el niño vaya interiorizando que en unos días se llevará a cabo esa actividad. Por ejemplo, si la salida está programada para el viernes a las 18:00 h, en el horario de Jaime la madre coloca el pictograma de la bolera a esa hora, de forma que Jaime al mirar su agenda pueda ver en todo momento la planificación de la excursión.

HORARIO DE TARDE								
	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22
LUNES								
MARTES								
MIÉRCOLES								
JUEVES								
VIERNES								
SÁBADO								
DOMINGO								

Además, para mejorar su comprensión la madre puede hacer uso de pictogramas a la hora de explicarle en qué consiste la salida.



“El viernes iremos a jugar a los bolos al centro comercial”

Evaluación continua (Estrategias de mejora):

En el caso de que la salida a la bolera supusiera mucha frustración en el niño, se intentaría extender el juego a un entorno un poco más familiar para Jaime, como el parque o proponerle a su tutor que realice el juego en el patio del recreo.

4.2.2 Jugamos a la pelota

Componentes de juego y objetivos.

Juego	Componentes de juego	Objetivo
Jugamos a la pelota		
Bota la pelota	<p>Pedir el teclado para poner en marcha el juego.</p> <p>Pedir la pelota para poder botarla</p>	<p>Familiarizarse y desarrollar el gusto por el juego.</p> <p>Mejorar su intención comunicativa</p> <p>Mejorar su motricidad</p>
Pelotas musicales	<p>Bailar cuando suene la música y parar cuando pare.</p> <p>Meter la bola en la caja correcta</p>	<p>Trabajar la discriminación auditiva</p> <p>Distinguir los colores</p>

Chuta la bola	Lanzar la pelota a la portería. Evitar que la pelota entre en la portería	Comprender diferentes roles. Mejorar su motricidad
Vamos al parque	Jugar en un entorno distinto. Jugar con otros niños	Gestionar la frustración que aparece al acudir a un entorno nuevo para el niño y jugar con otros niños.

Recursos y herramientas.

Los recursos que se emplean para abordar este juego son:

- Programa de ordenador
- Pelotas de distintos tamaños y materiales
- Pelotas de colores
- Cajas de colores
- Pictogramas de los colores
- Portería
- Excursión al parque

Organización del juego.

El juego se lleva a cabo en casa, concretamente en el “cuarto de juegos” y en el tiempo que se haya reflejado en el horario del niño.

La última actividad, la cual consiste en una excursión al parque, se lleva a cabo en un espacio diferente para el niño, pretendiendo de esta forma, la adaptación de Jaime a otros contextos. Es de vital importancia anticipar con antelación la visita, para evitar que aparezca frustración y estrés en el niño.

Secuencias de actividades.

Actividad 1. Bota la pelota

¿En qué consiste?:

La siguiente actividad, comienza utilizando un programa de ordenador de estimulación sensorial. En la pantalla, aparece una pelota y cuando Jaime presiona un botón del teclado, ésta se pone en movimiento emitiendo luces y sonidos. Cuando vuelve a detenerse, debe presionar de nuevo el botón para que se ponga en marcha. Los estímulos visuales y sonoros que ofrece el juego, harán que Jaime encuentre la actividad atractiva y quiera participar en ella.

En un segundo momento, en lugar de emplear el juego de ordenador, se utiliza una pelota. Se le entrega la pelota al niño y se deja que la lance o la bote contra el suelo. El componente motor de esta tarea hará que resulte de interés para Jaime.



La madre como mediadora:

En esta actividad, la madre de Jaime debe fomentar su intención comunicativa. Concretamente, se busca que pida el objeto que quiere. Para ello, la madre le retira el teclado del ordenador o la pelota (dependiendo del objeto con el que esté jugando Jaime en ese momento) y no se lo devolverá hasta que lo pida de forma oral.

Al principio, la madre comienza diciendo lo que Jaime tiene que repetir “quiero más”, poco a poco irá retirando el modelo para que el niño lo produzca de forma espontánea.

Evaluación continua (estrategias de mejora):

En el caso de que Jaime muestre resistencia a realizar la actividad, la madre debe reforzar la planificación, trabajando el horario con él y explicándole muy bien lo que se va a hacer en cada momento para que el niño se familiarice con la tarea a realizar.

Una vez el niño comience la actividad, si no es capaz de llevarla a cabo de forma autónoma, la madre comenzará haciéndola con él, y poco a poco retirará el apoyo hasta que consiga realizarla solo.

Si en ningún momento se consigue que el niño pida los objetos, se eliminará esta parte y se dejará que disfrute del juego.

Actividad 2: Pelotas musicales

¿En qué consiste?:

Como se conoce que a Jaime le encantan los vídeos musicales, la siguiente actividad se basa en ello para trabajar el vocabulario de los colores.

Se ponen cajas de diferentes colores a lo largo de la habitación y se le entrega una pelota del color de una de ellas. Se pone música en el ordenador y mientras suene, Jaime tiene que bailar, votar la pelota o desplazarse sin soltarla. Cuando la música pare, debe introducirla en la caja de su mismo color.



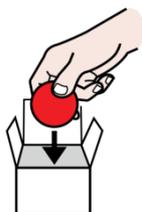
La madre como mediadora:

Para que Jaime comprenda la actividad la madre debe mostrarle en qué consiste. El hecho de que ella lo realice primero, hará que el niño pueda imitarla posteriormente y conseguir realizar la actividad de forma correcta.

Además, puede acompañar la explicación de pictogramas para mejorar su comprensión.



“Cuando suene la música tienes que bailar”



“Cuando no suene la música tienes que meter la pelota en la caja de su color”

En todo momento, la madre tiene que pautar las acciones de Jaime. Es muy probable que al principio no entienda o no quiera realizar la actividad, por lo que se deberá tener paciencia hasta que consiga comprenderla y le resulte de interés.

Evaluación continua (estrategias de mejora):

Si la tarea resulta complicada para el niño, se eliminan algunas cajas para trabajar menos colores. Otra opción para hacer la actividad más sencilla, es que Jaime introduzca la pelota en la caja independientemente si la música suena o no.

En el caso contrario, si Jaime comprende bien la actividad, se pueden añadir más cajas para trabajar mayor número de colores.

En el caso de que introduzca la pelota en la caja incorrecta, la madre modela su respuesta. Por ejemplo, si introduce la pelota roja en la caja azul, la madre dirá *“No, la pelota no es azul, es roja”* enfatizando su entonación en la palabra *“roja”* e introduciéndola al mismo tiempo en la caja correcta.

Actividad 3. Chuta la bola

¿En qué consiste?:

En la siguiente actividad se pretende trabajar la interacción con el niño y la comprensión de diferentes roles.

Para ello, se coloca una portería y se le explica a Jaime que debe lanzar la pelota para meterla en ella. En primer lugar, puede hacerlo tanto con las manos como con los pies y no habrá nadie delante. Posteriormente, cuando ya esté familiarizado con la actividad, se le indica que sólo puede lanzar con el pie y, por último, la madre se coloca delante de la portería para dificultarle la tarea. Luego se cambian los roles.



La madre como mediadora:

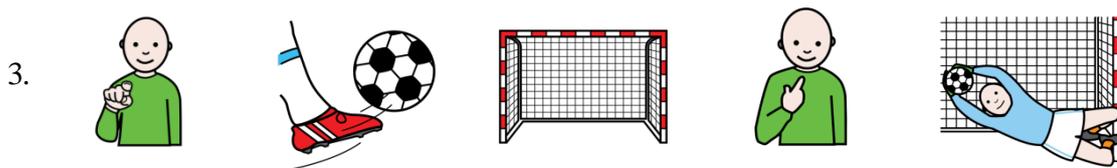
Como en las actividades anteriores, la madre comienza explicándole a Jaime en qué consiste a través de pictogramas.



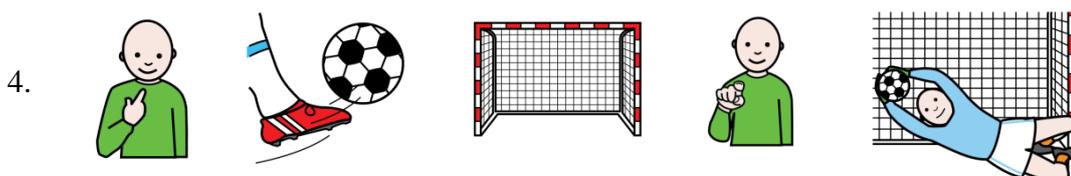
“Primero, tienes que lanzar la pelota a la portería”



“Tienes que lanzar la pelota a la portería con el pie”



“Tienes que lanzar la pelota a la portería con el pie y yo tengo que intentar pararla”



“Luego, yo lanzo la pelota a la portería y tú intentas pararla”

En el momento de la actividad en el que Jaime tiene que lanzar la pelota a la portería, la madre comienza realizando la acción, para que éste pueda verla e imitarla.

Evaluación continua (estrategias de mejora):

Si Jaime tiene dificultades a la hora de lanzar la pelota a la portería, la madre pautará su actuación realizándola con él, hasta que poco a poco consiga hacerlo de forma autónoma.

Si la comprensión de los diferentes roles resulta difícil para Jaime, solo deberá adoptar el rol en el que más disfrute la actividad.

Actividad 4: Nos vamos al parque

¿En qué consiste?:

Con esta actividad, se busca extender el juego del niño a otros contextos, concretamente el parque. Se conoce que cerca de la casa del niño hay un parque infantil, por lo que puede servir como recurso para trabajar este objetivo.

Como se ha jugado anteriormente con la pelota, el introducir este juguete en un escenario distinto fomenta la aceptación del niño a desplazarse a otro entorno.

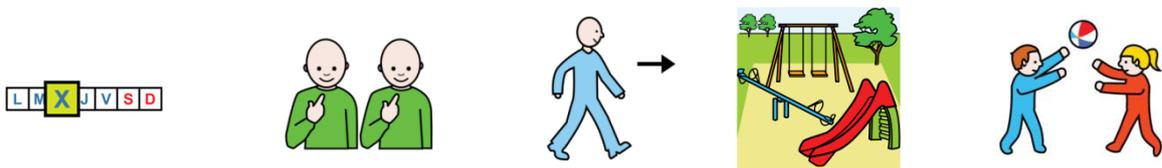
Además, este contexto ofrece la posibilidad de extender el juego con niños de su edad. Como su centro escolar se encuentra en su mismo barrio, muchos de sus compañeros acuden al parque después de clase, por lo que se intenta que juegue con ellos.

La madre como mediadora:

Previamente, la madre de Jaime debe explicarle dónde van ir y qué van a hacer allí. Como se habrá jugado con el niño muchas veces a la pelota en casa, no supondrá un problema realizar este juego en otro contexto.

Además, debe incidir en el juego con otros niños, explicándoselo a Jaime. Primero la madre participará y poco a poco dejará que jueguen ellos solos.

HORARIO DE TARDE								
	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22
LUNES								
MARTES								
MIÉRCOLES								
JUEVES								
VIERNES								
SÁBADO								
DOMINGO								



“El miércoles nosotros iremos al parque a jugar con otros niños a la pelota”

Evaluación continua (estrategias de mejora):

En el caso de que la salida generara mucha frustración en el niño, se intentaría extender el juego a un entorno un poco más familiar para Jaime, como puede ser el patio de su colegio, proponiéndole a su tutor que realice el juego en la hora del recreo.

Además, si no se consigue que Jaime juegue con otros niños, se realiza el juego únicamente con la madre.

4.2.3 Jugamos con plastilina

Componentes de juego y objetivos.

Juego	Componentes de juego	Objetivo
Jugamos con plastilina		
Creamos con plastilina	Manipular la plastilina. Pedir los materiales que quiere utilizar	Familiarizarse y desarrollar el gusto por el juego. Trabajar su intención comunicativa y lenguaje oral. Trabajar el juego espontáneo del niño. Mejorar su motricidad
Crea la pelota	Separar las bolitas de plastilina en función de su color. Juntar todas las bolitas iguales para hacer una pelota más grande	Distinguir los colores. Mejorar su motricidad
Somos artistas	Elegir entre distintas	Elegir entre varias opciones

	<p>opciones.</p> <p>Seleccionar el molde con la forma adecuada.</p> <p>Elegir el color.</p> <p>Utilizar el molde correctamente.</p> <p>Poner la figura en la plantilla</p>	<p>Mejorar su motricidad final al empear los moldes.</p> <p>Producir los colores de forma oral</p> <p>Distinguir formas</p>
Vamos a casa de los tíos	<p>Jugar en un entorno distinto.</p> <p>Jugar con sus primos</p>	<p>Gestionar la frustración que aparece al acudir a un entorno nuevo para el niño y jugar con otros.</p>

Recursos y herramientas.

Los recursos que se emplean para abordar este juego son:

- Plastilina de diferentes colores y texturas
- Moldes de diferentes formas
- Pictogramas de los colores
- Salida a casa de los tíos

Organización del juego.

El juego se lleva a cabo en casa, concretamente en el “cuarto de juegos” y en el tiempo que se haya reflejado en el horario del niño.

La última actividad, la cual consiste en una salida a casa de sus tíos, se lleva a cabo en un espacio diferente, pretendiendo de esta forma, la adaptación de Jaime a otros contextos. Es de vital importancia anticipar con antelación la visita para evitar que aparezca frustración y estrés en el niño.

Esta última actividad permite mejorar la normalización familiar, ya que mediante ella, se podrá hacer una visita a un entorno cercano del niño.

Secuencias de actividades.

Actividad 1: Creamos con plastilina

¿En qué consiste?:

La primera actividad busca fomentar el juego espontáneo del niño. Se coloca en una mesa plastilina de diferentes colores y texturas para que Jaime las manipule. Se decide emplear la plastilina, ya que el material manipulativo llama la atención de Jaime, por lo que la actividad será atractiva para él.

En un punto de la actividad, se intenta que el niño pida el material que quiere utilizar, por ejemplo, si desea utilizar un molde, tiene que señalarlo y decir, “*quiero eso*” o “*dame eso*”, de forma que se trabaje su intención comunicativa y su lenguaje oral.



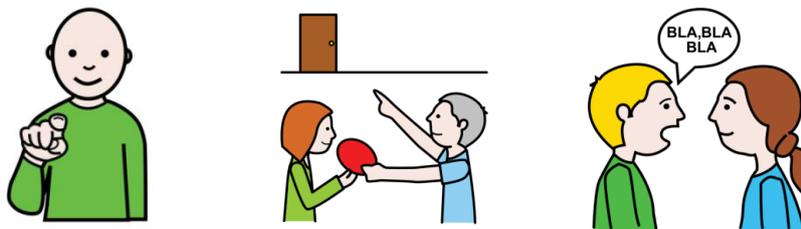
La madre como mediadora:

Al comenzar la actividad la madre explica a Jaime que van a jugar con plastilina, apoyándose de pictogramas para que lo comprenda mejor. Posteriormente, se sienta y comienza a jugar con la intención de que Jaime la imite y poco a poco comience el juego de forma autónoma.



“Hoy vamos a jugar con plastilina”

En un punto de la actividad, debe retirarle aquellos materiales que el niño quiera utilizar para que éste los pida de forma oral. Primero, la madre le muestra el modelo que Jaime tiene que repetir (“*Quiero eso*” o “*Dame eso*”) y poco a poco que lo pida de forma autónoma. Si no lo hace, se le explica a través de pictogramas.



“Tienes que pedirlo hablando”

Evaluación continua (estrategias de mejora):

En el caso de que el niño mostrara resistencia a realizar la actividad, la madre debería reforzar la planificación, trabajando el horario con él y explicándole muy bien lo que se va a hacer en cada momento, para que el niño se familiarice con la tarea a realizar.

Una vez el niño comience a realizar la actividad, si no es capaz de pedir el objeto que quiere de forma oral, la madre se lo entregará aunque Jaime lo pida sólo con gestos. Si continúa sin pedirlo, dejará que Jaime lo coja y disfrute de la actividad.

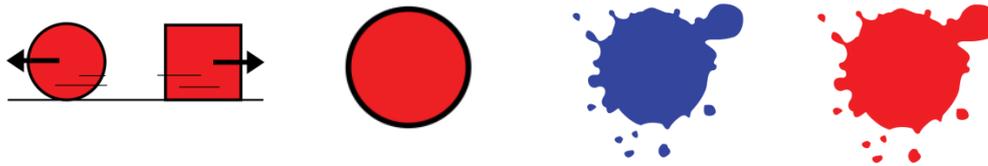
Actividad 2: Crea la pelota.

¿En qué consiste?:

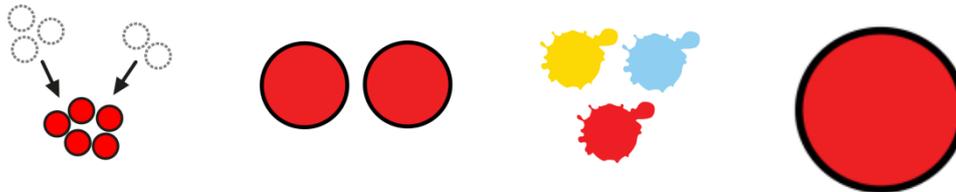
En esta actividad se ponen en la mesa bolitas de plastilina de dos colores diferentes. El niño debe separarlas en dos montones para posteriormente juntar las del mismo color y hacer una bola más grande de cada uno. Además, se intenta que diga los colores de forma oral. Luego, se repite el proceso con otros colores.

La madre como mediadora:

La madre comienza explicándole a Jaime en qué consiste la actividad, apoyándose de pictogramas para facilitar la comprensión.



“Tienes que separar las bolitas, por un lado las azules y por otro las rojas”



“Luego, juntamos las bolitas del mismo color y hacemos una bola más grande”

En un primer momento, la madre lleva a cabo la actividad, para que Jaime comprenda en qué consiste. Luego, es él quien debe hacerla, aunque la madre le ofrece apoyo. Además, se intenta que Jaime diga de forma oral los colores de las bolitas de plastilina.

Evaluación continua (estrategias de mejora):

Si presenta dificultades a la hora de separar los colores, la madre puede ayudarlo modelando su respuesta.

Si Jaime no verbaliza los colores, será la madre quien lo haga, apoyándose de pictogramas e intentando que poco a poco sea él quien los diga.

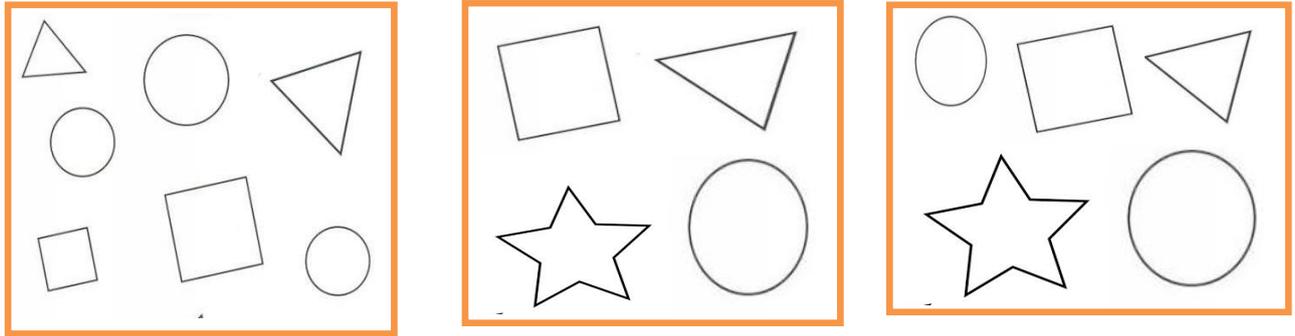
En el caso de que Jaime no muestre interés en trabajar los colores, se le entregaran bolitas de un mismo color y se dejará que las junte y juegue con ellas, hasta que poco a poco, se consiga realizar la actividad original.

Actividad 3: Somos artistas

¿En qué consiste?:

La siguiente actividad, consiste en realizar un cuadro mediante figuras de plastilina que Jaime debe elaborar con ayuda de moldes de diferentes figuras sencillas. Para ello, en

primer lugar, se le entregan tres cartones con dibujos de diferentes formas, Jaime debe elegir el que más le guste para utilizarlo como plantilla de su cuadro.



Una vez ha decidido que cuadro va a realizar, debe seleccionar los moldes que corresponden a las figuras de éste y elegir el color de la plastilina con la que hacer las figuras. Por último, debe pegar la plastilina en el lugar correspondiente del cartón.

La madre como mediadora:

Un rasgo fundamental de esta actividad, es la importancia de que Jaime elija el cuadro que quiere realizar y los colores que quiere emplear. Por este motivo, la madre tiene que asegurarse de que Jaime tiene esa capacidad de elección.

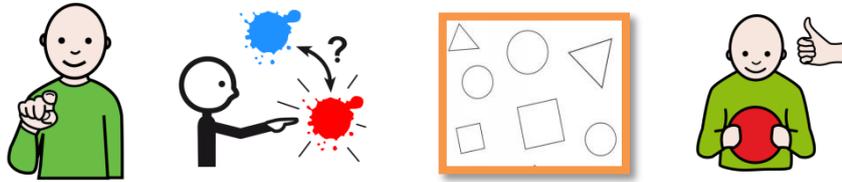
En un primer momento, le explica la actividad a través de pictogramas. Además debe pautarle lo que tiene que hacer, reforzando con pictogramas la actuación de Jaime en cada paso de la actividad.

1.



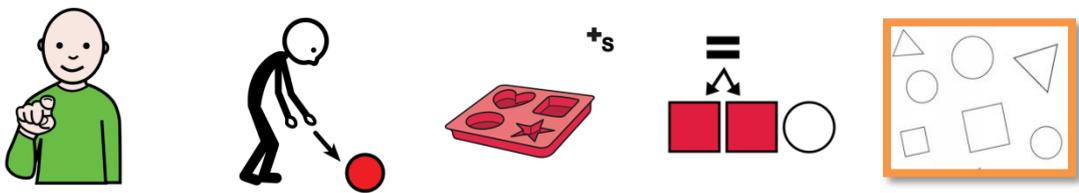
“Vamos a hacer un cuadro con plastilina”

2.



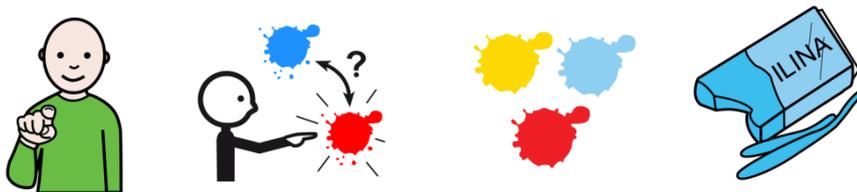
“Tienes que elegir que cuadro te gusta más”

3.



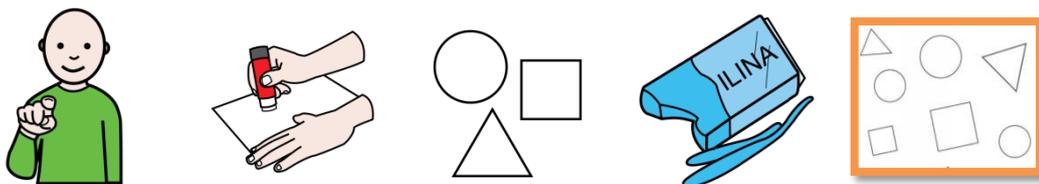
“Tienes que coger los moldes iguales que las figuras del dibujo”

4.



“Tienes que elegir el color de la plastilina”

5.



“Tienes que pegar las figuras encima del dibujo”

Cuando Jaime tiene que seleccionar los moldes adecuados para hacer las figuras, la madre señala uno de los dibujos de la plantilla y le dice a Jaime que coja el que sea igual. En el momento en el que tiene que elegir el color, intentará que lo diga de forma oral y que el color que diga corresponda con el que esté cogiendo.

Evaluación continua (estrategias de mejora):

En el caso de que a Jaime le costara elegir (tanto las plantillas de los cuadros, como los colores de la plastilina), se reducirá el número de opciones, haciéndole elegir solo entre dos y facilitándole la tarea.

En el momento en el que tiene que seleccionar el molde correcto, si aparecen dificultades, la madre le dará únicamente dos de los moldes para que elija el correcto y modelará su respuesta en el caso de que no consiga hacerlo. Por ejemplo, si tiene que coger el molde del cuadrado y coge el del círculo, la madre le dirá “*no, este es el cuadrado. El círculo es este*” y repetirá el proceso hasta que consiga hacerlo bien.

Si Jaime presenta dificultades en la parte motora de la tarea, como utilizar el molde para hacer la figura de plastilina o pegarla en el cartón, la madre le ayudará guiando sus acciones y haciéndolas de forma conjunta.

Actividad 4. Vamos a casa de los tíos.

¿En qué consiste?:

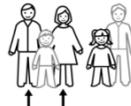
En esta actividad Jaime y su madre hacen una visita a sus tíos. En la casa se jugará con la plastilina para extender el juego a otros contextos y favorecer la interacción con sus primos. Al principio, la madre participa en el juego y poco a poco, sólo lo harán Jaime y sus primos.

La madre como mediadora:

Previamente, la madre de Jaime debe explicarle dónde van a ir y qué van a hacer allí, poniendo en su horario una foto de sus tíos en el día y la hora prevista.

Como se utiliza el juego de la plastilina para que Jaime se sienta más cómodo en otro contexto, no supondrá un problema el desplazamiento.

HORARIO DE TARDE								
	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22
LUNES								
MARTES								
MIÉRCOLES								
JUEVES								
VIERNES								
SÁBADO								
DOMINGO								



“El sábado iremos a casa de los tíos a jugar con la plastilina”

Evaluación continua (estrategias de mejora):

En el caso de que Jaime se mostrara reacio a jugar con sus primos, comenzaría jugando la madre con él. Poco a poco los primos se irán introduciendo en el juego hasta conseguir que la madre no participe.

4. 3 Evaluación de los juegos

Una parte muy importante de la intervención es su evaluación, la cual no debe limitarse únicamente a valorar si el niño ha adquirido los objetivos propuestos, sino que también se debe evaluar cómo ésta se ha llevado a cabo, si se ha adaptado a las necesidades de Jaime y si ha resultado de su interés. Otro aspecto que se deberá valorar es el grado de satisfacción de la madre respecto a la propuesta, no se debe olvidar que el objetivo principal es la normalización familiar, por lo que la opinión de la madre adquiere un valor fundamental que se debe tener en cuenta.

Los instrumentos que se emplean para la evaluación son; la observación directa de la madre durante el desarrollo del juego, una serie de rúbricas de evaluación que deberá completar y la entrevista con el tutor.

La idea es que cada vez que se termine una sesión de juego, la madre rellene una serie de rúbrica para evaluar las actividades. Para ello, se le entrega una plantilla que debe

completar en función del juego que hayan realizado (**Anexo 4**), en ella se muestran los distintos objetivos que se pretende que Jaime consiga en cada actividad y una progresión de ellos, para que la madre indique que grado de adquisición se ha alcanzado. Por otra lado, tendrá que completar otra rúbrica en la que se valora la propia intervención (**Anexo 5**) y otra en la que tiene que evaluar su grado de satisfacción y como ella se ha sentido (**Anexo 6**).

Además, a final de cada mes la madre tendrá una reunión con el tutor para comentar los progresos del niño a lo largo de las semanas y comprobar si la intervención está influyendo de forma positiva y está cumpliendo sus objetivos.

5. CONCLUSIONES

Tras la realización del TFG se puede concluir que, al trabajar con un niño con TEA, principalmente se debe conocer su punto de partida y adaptar las actuaciones a sus características propias. No se puede realizar una intervención generalizada, sino que es necesario estudiar y comprender cada caso, ya que cada uno de ellos es diferente.

Aunque un niño con TEA tiene comportamientos característicos, como a cualquier otro niño le gusta jugar o estar con la gente que quiere. Las intervenciones que se realicen tendrán que enfocarse a normalizar lo máximo posible la situación del niño, por lo que la metodología de juego es una opción muy válida. Es importante la dedicación, las ganas y la ilusión de querer apoyarles y progresar con ellos.

El gran mediador del juego es el juguete, pero no todos son válidos, sino que se deberá hacer un análisis de cuáles de ellos pueden ser de utilidad y cómo emplearlos para desarrollar en el niño determinadas competencias. Uno de los objetivos de este trabajo era estudiar cómo un único juguete puede ser utilizado de formas diversas para trabajar diferentes aspectos. Se ha podido comprobar cómo, empleando únicamente un juguete sencillo, se pueden trabajar distintos aspectos del desarrollo o determinadas competencias y, al mismo tiempo, divertirse con su madre favoreciendo la normalización familiar.

Una limitación importante con la que cuenta este trabajo es que no se ha podido llevar a la práctica, ya que en el centro en el que estuve, no me dejaron ponerme en contacto con la madre del niño durante mi periodo en prácticas. Para poder tener una conclusión clara sobre los resultados de la propuesta, es imprescindible que ésta se lleve a cabo, no se puede saber si se ha logrado la normalización familiar si no pueden verse resultados. Por este motivo, el trabajo no está finalizado.

Ahora que he terminado mi estancia en el centro, sigo en contacto con la madre de Jaime. Mi idea es que pueda llevar esta propuesta a la práctica e informarme de los resultados, para ver si se ajusta a sus necesidades y se alcanzan los objetivos.

Finalmente, este trabajo me ha servido de forma personal; para conocer un poco más acerca del TEA, a comprender mejor cómo estos niños interpretan el mundo y cómo podemos trabajar con ellos. Por otro lado, también he descubierto la gran cantidad de dificultades que se encuentran en la práctica. Es muy sencillo leer una serie de indicaciones de cómo actuar

con ellos, pero la realidad siempre es más compleja. Por este motivo, la formación sobre este tema nunca será un camino terminado y deberemos continuar investigando y trabajando sobre ello.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alcantud, F, R. D. (2012). *Trastornos del espectro autista. Guía para padres y profesionales*. Valencia: Centro universitario de diagnóstico y atención primaria.

Ancas, A. S. (2017). *Trastorno del espectro autista. Evaluación, diagnóstico en intervención educativa y familiar*. Jaén: Formación Alcalá.

Bermejo, M. Á. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.

Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. (2007). Recuperado el 8 de 5 de 2020, de <http://www.arasaac.org/index.php>

Cornago, A. (Abril de 2010). *El libro del juego*. Obtenido de <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/>

Divulgación dinámica. (9 del 7 de 2009). Recuperado el 4 de 5 de 2020, de <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/autismo-realidad-y-ficcion/>

Frith, U. (1991). *Autismo, hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza

Folch-Schulz, J. I. (2018). *Claves psicológicas, diagnósticas y de intervención en el autismo*. Madrid: Pirámide.

Gómez, A. G. (2008). *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención*. Mérida: Junta de Extremadura.

Güemes Carega, M. M. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. Madrid: Ministerio de ciencia e innovación. Instituto de salud Carlos III.

Happé, F. (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Hortal, C. (2014). *Trastorno del espectro autista ¿Cómo ayudar a nuestro hijo con TEA?* Barcelona: Medici.

Hortal, C., Bravo, A., Mitjà, S., & Soler, J. M. (2011). Alumnado con trastorno del espectro autista. *Barcelona: Graó*.

López, D. A. (5 de Abril de 2015). *Fomento de las habilidades del niño con autismo a través del juego*. Obtenido de Autismodiario.org: autismodiario.org/2015/04/05/fomento-de-las-habilidades-del-niño-con-autismo-a-través-del-juego/

Martínez, M, A. (2013). *Todo sobre el autismo*. Tarragona: Publicaciones altaria

Martos Péres, M. L. (2008). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Millá, F. M. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 47-52.

Palacio del juguete. (10 de 29 de 2002). Recuperado el 4 de 5 de 2020, de <https://palaciodeljuguete.com/blog/5913-2/>

Paluszny, M. (1987). *Autismo. Guía práctica*. México: Trillas

Peeters, T. (2007). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila .

Pérez Outeiral, E. (2015). Diseño de un programa de equinoterapia para niños con Síndrome de Asperger.

Portella, D. M. (2018). *Mundos invisibles*. Barcelona: Tibidabo ediciones.

Rivière y Martos, A y S. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de Padres de Niños Austistas (APNA).

Valdez, D. (2000). *Evaluar e intervenir en el autismo*. Madrid: A. Machado, Libros, S.A.

Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002

Wing, L. (1981). *La educación del niño autista. Guía para padres y maestros*. Barcelona: Paidós.

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Paidós.

7. ANEXOS

ANEXO 1. NOTAS DE CAMPO

Día 1

- Al inicio de la clase el tutor pone en el ordenador una canción para que los alumnos se relajen y puedan llevar a cabo las actividades propuestas. Al pararla, Jaime vocaliza “quiero más” y el tutor la pone de nuevo.
- Una vez se termina la canción, se prepara con Jaime el horario y las actividades que se van a realizar durante el día. Jaime se muestra tranquilo en la explicación.
- Se le pide a Jaime que realice una tarea de seriación en el ordenador. Cada vez que lo hace de forma incorrecta, en la pantalla aparece una “X” en rojo, Jaime prueba con los diferentes elementos, hasta que no aparece la “X” y consigue realizar la tarea de forma correcta gracias a ensayo-error.
- Cuando se comienza a trabajar la vocalización de palabras se enfada y aparece una rabieta, se esconde bajo la silla, pega al profesor, llora, sacude los brazos con mucha intensidad y se presiona los ojos con las manos.
- El tutor lo coloca en una esquina de la clase hasta que se calma y vuelve a su sitio
- En la hora del recreo juega en el columpio todo el rato
- En las siguientes horas, está más calmado y realiza las actividades que el tutor le propone sin alterarse.
- Realiza sin ningún error una actividad en la que debe colocar imágenes de mesas a un lado de la cartulina y de sillas al otro.
- A última hora de la tarde se acerca al tutor y le indica con un gesto que quiere ir al baño.
- A la hora de irse a casa, el tutor le indica que tiene que prepararse la mochica y ponerse el abrigo. La primera tarea la realiza sin problemas, pero antes de ponerse el abrigo, empieza a correr por el aula. El tutor le detiene, le guía hasta las perchas y le indica que tiene que ponerse el abrigo. Jaime lo hace y pide ayuda para abrocharse la cremallera.

Día 2

- En el momento en el que el maestro para la música, no pide que vuelva a ponerla, hay que recordarle que tiene que pedirlo y finalmente lo hace.
- Sacude mucho las manos y los pies incluso sentado en su sitio.
- En el momento de preparar el horario del día, muestra una actitud intranquila, sobre todo, cuando se le explica que después del recreo vendrán unos niños de otro colegio a jugar con nosotros (parece no gustarle la idea).
- Se levanta de la silla y se esconde debajo de la mesa
- Sale de clase corriendo y hay que ir a buscarlo en dos ocasiones
- En las actividades que se le proponen se muestra distraído, le cuesta comenzar y las realiza muy lentamente. Se interrumpe y se levanta de su sitio constantemente.
- En la hora del recreo el columpio está ocupado. Se queda sentado en un rincón sin interactuar con nadie. Me acerco para tratar de iniciar un juego con él, extiende los brazos para intentar que le coja en brazos y al no hacerlo, vuelve a sumergirse en su mundo.
- En la visita de los niños está distraído, no participa en las actividades y se abstrae del mundo que le rodea.
- Cuando se van los niños y Jaime regresa al aula, se orina encima y hay que llevarlo al baño a cambiarse de ropa.
- Cuando finaliza la actividad el tutor me indica que salga al recreo con Jaime para que pueda jugar en el columpio, ya que la visita le ha provocado mucho estrés y el columpio es una de sus actividades preferidas.
- Me acerco con el niño a su horario y le explico que en lugar de estar en clase trabajando como indica el horario, saldremos al recreo a divertirnos un poco. Al principio, Jaime muestra un poco de resistencia, pero cuando conseguimos salir al recreo se va corriendo al columpio a jugar.
- Por la tarde, parece estar más tranquilo que por la mañana. El tutor le pone varias actividades en la pantalla con la que cuenta el aula y se muestra más receptivo a realizarlas. Todas las desarrolla por ensayo-error, ya que el programa del ordenador le ofrece feed-back y sabe si lo está haciendo bien o no.
- Al finalizar el día, necesita ayuda para prepararse la mochila y abrocharse la cremallera.

Día 3

- Las primeras actividades del día se llevan a cabo sin problemas y Jaime se muestra tranquilo y colaborador.
- A la hora del recreo está lloviendo y se lleva a los niños a la sala multiusos, me acerco a Jaime e intentó realizar alguna actividad con él. Como veo que se acerca a unas figuras de animales y empieza a colocarlas en orden, yo se las paso indicándole en todo momento el nombre del animal. Intento que el niño me pida la figura para estimular su intención comunicativa.
- Después del recreo acudimos a la sala hogar a preparar una tarta, Jaime está distraído todo el rato, pero se le pide que vierta la harina en el bol y lo hace sin problemas.
- En la hora de juegos cooperativos se esconde debajo de la silla y no interactúa con sus compañeros.
- Cuando llega la profesora de audición y lenguaje para que acuda con ella al aula, se enfada y llora. El tutor le muestra el horario del día y le explica que ya habían determinado que a esa hora tocaba audición y lenguaje, tras explicárselo varias veces, Jaime parece entenderlo, se calma y se va con la maestra.
- Al final del día se trabaja la producción de algunas palabras con él, es capaz de repetir varias sílabas con ayuda del tutor, pero finalmente se cansa y deja de hacerlo. Para mantener su atención el maestro le sostiene los brazos y le obliga a focalizar la mirada para mantener el contacto visual y poder realizar la tarea.
- A la hora de preparar la mochila y ponerse el abrigo consigue hacerlo sin ayuda.

Día 4

- Las primeras actividades del día se llevan a cabo sin problemas y Jaime se muestra tranquilo y colaborador.
- En la hora de música surge un imprevisto y Jaime debe quedarse en el aula con el resto de sus compañeros, por lo que aparece una rabieta, llora e intenta agredir al maestro. Finalmente, se consigue que se calme y realice una actividad manipulativa en la que tiene que introducir fichas en una caja por una pequeña rendija.
- A la hora del recreo Jaime juega todo el rato con su columpio. En un momento determinado, llega otro niño, se baja corriendo y se esconde detrás de un profesor. Más tarde, se acerca a una bicicleta y se entretiene haciendo girar el pedal.

- Por la tarde, el tutor pone en la pantalla un video sobre las vocales y se pone muy contento, salta delante de la pantalla y ríe.
- A la hora de preparar la mochila y ponerse el abrigo consigue hacerlo sin ayuda.

Día 5

- La mañana transcurre sin ningún incidente ni comportamiento a destacar.
- En un momento, el maestro nota intranquilo al niño y le pregunta que le ocurre. Jaime le responde “quiero pis” y el maestro le indica que vaya al baño, abre la puerta y Jaime va sin problemas.
- En la hora del recreo juega todo el rato en el columpio.
- Por la tarde, en la hora de juegos cooperativos, no interactúa con sus compañeros, se limita a coger los juguetes y observarlos.
- A la hora de recoger sus cosas y ponerse el abrigo hay que indicarle que debe realizar la acción, pero las lleva a cabo de forma autónoma.

ANEXO 2, RECONSTRUCCIÓN DATOS OBTENIDOS CON LA ENTREVISTA

¿Qué se está trabajando en la actualidad con el niño?

Los objetivos a la hora de trabajar con Jaime son muchos, buscamos fomentar en él todos aquellos aprendizajes que le permitan desarrollar al máximo su potencial.

Nuestra principal preocupación, es conseguir que adquiera un sistema oral de comunicación y que desarrolle su autonomía personal. Éstos son nuestros dos grandes bloques de intervención con Jaime. Se abordan de forma transversal en todas las actividades que se llevan a cabo en el día a día, tanto dentro como fuera del aula (recreo, hora de música, actividades extraescolares, excursiones...).

Pero, como he comentado anteriormente no sólo se trabajan estos dos aspectos con el niño. Al encontrarse en un centro de educación especial, las materias que se imparten en él no corresponden a las que se darían en un centro ordinario. Así pues, en lugar de tener matemáticas, lengua, ciencias naturales, gimnasia..., los temas que se abordan son:

- Conocimiento del entorno
- Conocimiento de sí mismos
- Autonomía
- Comunicación

Actualmente, en el aula se está trabajando con Jaime los colores y las formas sencillas, también se le quiere iniciar en la lectura y escritura y está aprendiendo a contar.

Otros aspectos que se trabajan con él son la comprensión de emociones en él mismo y en los demás, la relación con sus compañeros a través de actividades conjuntas.

En cuanto al área de conocimiento del entorno, se están abordando las partes de la casa, para ello, el centro cuenta con una sala hogar a la que acudimos para que puedan ver el vocabulario que se está trabajando.

Además, se llevan a cabo ejercicios de estimulación sensorial en la sala multisensorial con la que cuenta el centro; juegos en la piscina, para trabajar la motricidad del niño y gran cantidad de actividades que se preparan, como excursiones a otros centros para favorecer la integración del alumnado.

¿Qué metodologías se están empleando para trabajar con el niño y cuál ha sido su evolución?

La principal metodología que se emplea con Jaime es el modelo TEACCH.

Cuando el niño llegó a la escuela el curso pasado, presentaba gran cantidad de rabietas y comportamiento violento cuando las actividades que se realizaban no se ajustaban a lo que él esperaba. Por ejemplo, a la hora de cambiar de aula o cuando tocaba salir al recreo, aparecía este comportamiento acompañado de llantos e incluso de agresiones a sí mismo y a los demás.

Se comenzó a utilizar esta metodología para proporcionarle un ambiente más estructurado y predecible. Cada día, al comenzar las clases, en su ficha de organización del día se le explica que se va a hacer durante la jornada lectiva y se pegan en ellas los pictogramas necesarios, de forma que en todo momento el niño puede ver la organización del tiempo y le permite estar más relajado.

Con la implantación de esta metodología se ha conseguido controlar la aparición de rabietas en el niño. Aunque siguen dándose de vez en cuando, son mucho más aisladas y de menor intensidad.

Para trabajar algunos aspectos de su autonomía se emplea el encadenamiento hacia atrás, por ejemplo, cuando se le enseñó a abrocharse la cremallera se empleó esta técnica. En un primer momento, yo realizaba la acción y hacía que Jaime observara únicamente cómo se hacía, luego cogía sus manos para que la realizara conmigo y poco a poco, se le fue retirando el refuerzo hasta que consiguió hacerlo por sí solo.

Utilizando esta metodología se ha conseguido que Jaime consiga abrocharse la cremallera, los zapatos, que recoja su mochila. Además, se indicó a sus padres que trataran de llevarla a cabo en casa y ahora Jaime es capaz de vestirse, recoger sus juguetes... aunque es cierto, que en ocasiones sigue precisando de ayuda del adulto.

También se realizan actividades como ir a comprar a un supermercado o cocinar en la sala hogar para enseñar al niño aspectos que tienen relevancia en su día a día.

En todo momento, se busca proporcionarle un refuerzo positivo para evitar que aparezca frustración. Se atiende a lo que ha hecho bien y se le dice cómo podría mejorar, pero nunca priorizando lo que ha hecho mal o no ha hecho. Buscamos ensalzar sus puntos fuertes.

Hay que tener mucho cuidado en cómo se le indica que una tarea no está bien hecha, ya que tiende a rechazar el fracaso y pueden aparecer comportamientos agresivos.

En las distintas actividades que realizamos se utilizan pictogramas para ayudar al niño a comprender lo que se está trabajando, ya que Jaime tiene un mejor procesamiento visual de la información que auditivo. Hemos comprobado, que aquellas actividades en las que se le ofrece un apoyo visual las realiza con mayor éxito que aquellas en las que solo se le explican de forma oral.

A la hora de trabajar la comunicación, se le ofrecen apoyos visuales, como pictogramas, para facilitarle la tarea.

Además, para abordar su intención comunicativa, se hace mucho énfasis en que pida las cosas que quiere de forma oral. Al principio, esto suponía un problema, ya que al no obtener lo que pedía de forma inmediata, se enfadaba. Poco a poco, ha ido comprendiendo que tiene que verbalizar la palabra si quiere que se le atienda. Aunque aún estamos en proceso de conseguirlo, hemos notado una gran mejoría. Por ejemplo, si necesita ayuda, tiene que producir la palabra ayuda para que se la demos. En este momento, produce todas las palabras silabeando.

En cuanto a la lectura y la escritura es un aspecto en el que se le está iniciando actualmente, por lo que de momento no hemos podido ver claros avances.

¿Cómo es el juego del niño?

Jaime disfruta con aquellos juegos que le ofrecen estimulación sensorial. En el ordenador del aula, tenemos un juego que consiste en el que el alumno presiona una de las teclas y en la pantalla aparece una imagen acompañada de sonido. Este juego le encanta a Jaime, igual que ver vídeos en los que aparecen objetos de colores llamativos y sonidos. Por este motivo disfruta mucho cuando acudimos a la sala multisensorial del centro.

También disfruta realizando actividades en las que puede moverse libremente, en ocasiones se divierte dando vueltas en círculos por el aula o escondiéndose debajo de las sillas. A la hora del recreo, le gusta jugar con el columpio y le encanta cuando acudimos a la piscina del centro. No nos gusta abusar de estas actividades ya que su excesiva hiperactividad hace que se ponga muy nervioso y aparecen muchos comportamientos estereotipados como sacudir las manos o mover los pies.

Ordenar objetos poniéndolos en fila o golpearlos contra diferentes superficies también supone un entretenimiento para el niño.

Jaime no presenta juego simbólico ni juega con los demás niños. Su juego es muy simple y se encuentra en una de las primeras etapas.

Una vez a la semana en el aula realizamos juegos colaborativos para que los alumnos se relacionen entre ellos, pero no hemos visto ningún avance en Jaime, que siempre se mantiene al margen observando detenidamente una de las piezas del juego o intenta meterse debajo de las mesas.

¿Cómo es su contexto familiar y la implicación de sus padres?

Los padres de Jaime están divorciados, aunque pasa la mayor parte del tiempo con su madre, también pasa temporadas con su padre.

Ambos se implican mucho en la educación del niño. La madre acude periódicamente a reuniones para preguntar dudas sobre cómo va evolucionando Jaime en la escuela y como puede ir adaptando sus actuaciones en casa.

Se informa a sus padres de las metodologías que se emplean con Jaime en el aula para que las apliquen en casa y se consiga un desarrollo más íntegro del niño.

Hasta la fecha, la familia está trabajando e implicándose mucho, realizando las actividades que desde el centro les sugerimos y, en consecuencia, se está pudiendo observar una mejoría muy notable en Jaime.

Rutinas de la familia

Cuando los padres de Jaime se separaron, supuso para el niño una fuerte desestructuración, en el día a día aparecían rabietas durante las rutinas, como a la hora de ducharse, vestirse o en las comidas.

Cuando en el centro comenzamos a introducir la metodología TEACCH, se le informó a la familia para que también ellos la llevaran a cabo en casa. Cada día tenían que estructurar mediante pictogramas lo que se iba a hacer para que todo fuera más predecible para el niño.

Al igual que ocurrió en el colegio, el comportamiento del niño mejoró. Por ejemplo, la hora del baño suponía un gran problema, pero actualmente, como Jaime sabe con

anterioridad que al llegar a casa por la tarde tiene que ducharse y no aparecen tantas dificultades.

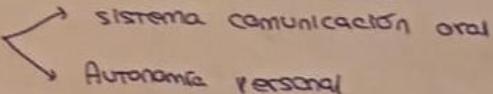
Además, también se habló con sus padres para que las rutinas del día a día se convirtieran en un momento en el que se trate de estimular la comunicación y la autonomía del niño.

La evolución del niño está siendo muy positiva y se ve reflejado en todos los ámbitos de su vida.

ANEXO 3. NOTAS DE LA ENTREVISTA

ENTREVISTA CON EL TUTOR

• ¿Qué se está trabajando en la actualidad con el niño?

Muchos objetivos. Principales 

En todas actividades del día a día dentro y fuera del aula.
Muchos otros objetivos intervención.

- En el centro:
- Conocimiento del entorno
 - Conocimiento de sí mismo
 - Autonomía
 - Comunicación

Iniciando lectura, escritura y contar → se pretende.

En clase → colores, formas simples...

comprensión emociones en el mismo y los demás

Partes casa → sala hogar

Estimulación sensorial

• ¿Qué metodologías se están empleando para trabajar con el niño y cuál ha sido su evolución

- Modelo TEACCH  Cuando llega escuela → tableros
cambiar de aula p.e

Ambiente más estructurado. → Ficha de organización del día → se pegan programas para que pueda ver en todo momento lo que se va a hacer.

Menos tableros

Para trabajar autonomía (abrirse cremallera) → encadenamiento
Ponerse zapatos hacia atrás
Recoger mochila

Sigue pidiendo ayuda.

Actividades : Ir al supermercado o comprar en la sala hogar
Regreso positivo para evitar frustración. Ensalzar sus puntos fuertes

Programas de apoyo en las actividades.

Comunicación, que mida las cosas

• ¿Cómo es el juego del niño?

Estimulación sensorial

Juego ordenador, presiona un botón y aparecen imágenes y sonidos. Ver videos. Sala multisensorial. Actividades nuevas
Material manipulativo. Columpio, piscina

No abusar, se puede tener nerutoso

Ordena los juguetes en filas.

No juego simbólico, simple. Juegos colaborativos: no partic.

• ¿Cómo es su contexto familiar?

Padres divorciados. Mas tiempo con su madre.

Ambos se implican. Madre reuniones

Se informa de las metodologías → se implican → mejora.

• Rutinas de la familia

Separación → desestructuración

TEACCH → se estructura con programas lo que se va a hacer → mejor (dichos, comer...) Estimular conversación y auto

ANEXO 4. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS

JUGAMOS A LOS BOLOS				
Actividad	Objetivo	Grado de adquisición (la madre debe marcar el nivel que ha alcanzado Jaime)		
Los bolos en el ordenador	Familiarizarse y desarrollar el gusto por el juego	No comprende el juego ni muestra interés por él, incluso después de que su madre se lo haya explicado varias veces y con ayuda de pictogramas	En un primer momento no comprende y no desarrolla el gusto por la actividad, pero tras la explicación de su madre y gracias al apoyo de pictogramas, termina por mostrar interés	Comprende en qué consiste la actividad y muestra interés en realizarla
	Mejorar la coordinación ojo-mano	No es capaz de lanzar la pelota en dirección a los bolos para derribarlos	Es capaz de lanzar la pelota con intención de derribar los bolos con ayuda de su madre	Es capaz de lanzar la pelota para derribar los bolos, sin ayuda
La bolera en casa	Distinguir los colores y producirlos de forma oral	No es capaz de coger el bolo del color que se indica ni de decirlo de forma oral. Tampoco repite el color si lo dice su madre.	Es capaz de coger el bolo del color que se indica si se le ofrecen apoyos como pictogramas. No produce el color de forma oral pero es capaz de repetirlo si lo dice su madre previamente.	Es capaz de coger el bolo del color que se indica y de decir de forma oral el color de éste.
	Mejorar su autonomía	El niño no recoge los juguetes	El niño recoge sus juguetes con ayuda de su madre.	El niño es capaz de recoger los juguetes de forma autónoma.

Derriba el bolo	Distinguir los colores	No es capaz lanzar la bola al bolo del color que se indica, incluso si se le ofrecen apoyos como pictogramas.	Es capaz de lanzar la pelota al bolo del color que se indica si se le ofrecen apoyos como pictogramas.	El niño es capaz de lanzar la pelota al bolo del color que se indica, incluso sin ayuda de pictogramas.
Vamos a la bolera	Gestionar la frustración que aparece en un nuevo entorno	No se consigue realizar la actividad con el niño ya que aparece frustración y rabietas al cambiar de entorno, incluso habiendo anticipado y trabajado con él previamente la salida.	En un primer momento aparecen rabietas, pero con ayuda de la agenda y la anticipación de tareas se consigue que participe en la actividad.	Al haber trabajado previamente el juego de los bolos en un contexto familiar para el niño y haber anticipado la salida, no aparece frustración en el niño al realizar la actividad en la bolera.

JUGAMOS A LA PELOTA

<i>Actividad</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Grado de adquisición</i>		
Bota la pelota	Familiarizarse y desarrollar el gusto por el juego	No comprende el juego ni muestra interés por él, incluso después de que su madre se lo haya explicado varias veces y con ayuda de pictogramas	En un primer momento, no comprende y no desarrolla el gusto por la actividad, pero tras la explicación de su madre y gracias al apoyo de pictogramas, termina por mostrar interés	El niño comprende en qué consiste la actividad y muestra interés en realizarla
	Mejorar su intención comunicativa	No pide el objeto que desea utilizar, incluso después de que su madre le explique con ayuda	Aunque, en un primer momento, el niño no pide el objeto que desea, finalmente lo hace.	El niño pide el objeto que desea utilizar de forma autónoma.

		de pictogramas que si quiere el teclado o la pelota debe decir “Quiero eso “ o “Quiero más”		
	Mejorar su motricidad.	El niño no es capaz de botar la pelota ni siquiera con ayuda de su madre.	El niño es capaz de botar la pelota con ayuda de su madre.	El niño es capaz de botar la pelota de forma autónoma.
Pelotas musicales	Trabajar la discriminación auditiva	No es capaz de asociar que cuando suene la música tiene que bailar y cuando para tiene quedarse quieto y meter la pelota en la caja.	No es capaz de asociar que cuando suene la música tiene que bailar y cuando para tiene quedarse quieto y meter la pelota en la caja, pero si la madre le va indicando en todo momento lo que tiene que hacer y empela apoyos visuales, es capaz de hacerlo.	Es capaz de asociar que cuando suene la música tiene que bailar y cuando para tiene quedarse quieto y meter la pelota en la caja.
	Distinguir los colores	El niño no es capaz de meter la pelota en la caja de su mismo color, incluso si se le ofrecen apoyos como pictogramas.	El niño es capaz de meter la pelota en la caja de su mismo color, si se le ofrecen apoyos como pictogramas o se reduce el número de cajas.	El niño es capaz de meter la pelota en la caja de su mismo color.
Chuta la bola	Comprender diferentes	No es capaz de comprender en qué	Es capaz de comprender uno de	Es capaz de comprender en qué

	roles	consiste la actividad, ni cuando tiene que lanzar la pelota ni cuando tiene que pararla, incluso con las explicaciones de su madre apoyadas con pictogramas	los roles del juego o comprender los dos con ayuda de de pictogramas.	consiste la actividad, cuando tiene que lanzar la pelota y cuando tiene que pararla.
Vamos al parque	Gestionar la frustración que aparece en un nuevo entorno	No se consigue realizar la actividad con el niño ya que aparece frustración y rabietas al cambiar de entorno, incluso habiendo anticipado y trabajado con él previamente la salida	En un primer momento aparecen rabietas, pero con ayuda de la agenda y la anticipación de tareas se consigue que tolere realizar la salida al parque	Al haber trabajado previamente el juego de la pelota en un contexto familiar para el niño y haber anticipado la salida, no aparece frustración en él al realizar la actividad en el parque.
JUGAMOS CON PLASTILINA				
Actividad	Objetivos	Grado de adquisición		
Creamos con plastilina.	Familiarizarse y desarrollar el gusto por el juego	No comprende el juego ni muestra interés por él, incluso después de que su madre se lo haya explicado varias veces y con ayuda de pictogramas	En un primer momento, no comprende y no desarrolla el gusto por la actividad, pero tras la explicación de su madre y gracias al apoyo de pictogramas, termina por mostrar interés	El niño comprende el juego y muestra interés por él.
	Trabajar la	El niño no pide los	El niño no pide los	El niño es capaz de

	intención comunicativa	materiales que desea utilizar, incluso después de que su madre le explique con pictogramas que si desea algo tiene que pedirlo. Tampoco repite a su madre si esta dice “quiero más.	materiales que desea utilizar. Aunque sí lo hace después de que su madre le explique con pictogramas que si desea algo, tiene que pedirlo.	pedir los materiales que desea utilizar.
	Trabajar el juego espontáneo del niño.	No es capaz de ponerse a jugar aunque vea que su madre comienza el juego.	Es capaz de ponerse a jugar si ve a su madre comenzar el juego.	Es capaz de iniciar juego de forma espontánea.
	Mejorar su motricidad	No es capaz de manipular la plastilina y los moldes, incluso con la ayuda de su madre.	Es capaz de manipular la plastilina y los moldes con la ayuda de su madre	Es capaz de manipular la plastilina y los moldes, incluso sin la ayuda de su madre.
Crea la pelota	Distinguir los colores	No es capaz de separar las bolitas en dos montones en función de su color. Tampoco es capaz de hacerlo si la madre le ofrece ayuda a través de pictogramas.	Es capaz de separar las bolitas en dos montones en función de su color, si la madre le ofrece ayuda a través de pictogramas.	Es capaz de separar las bolitas en dos montones en función de su color, incluso sin la ayuda de la madre.
	Mejorar su motricidad	No es capaz de juntar todas las	Es capaz de juntar todas la bolitas para	Es capaz de juntar todas las bolitas para

		bolitas para formar una más grande, incluso con ayuda de su madre.	formar una más grande, con ayuda de su madre	formar una más grande, incluso sin ayuda de su madre.
Somos artistas	Elegir entre varias opciones	No es capaz de elegir entre varias opciones, incluso si se reduce el número de estímulos.	Es capaz de elegir entre varias opciones, si se reduce el número de estímulos.	Es capaz de elegir entre varias opciones.
	Distinguir formas simples	No es capaz de distinguir formas simples aunque se le ofrezcan pictogramas como apoyo	Es capaz de distinguir formas simples si se le ofrecen pictogramas como apoyos	Es capaz de distinguir formas simples.
	Producir los colores de forma oral.	No es capaz de pedir de forma oral el color de la plastilina que quiere utilizar, ni repetir a su madre cuando le dice el color al entregarle la plastilina.	No es capaz de pedir de forma oral el color de la plastilina que quiere utilizar, pero repite a su madre cuando le dice el color al entregarle la plastilina.	Es capaz de pedir de forma oral el color de la plastilina que quiere utilizar.
	Mejorar su motricidad	No es capaz de manipular la plastilina y los moldes, incluso con la ayuda de su madre.	Es capaz de manipular la plastilina y los moldes con la ayuda de su madre.	Es capaz de manipular la plastilina y los moldes, incluso sin la ayuda de su madre.
Vamos a casa de los tíos	Gestionar la frustración que aparece al	No se consigue realizar la actividad con el niño ya que	En un primer momento aparecen rabinetas, pero con	Al haber trabajado previamente el juego de la plastilina en un

	acudir a un entorno nuevo para el niño y jugar con otros.	aparece frustración y rabietas al cambiar de entorno, incluso habiendo anticipado y trabajado con él previamente la salida.	ayuda de la agenda y la anticipación de tareas se consigue que tolere realizar la salida.	contexto familiar para el niño y haber anticipado la salida, no aparece frustración en él al realizar la actividad en casa de sus tíos.
--	---	---	---	---

ANEXO 5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

<i>Actividad</i>	<i>Grado de satisfacción</i>		
<i>Insertar nombre de la actividad que se realice.</i>	El niño no comprende el juego ni muestra interés por él, incluso después de que su madre se lo haya explicado varias veces y con ayuda de pictogramas	El niño en un primer momento, no comprende y no desarrolla el gusto por la actividad, pero tras la explicación de su madre y gracias al apoyo de pictogramas, termina por mostrar interés	El niño comprende el juego, muestra interés y disfruta con las actividades.

ANEXO 6. EVALUACIÓN DEL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MADRE

<i>Actividad</i>	<i>Grado de satisfacción</i>		
<i>Insertar nombre de la actividad que se realice.</i>	No se ha sentido cómoda en el desarrollo de la actividad, ya que no ha sabido ajustarse a las indicaciones que se le han ofrecido, obteniendo malos resultados	Se ha sentido cómoda en el desarrollo de la actividad y, aunque en algunos momentos ha necesitado orientación para su desarrollo, ha sabido ajustarse a las indicaciones que se le han ofrecido, obteniendo buenos resultados	Se ha sentido cómoda en el desarrollo de la actividad y ha sabido ajustarse a las indicaciones que se le han ofrecido, obteniendo buenos resultados