

Trabajo Fin de Grado

Creación de un cuaderno de comunicación para
trabajar la asamblea con una niña TEA

Creation of a communication notebook to work the
assembly with an ASD girl.

Autor

María Llorens Romea

Director

Eva María Fajarnés Gabás

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2022

Índice

Introducción	6
Justificación	8
Objetivos.....	9
A. Marco Teórico.....	10
1. Trastorno del espectro autista	10
1.1. Evolución del concepto “Autismo”	10
1.2. Etiología del Trastorno del Espectro Autista.....	12
1.2.1. Modelos cognitivos/psicológicos.....	12
1.2.2. Modelos neurológicos.....	14
1.3. Criterios diagnósticos y grados de autismo	15
1.4. Desarrollo del sistema sensorial	19
1.5. Normativa acerca del TEA.	20
1.5.1. Medidas a favor del TEA en Europa.....	22
1.5.2. Medidas a favor del TEA en España.....	23
1.5.3. Medidas a favor del TEA en Aragón	24
2. La asamblea en Educación Infantil	27
3. Intervención educativa en el alumnado TEA.....	29
3.1. Aprendizaje durante las primeras etapas del desarrollo	31
3.2. Modelos de intervención en el TEA: Método TEACCH	31
3.3. Cuadernos de comunicación.....	33
3.3.1. Ventajas de un cuaderno de comunicación	33
3.4. Sistemas Aumentativos/Alternativos de Comunicación (SAAC)	34
3.4.1. Clasificación de los SAC (Sistemas Alternativos de Comunicación)	
34	
B. Propuesta de intervención: Mi cuaderno de la asamblea	37
1. Introducción	37
2. Contexto.....	37
3. Objetivos.....	38
4. Creación del recurso	39
4.1. Materiales	41
4.2. Proceso	41
5. Actividades	42

5.1.	Actividad “Buenos días hoy me siento...”	42
5.2.	Actividad “Pasamos lista”	43
5.3.	Actividad “¿Cuántos somos hoy en clase?”	43
5.4.	Actividad “Hoy es...”	44
5.5.	Actividad “¿En qué día estamos?	44
5.6.	Actividad “¿En qué mes estamos?”	45
5.7.	Actividad “¿Qué tiempo hace hoy?”	45
5.8.	Actividad “¿En qué estación estamos?”	46
Conclusión y valoración personal		47
Referencias bibliográficas		49
Anexo 1		54

Creación de un cuaderno de comunicación para trabajar la asamblea con una niña TEA.

Creation of a communication notebook to work the assembly with an ASD girl.

- Elaborado por María Llorens Romea.
- Dirigido por Eva María Fajarnés Gabás.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2022.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 12.428

Resumen

Una de las claves fundamentales en la etapa de educación infantil, en el caso de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), es tener la posibilidad de hacer uso de materiales que se ajusten a sus necesidades. Para fomentar y facilitar la adquisición de habilidades cognitivas, sensoriales y sociales, es fundamental partir de sus capacidades más fuertes como es su procesamiento visual. Así, un material manipulativo, estructurado y visual va a permitir crear un ambiente de aprendizaje motivador que fomente la interacción social, la intención comunicativa y el desarrollo cognitivo. Por ello, este Trabajo de Fin de Grado se centra en la elaboración de un cuaderno de comunicación adaptado y personalizado para trabajar la asamblea con una niña de 5 años con TEA, con el objetivo de que esta pueda participar e interaccionar más de manera social y comunicativa en los momentos en los que las actividades son más orales y por tanto, pueden propiciar que pierda el hilo y su participación sea menor, fomentando a su vez su inclusión en el aula. El trabajo se realiza en dos fases: la primera parte referida a la investigación y documentación sobre el Trastorno del Espectro Autista y la segunda parte la creación y elaboración física del cuaderno de comunicación.

Palabras clave

Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuaderno de comunicación, asamblea, educación infantil, interacción social, intención comunicativa.

Abstract

One of the main aspects in Early Childhood Education in the case of kids with Autism Spectrum Disorder (ASD) is having the possibility to use materials that adjust to their special needs. In order to encourage and facilitate the acquirement of their cognitive, sensitive and social habilyties it's essential to start from their strongest capacities as for example their visual processing hability. Therefore, a manipulative and structured material will allow us to create a learning motivating environment that improves social interaction, communicative intention and cognitive development. Therefore, this Final Degree Project is focused in the making of an adapted and personalized communication book to work the assembly moment with a 5 year ASD girl. Its main objective is to allow her to participate and interact more in a social and communicative way in the moments the activities require more speaking and thus could lead to the girl getting distracted and a less participation, promoting her inclusion in the classroom.

The project is divided in 2 phases: the first one refers to researching and documentation about Autism Spectrum Disorder and the second one is focused in the physical making of the communication book.

Key Words

Autism Spectrum Disorder (ASD), communication book, assembly moment, early childhood education, social interaction, communicative intention.

INTRODUCCIÓN

He llevado a cabo una investigación y profundización sobre mi conocimiento acerca del Trastorno del Espectro Autista, lo que me ha llevado al diseño y realización de un cuaderno de comunicación para trabajar la asamblea con niños y niñas con autismo, en concreto con una niña con autismo, fomentando a su vez la inclusión educativa y trabajando las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas.

Así pues, la estructura de este Trabajo de Fin de Grado se configura de la siguiente manera:

En primer lugar, se encuentra la justificación, donde expongo las razones que me han llevado a escoger dicha temática para la realización de mi TFG.

Seguidamente, se puede observar una gran parte del trabajo, ya que principalmente este trabajo se divide en dos partes: la parte A marco teórico y la parte B propuesta de intervención “mi cuaderno de la asamblea”.

En el marco teórico, se pueden apreciar 3 importantes apartados, el primero referido al TEA en general, el segundo sobre la asamblea en educación infantil y el tercero a cerca de la intervención educativa en niños/as con autismo.

En cuanto al primer apartado del marco teórico, “Trastorno del Espectro Autista” se muestra la profunda investigación que he llevado a cabo sobre el Trastorno del Espectro Autista, comenzando por la investigación de un poco de historia sobre este, desde la primera aparición del concepto de “autismo” por Kanner en 1943 hasta la actualidad. Tras esto, en el apartado de etiología se pueden apreciar las distintas y diferentes teorías que determinarían su origen. El trabajo continúa mostrando los criterios diagnósticos y los grados de autismo que hay en la actualidad, enumerando y describiendo los principales síntomas y los niveles de gravedad existentes, los cuales se dividen en relación a la comunicación social y a los comportamientos e intereses restringidos y repetitivos. A continuación se muestra el desarrollo del sistema sensorial que tiene un niño con autismo desde el primer año hasta los 6 años.

Después, siendo el último sub-apartado del apartado 1, se encuentra la normativa, en el que se introduce la nueva ley educativa LOMLOE y se muestran los cambios que trae

consigo esta ley. Además, este mismo apartado cuenta con tres sub-apartados donde se exponen las medidas a favor del autismo en Europa, España y Aragón, apareciendo en este último los centros de atención preferente que hay en la actualidad en Aragón.

Tras acabar con el apartado 1 del marco teórico, se expone el apartado 2 “La asamblea en educación infantil”. Es en este apartado donde se define el concepto de asamblea, donde se muestran sus características y todos los beneficios que esta puede ofrecer al alumnado. Además, se adjunta una tabla con algunas de las capacidades básicas que se desarrollan en la asamblea, como pueden ser las capacidades cognitivas, la socialización, las capacidades afectivas, la capacidad para centrarse en el espacio y en el tiempo y las capacidades lingüísticas.

El apartado 3 del marco teórico “Intervención educativa en el alumnado TEA” muestra los principios metodológicos a seguir para realizar una buena intervención educativa con el alumnado con autismo. Además, dentro de este apartado se encuentran 4 sub-apartados, exponiendo así el aprendizaje durante las primeras etapas del desarrollo, los modelos de intervención en el TEA, concretamente el método TEACCH, algo de información sobre los cuadernos de comunicación y sus ventajas, y por último, se exponen y definen los Sistemas Aumentativos/Alternativos de Comunicación (SAAC).

Por último, acabando con el marco teórico, se encuentra la otra gran parte del trabajo, el apartado B, la propuesta de intervención “Mi cuaderno de la asamblea” para una niña de 5 años, donde se expone una pequeña introducción a cerca de este, el contexto en el que se va a diseñar el cuaderno de comunicación, los objetivos a conseguir con el uso de este cuaderno, el proceso de creación del recurso y para finalizar, las distintas y diferentes actividades que se encuentran dentro de dicho cuaderno de comunicación.

JUSTIFICACIÓN

La decisión de realizar dicho TFG viene motivada por la necesidad que observé en mis prácticas escolares II de crear un material interactivo y personalizado a las necesidades de una alumna TEA, con el propósito de facilitar el seguimiento y la participación activa en el momento de la asamblea. Por ello, se busca elaborar un material educativo que responda a su manera de percibir, comprender y aprender, el cual mejore su desarrollo sensorial, cognitivo, social y lingüístico.

Además, la creación del cuaderno de comunicación va a permitir crear un ambiente de aprendizaje motivador que fomente la interacción social y la intención comunicativa, por lo que facilitará la inclusión del sujeto en el grupo de clase, dándole a esta las mismas oportunidades de participación en el momento de la asamblea que al resto de sus compañeros y compañeras. Esto último, me parece de real importancia, ya que uno de los principales motivos que me ha llevado a realizar mi Trabajo de Fin de Grado sobre este tema es la poca participación que observe en las prácticas escolares II del sujeto con TEA en la asamblea. Analizando esta situación, me di cuenta que la poca participación de dicho sujeto se debía a que carecía de un material necesario y ajustado a sus necesidades para participar en esta de una forma activa como el resto de sus compañeros y compañeras, por lo que decidí realizar esta propuesta de intervención para fomentar la inclusión del sujeto en el momento de la asamblea y a su vez su desarrollo social, cognitivo y lingüístico.

OBJETIVOS

Con este trabajo de investigación, a través de la elaboración de una herramienta de apoyo personalizada como es la creación del cuaderno de comunicación, se buscan los siguientes objetivos:

- Investigar acerca del Trastorno del Espectro Autista y conocer más sobre este.
- Comprender las necesidades de un supuesto caso concreto de TEA.
- Conocer el proceso de la creación de un material educativo adaptado, en este caso de un cuaderno de comunicación personalizado a las necesidades educativas de una niña TEA.
- Crear un soporte físico y didáctico, el cual se puede utilizar tanto en el aula como en casa.

A. MARCO TEÓRICO

1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

1.1. Evolución del concepto “Autismo”

A lo largo de la historia, son muchos los investigadores que han centrado sus trabajos y estudios en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), viéndose finalmente este como un trastorno único y específico, dando en él la importancia que tiene. (Madrid, F. A., 2021)

Por todo ello, el concepto de “Autismo” ha estado en continuo cambio, sufriendo diversas modificaciones, desde su primera definición hasta la actualidad.

El concepto “Autismo” aparece por primera vez de la mano de Leo Kanner, en 1943, el cual lo definió como la dificultad para relacionarse con otros, alteraciones variadas en el lenguaje y la existencia de movimientos repetitivos y estereotipados. (Bonilla, M., & Chaskel, R., 2016). Kanner, fue la primera persona que describió a estos niños como un grupo especial, creciendo firmemente desde entonces el interés por ellos. (Wing, L., 1985).

Seguidamente, casi de manera simultánea, Hans Asperger en 1944 describe el concepto más concreto de Autismo Infantil, el cual lo denomina como “Psicopatía Autista”. Este, nombra varias alteraciones comportamentales, las cuales están vinculadas al Asperger y se reflejan en las siguientes observaciones:

- Mirada peculiar sin establecer un contacto ocular.
- Los gestos y las expresiones faciales son mínimos con el acompañamiento de movimientos estereotipados sin significado.
- Lenguaje pobre y poco natural.
- Muestran áreas de intereses aisladas.
- Suelen tener una excelente capacidad para el pensamiento lógico-abstracto.

Ambos autores, afirman y coinciden en la existencia de un trastorno del contacto afectivo y de los instintos, el cual contiene problemas en la comunicación, en los

procesos de adaptación y en la presencia de movimientos estereotipados y repetitivos. (Cuxart, F., y Jané i Ballabriga, M. D. C., 1998)

No obstante, la mayoría de historias del autismo afirman que fue Leo Kanner quien delimita el concepto de autismo infantil a partir del estudio de once casos de niños pequeños, los cuales presentaban grandes dificultades en el contacto con los otros. (Nahmod, M., 2016)

En 1950, Kanner reduce los criterios del Trastorno del Espectro Autista a dos observaciones:

- Gran ausencia de contacto afectivo con los demás.
- Existencia de conductas ritualistas repetitivas, siempre en ausencia de síntomas psicóticos.

En esa misma época, el autismo infantil precoz quedó categorizado dentro de la categoría “esquizofrenia en la infancia” según la primera y segunda edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la American Psychiatric Association (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), también conocido como el DSM-I (1952) y DSM-II (1968), y no será hasta 1980 con el DSM-III cuando el autismo se distinga completamente del término de la Esquizofrenia, categorizándose como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). (Nahmod, M., 2016)

Más adelante, en 1987, los criterios de diagnóstico del autismo fueron revisados y cambiados, atenuando la gravedad de los síntomas sobre las siguientes tres áreas: interacción social, comunicación y conductas repetitivas, estereotipadas o ritualísticas. , Unos años después, en 1994, con el DSM-IV, además de definir y categorizar el autismo con un Trastorno Generalizado del Desarrollo, se añaden sus trastornos asociados.

Finalmente, es con el DSM-V cuando se deja de definir el Autismo como un Trastorno Generalizado del Desarrollo y se modifica la definición a Trastorno del Espectro Autista, la cual se incluye a su vez dentro de una categoría más amplia de Trastornos del Neurodesarrollo. (Nahmod, M., 2016).

1.2. Etiología del Trastorno del Espectro Autista

Pese a todos los avances que se han conseguido en el ámbito de la genética y en el estudio del sistema nervioso, aun no se ha encontrado un modelo que pueda explicar el origen o las causas de la aparición del Trastorno del Espectro Autista. (Bonilla, M., & Chaskel, R., 2016)

Este enigma ha sido un incentivo para que numerosos científicos centren sus investigaciones en este tema, abriendo un amplio abanico de fuentes para el mayor conocimiento de este trastorno y del comportamiento de la persona que lo padece. Así mismo, hay estudios que afirman la evidencia de alteraciones neurobiológicas asociadas con alteraciones genéticas, involucrándose factores genéticos y ambientales. (Bonilla, M., y Chaskel, R., 2016)

Pese a esto, sus causas aún no son comprendidas, pudiendo agruparlas en causas cognitivas/psicológicas, y causas neurológicas. (Correia, S., 2013)

1.2.1. Modelos cognitivos/psicológicos.

En cuanto a los modelos cognitivos o psicológicos, las teorías más relevantes que han intentado buscar una causa al origen de estos problemas han sido la teoría de la mente, la teoría del déficit en la coherencia central y la teoría de la disfunción ejecutiva.

- *Teoría de la mente*

Según Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (2006) la teoría de la mente, Theory of mind (TOM), es la capacidad de inferir los estados mentales de otras personas, como pueden ser sus pensamientos, deseos, intenciones o creencias. (Howlin et al., 2006). Además, el hecho de adquirir esta capacidad, permite al sujeto controlar su conducta social. (Correia, S., 2013)

El término de dicha teoría, fue propuesto por Premack y Woodruff en 1978, mientras intentaban resolver algunas cuestiones relacionadas con el estudio de chimpancés. Está comprobado que esta teoría se ve alterada en las personas con TEA y que por tanto, no se desarrolla de la misma manera, generando déficits en las conductas sociales, imaginativas y comunicativas. (Ortiz, D. S. U., Botero, M. G., y Tobón, O. E. A., 2010).

Una de las pruebas más conocidas para evaluar la capacidad en la que los niños y niñas adquieren los estados mentales es el “test de Sally y Anne”. Este test es una prueba basada en un estudio realizado por Heinz Wimmer y Josef Perner en 1983, sobre la creencia falsa, en el que dos muñecas son las protagonistas.

La siguiente escena (*ver anexo 1*) muestra a Sally y Anne, dos muñecas en una habitación. Sally tiene una cesta y Anne una caja. Sally, mientras Anne le mira, mete la pelota en la cesta y a continuación se va de la habitación. Anne, en ausencia de Sally, cambia la pelota de la cesta a su caja. Sally regresa a la habitación a buscar la pelota. ¿Dónde la buscara, en la cesta o en la caja?

Esta es la pregunta que debería contestar el sujeto, un niño/a, que ha asistido a toda la escena. Una persona con la teoría de la mente adquirida comprenderá que Sally no ha visto como Anne cambiaba la pelota de sitio, lo que hará que Sally busque erróneamente que la pelota sigue en la cesta donde la dejó. En cambio, una persona sin haber adquirido la teoría de la mente respondería que en la caja, ya que no son capaces de ponerse en el lugar de Sally y por tanto, darse cuenta que ella no ha visto como Anne cambiaba la pelota a la caja. (Méndez García, I. M., 2012).

- *Teoría del déficit en la coherencia central*

Según López, B., y Leekam, S. R. (2007), esta teoría sostiene que las pautas atencionales y perceptuales singulares del autismo son el resultado de tener una coherencia central frágil. El término “Coherencia central” fue propuesto por Uta Frith en 1989, la cual lo utilizó para referirse a la tendencia del sistema cognitivo a integrar la información en representaciones de alto nivel con significado, es decir, a la capacidad de integrar la información en su globalidad, en un conjunto.

Esta autora cree que hay aspectos del autismo que gracias a esta teoría pueden ser explicados, y que en cambio, a partir de la teoría de la mente no. Esto explicaría la tendencia que tienen las personas con autismo en procesar la información fijada en los detalles, perdiendo el significado general, y por tanto, predominando el procesamiento fijado en el detalle.

Este déficit de coherencia central también podría explicar las respuestas estereotipadas en las personas con autismo, ya que no pueden adquirir la información de otras fuentes para cambiar su comportamiento o respuestas (Hernández et al., 2011).

El contexto social en el que vivimos nos obliga a adquirir la habilidad de percibir la información visual en su contexto, captando el sentido de las palabras, las interpretaciones no verbales, las propias emociones y las de los demás.

- *Teoría de la disfunción ejecutiva*

Según Alcantud, Marín (2013) la función ejecutiva es la capacidad o habilidad para hacer uso de un conjunto de estrategias cognitivas como fin para la resolución de problemas. (Alcantud Marín, F., 2013).

Este término hace referencia a una serie de estrategias como es la planificación, el control de impulsos, la organización, la concentración y atención, etc. (Hernández et al., 2011).

Estas estrategias cognitivas se encuentran en el ámbito neurológico, mediadas por los lóbulos frontales. Así pues, cuando existe algún tipo de lesión en estos, la función ejecutiva suele padecer un déficit.

Tanto las personas con autismo como las personas con lesiones en los lóbulos frontales comparten las mismas características, padeciendo ambas un déficit en la función ejecutiva y teniendo problemas con las funciones de control. (Etchepareborda, M. C., 2005)

1.2.2. Modelos neurológicos.

El Trastorno del Espectro Autista tiene tres síntomas principales: dificultades en las relaciones sociales, dificultades en el área del lenguaje y la comunicación, y los comportamientos e intereses restringidos y repetitivos. Además, a parte de esta sintomatología, 7 de cada 10 niños con TEA presentan retraso mental y convulsiones, en una mayor medida que el resto de la población. En cuanto a la estructura cerebral, el crecimiento del perímetro craneal presenta una alteración significativa, y a los 4 o 5 años presentan una macrocefalia, la cual persiste en la infancia pero no en la adolescencia. (Artigas, 2011).

- *Las neuronas en espejo*

Las neuronas espejo son un grupo de células nerviosas que se encuentran en el córtex prefrontal, que responden a los movimientos e intenciones de otros sujetos y controlan nuestros movimientos, además sus respuestas son visuales y motoras. (Correia, S., 2013).

Se ha demostrado que esta zona del cerebro (zona opercular), se pone en funcionamiento durante la observación, imitación y comprensión de las acciones que llevan a cabo los demás sujetos, facilitando así la comprensión de las emociones y las intenciones de los otros. En el primer estudio que se realizó, se pudo comprobar que las neuronas espejo en niños/as sin TEA se activaban y en cambio, las de niños/as con TEA no. (Artigas, 2011.)

- *La teoría de la infraconectividad*

Artigas (2011) afirma “Las alteraciones en las minicolumnas, la elevada densidad de espinas dendríticas en el córtex y el patrón migratorio anómalo, dan soporte estructural a la teoría de la infraconectividad” (pág. 328).

Se ha comprobado, a través de una resonancia magnética, que los niños/as con autismo presentan menor conectividad en actividades relacionadas con la memoria, la resolución de problemas y la cognición social, además de presentar síntomas sensoriales y motores. (Artigas, 2011). Por todo ello, la teoría de la infraconectividad estaría relacionada con las dificultades para integrar la información recibida, desapareciendo la habilidad para interpretar y percibir los propios sentimientos y los de los demás.

1.3. Criterios diagnósticos y grados de autismo

La sintomatología y por tanto las dificultades que presentan y padecen las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) comienzan a aparecer en edades muy tempranas, concretamente cuando comienzan a desarrollarse algunas de las funciones cerebrales superiores, funciones de la comunicación y el lenguaje, y la comprensión de símbolos y la creatividad. (Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Meneses, M., 2010).

Se podría decir, que los niños/as con TEA presentan un trastorno de la comunicación y de la relación con el entorno que les rodea y con sí mismos, además de presentar movimientos y comportamientos estereotipados. Todo ello hace que su desarrollo se vea afectado, tanto a nivel cognitivo como a nivel emocional, lo que les lleva a un estado de ansiedad y malestar por no comprender las exigencias del entorno en el que viven. (Sala-Gorgas, L., 2016)

Según la última versión del “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” traducido al castellano como Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, es decir del DSM-5-TM, los criterios de diagnóstico más relevantes sobre el autismo son los siguientes (American Psychiatric Association, 2022):

- Alteraciones constantes y perdurables en la comunicación social y en la interacción social en múltiples contextos, manifestándose en los siguientes síntomas:
 - Déficits o problemas en mantener una reciprocidad socio-emocional, así como en mantener o iniciar una conversación fluida.
 - Problemas en las conductas comunicativas no verbales, las cuales son usadas en la interacción social, mostrando anormalidad en el contacto visual y en el uso de gestos.
 - Alteraciones para desarrollar, mantener y comprender las relaciones para ajustar el comportamiento para encajar en los diferentes contextos sociales.
- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, manifestándose en dos o más de los siguientes síntomas, ya sean actuales o pasados:
 - Existencia de movimientos, habla o uso de objetos estereotipados, como puede ser la alineación de objetos o la utilización de frases temperamentales.

- Insistencia en seguir una rutina con precisión e inflexibilidad de patrones verbales y no verbales, pudiendo producir malestar ante pequeños o insignificantes cambios cuando se sale de la rutina.
 - Intereses restringidos con una alta intensidad y un foco de interés anormal, mostrando interés por objetos inusuales o un apego excesivo.
 - Hiper- o hipo-sensibilidad a algunos estímulos del ambiente, resultándoles molestos o dolorosos como pueden ser ruidos, luces, olores, sabores, etc.
- La sintomatología debe de presentarse en las primeras fases del período de desarrollo, mostrando así muchos niños/as síntomas de los 12 a los 18 meses de edad o antes.
 - Los síntomas producen un deterioro clínicamente significativo en el ámbito social, laboral y en otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
 - Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo.

Es importante especificar si los síntomas se acompañan de un trastorno del desarrollo intelectual (discapacidad intelectual), o de un trastorno del lenguaje. Se deberá detallar si el trastorno está asociado a una condición médica o genética, o si en cambio se asocia a un factor ambiental. Además se especificará si se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento y de si el trastorno se presenta con catatonia.

En cuanto al nivel de gravedad, se basa según el grado de ayuda o apoyo que se necesite, tanto en los aspectos de la comunicación social como acerca de los comportamientos e intereses restringidos y repetitivos que se presenten, existiendo así 3 niveles (American Psychiatric Association, 2022) y (Bonilla, M., y Chaskel, R., 2016):

Tabla 1. Niveles de gravedad del TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos e intereses restringidos y repetitivos
Nivel 3: Necesidad muy profunda de un apoyo u ayuda.	Déficits o problemas graves en habilidades de comunicación social verbal o no verbal, causando numerosas alteraciones en el funcionamiento e interactuando mínimamente con los otros.	Presencia de inflexibilidad en el comportamiento, afrontando con gran dificultad los cambios o actos que se salgan de la rutina y presentando así comportamientos muy restringidos y repetitivos. Todo ello hace que sienten gran malestar y/o ansiedad ante el cambio del foco de interés o de la conducta.
Nivel 2: Necesidad profunda de un apoyo u ayuda.	Problemas marcados en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal. Aunque tengan apoyos, los déficits sociales son visibles, por lo que las iniciaciones de interacciones sociales son mínimas, respondiendo además de manera atípica o muy reducida los intentos de relación de otros.	Aparición frecuente de comportamientos inflexibles, dificultades para afrontar cambios y conductas restringidas y/o repetitivas, las cuales interfieren con el funcionamiento, generando gran angustia y malestar al cambiar el foco de interés.
Nivel 1: Necesidad de	Sin apoyo, las dificultades de	Se produce una interferencia significativa

un apoyo u ayuda.	comunicación social generan alteraciones visibles. Se muestran dificultades para iniciar interacciones sociales, generando respuestas atípicas.	en el funcionamiento en uno o más contextos debido a la inflexibilidad del comportamiento. Además, la independencia se ve afectada por los problemas de organización y planificación.
--------------------------	---	--

1.4. Desarrollo del sistema sensorial

Además de las principales características del Autismo, es decir, de las deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos y la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, actividades o intereses, los niños y niñas con este tipo de trastorno pueden presentar Desorden en el Procesamiento Sensorial (DPS). Según Blanche y Reinoso (2007), el DPS provoca dificultades en la manera en la que el Sistema Nervioso Central (SNC) procesa, organiza e integra la información sensorial. Es por ello, que se aprecian alteraciones significativas en los diferentes sistemas sensoriales, como son el visual, auditivo, gustativo, olfativo, táctil, vestibular o propioceptivo. (Blanche, E. I., y Reinoso, G., 2007).

Según la pirámide de Berruezo y Lázaro (2009), habitualmente, estas capacidades son adquiridas durante el primer periodo desarrollo, estructurándose así de la siguiente manera (Berruezo, P. P. y Lázaro, A., 2009):

- Primer año: durante este primer año, se desarrollan los sistemas sensoriales, es decir, las estimulaciones que consideramos básicas en el desarrollo, las cuales son las táctiles, las propioceptivas y las vestibulares, desarrollándose seguidamente la visión, el gusto, el olfato y la interocepción.
- De 1 a 3 años: desde los 12 meses a los 36 meses comienza el desarrollo sensoriomotor, el cual agrupa la madurez de reflejos y la planificación motriz, el tono y la relajación, el equilibrio y la coordinación dinámica general.

Consecutivamente, comienza a desarrollarse el esquema general, la integración sensorial, la conciencia lateral y la de la respiración.

De 3 a 6 años: en esta etapa aparece el desarrollo perceptivo – motor, acogiendo primeramente la coordinación visomotriz, la imagen corporal, el ajuste y control postural y la percepción del propio cuerpo. Tras haber adquirido estas destrezas, se pasa a la adquisición del lenguaje, del control de la atención y de las habilidades para la realización del juego simbólico. Por último, cerca de los 6 años, se adquiere la estructuración espaciotemporal y la organización espacial.

1.5. Normativa acerca del TEA.

La ley LOMLOE, conocida popularmente como “Ley Celaá” publicada en el BOE (Boletín Oficial del Estado) el 30 de diciembre de 2020, entró en vigor 20 días después, es decir, en enero de 2021. Sin embargo, las modificaciones que conllevó esta nueva ley no se llevaron a cabo hasta el curso escolar siguiente. Esta ley, es una ley educativa que ha sido precedida por dos leyes:

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, conocida como la LOMCE (2013).
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, conocida como la LOE (2006)

Como su propio nombre indica, la ley educativa LOMLOE cuenta como referencia con la ley LOE (2006), por lo que difiere notablemente con su ley predecesora, la ley educativa LOMCE (2013).

Cada ley educativa trae cambios significativos en cuanto al marco legal del sistema educativo de España se refiere. Una de las diferencias más notables que se encuentran entre la LOMCE y la ley LOMLOE es el cambio de las situaciones que se consideran NEE (Necesidades Educativas Especiales) y NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). Dichos cambios, afectan por tanto al concepto y a la clasificación de las Necesidades Educativas Especiales tal y como lo conocíamos. Así pues, la normativa vigente en materia educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), entiende por Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) a

aquella persona que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE) como son el presentar una discapacidad física, psíquica o sensorial, o trastornos graves de conducta,, por Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, y por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.

Para apreciar dichos cambios de una manera más sencilla y visual, adjunto una tabla comparativa en la que se resalta de verde, lo añadido; en azul, lo mantenido; y en rojo, lo que ha desaparecido:

Tabla 2. Comparativa entre la LOMCE y la LOMLOE en el concepto de ACNEAE.

LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006.
Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE)	
Alumnos/as que pueden necesitar una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar:	
<p>Necesidades Educativas Especiales (NEE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad • Trastornos graves de conducta 	<p>Necesidades Educativas Especiales (NEE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad física • Discapacidad psíquica • Discapacidad sensorial • Trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje
	Retraso madurativo.

	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
	Trastornos de atención o de aprendizaje.
Dificultades específicas del aprendizaje.	
Trastorno de déficit de atención e hiperactividad.	
Altas capacidades intelectuales.	Altas capacidades intelectuales
	Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje
Incorporación tardía al sistema educativo	Incorporación tardía al sistema educativo
Condiciones personales o de historia escolar	Condiciones personales o de historia escolar
	Encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa

1.5.1. Medidas a favor del TEA en Europa

En Europa, la investigación sobre el autismo progresa de manera paralela a la investigación por parte de la Unión Europea.

A nivel de la Unión Europea, la Estrategia Europea sobre Discapacidad es el vehículo principal para cumplir los objetivos de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNCRPD).

A nivel de Europa, la asociación Autismo-Europeo lucha por la personas con TEA a través de la colaboración con diversas instituciones de la Unión Europea, garantizando

así su adecuada consideración al implementar la UNCRPD. Además, coopera con el Foro Europeo de Discapacidad (FED) y otras organizaciones de este tipo con el fin de cumplir con el objetivo.

Por otra parte, el Consejo de Europa (CdE) también sigue unas medidas específicas para defender y apoyar los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista, como es la adopción de la resolución ResAp (2007) sobre la educación e inclusión social de los niños/as y jóvenes con autismo.

El Consejo de Europa exige a los países que forman parte de este que tomen políticas que conlleven la integración social, que mejoren su calidad de vida y que fomenten la independencia de las personas con TEA, facilitando una buena intervención educativa y la igualdad de oportunidades. (Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y van der Gaag, R., 2019).

1.5.2. Medidas a favor del TEA en España

En España, la propia convención reconoce a lo largo de su articulado que la obligación de tomar todas las medidas necesarias para asegurar que los niños y niñas con discapacidades gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades. Por tanto, los apoyos y recursos existentes no deben centrarse solo en el ámbito académicos sino también en facilitar el aprendizaje de habilidades para la vida y el desarrollo social, con el fin de propiciar u participación plena en la comunidad.

Es por ello que, con la finalidad de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades, se debe disponer de una red variada, suficiente y especializada de servicios y centros educativos en todos los territorios españoles, que dispongan de los medios necesarios para facilitar una educación de calidad, individualizada y centrada en la diversidad y necesidades de cada persona para el alumnado con TEA.

El alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en nuestro país, ha aumentado un 8,07%, es decir 4.497 personas más, en el último curso escolar (2020-2021), dándose así un incremento porcentual parecido en el caso de niños 8% (3.732) y niñas 8,44% (765). Este creciente valor hace que sea necesario flexibilizar e innovar en las modalidades de escolarización disponibles, con el objetivo de dar una respuesta de calidad y especializada a las necesidades existentes. (Gobierno de España, 2015).

1.5.3. Medidas a favor del TEA en Aragón

En Aragón, el Departamento competente en materia educativa desarrolla planes y programas que facilitan la permanencia y continuidad del alumnado TEA en el sistema educativo. Además, desarrolla medidas para la prevención, el control y el seguimiento del absentismo y del abandono escolar temprano.

Desde el curso 2006/2007 en la Comunidad Autónoma de Aragón se han ido creando y desarrollando otras formas de atención educativa para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista en centros ordinarios. Así, el desarrollo metodológico que se ha ido llevando a cabo a dado como consecuencia un nuevo modelo educativo inclusivo, los centros de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista.

Los centros preferentes TEA son un proyecto de inclusión para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista que implica a toda la comunidad educativa y que tiene como finalidad crear un entorno educativo, organizado y metodológico que responda a las necesidades del alumnado en un entorno que se incluye a todas las personas.

Las características de los centros preferentes TEA están reguladas en la ORDEN del 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista, modificada a su vez en la ORDEN ECD/445/2017, de 11 de abril. Así en la última orden se establece que corresponde a los poderes públicos aragoneses promover las condiciones adecuadas para que la libertad y la igualdad del sujeto y de los grupos en el que se integra sean reales y efectivas.

Para ser un centro preferente TEA es necesaria una nueva organización, cambiando la configuración del centro y creando una estructura nueva que se adapte al contexto educativo; una nueva forma de intervención educativa, asignando nuevos perfiles profesionales y nuevos modelos de apoyo; y por último un nuevo marco metodológico, existiendo la necesidad de especialización y planificación respecto a la atención educativa, ofreciendo apoyos intensivos e individuales y contando con un currículum adecuado a las circunstancias.

Estos centros se entienden como un recurso educativo normalizado y especializado en la promoción del desarrollo, aprendizaje y participación de este tipo de alumnado. Actualmente en la Comunidad Autónoma de Aragón existen 28 centros de atención preferente TEA. (Gobierno de Aragón, 2016).

Tabla 3. Centros de Atención Preferente TEA en Aragón

CENTROS DE ATENCIÓN PREFERENTE TEA EN ARAGÓN		
Provincia de Zaragoza	Provincia de Huesca	Provincia de Teruel
CEIP César Augusto (Zaragoza)	CEIP Alcoraz (Huesca)	C.La Salle (Teruel)
CEIP Ciudad de Zaragoza (Zaragoza)	CEIP Montecorona (Sabiñánigo)	CEIP La Fuenfresca (Teruel)
CEIP Cortes de Aragón (Zaragoza)	CEIP San Juan de la Peña (Jaca)	
CEIP Gascón y Marín (Zaragoza)	CEIP San Vicente (Huesca)	
CEIP Hispanidad (Zaragoza)	IES Pirámide (Huesca)	
CEIP Jerónimo Zurita y Castro (Zaragoza)		
CEIP Julio Verne (Zaragoza)		
CEIP Julián Sanz Ibáñez (Zaragoza)		
CEIP La Jota (Zaragoza)		
CEIP Lucien Briet (Zaragoza)		
CEIP Luis Vives (Zaragoza)		
CEIP Marcos Frechín (Zaragoza)		
CEIP Miguel Artazos Tomé (Utebo)		

CEIP Monsalud (Zaragoza)		
CEIP Pilar Bayona (Cuarte de Huerva)		
CEIP Ramón y Cajal (Cuarte de Huerva)		
CEIP Salvador Minguijon (Calatayud)		
CEIP San Braulio (Zaragoza)		
CEIP Valdespartera I (Zaragoza)		
CEIP Zalfonada (Zaragoza)		
CPI Zaragoza Sur (Zaragoza)		
C.Cristo Rey Escolapios (Zaragoza)		
C.Condes de Aragón (Zaragoza)		
C.del Salvador (Zaragoza)		
C.Escuelas Pías (Zaragoza)		
C.María Auxiliadora (Zaragoza)		
C.Santa María del Pilar (Zaragoza)		
IES Andalán (Zaragoza)		
IES Avempace (Zaragoza)		
IES El Picarral (Zaragoza)		
IES Félix de Azara (Zaragoza)		
IES Miguel Servet (Zaragoza)		

2. LA ASAMBLEA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La asamblea es el momento de reunión de los niños y niñas del aula alrededor de la maestra o el maestro, con el objetivo de mantener una conversación sobre un tema u aspecto en concreto, sobre un conjunto o sobre un problema o conflicto. (Seisdedos, M. 2004)

El momento de la asamblea es un tiempo de intercambio conversacional y de alta interacción, lo cual es muy beneficioso para todos los niños y niñas, y en especial, para el alumno/a con TEA, potenciándose el diálogo y la relación entre iguales y entre adulto e iguales.

Generalmente, en Educación Infantil, la asamblea siempre sigue una misma estructura, realizándose de manera continua todos los días de la semana en un espacio en concreto del aula, ya que es en esta donde los alumnos y alumnas conviven. Esto hace que la asamblea tenga un clima familiar y de seguridad para el alumnado, lo que favorece y ayuda a la socialización y comunicación del grupo. Además, la maestra o el maestro suele estar a la misma altura visual que los alumnos/as, normalmente en el suelo.

El contenido de la asamblea es elegido por el maestro/a, introduciendo a lo largo de ésta diferentes actividades que motiven e interesen al alumnado para promover una participación activa. Generalmente, el contenido de la asamblea suelen ser rutinas organizativas como son: elegir al encargado/a o maquinista, pasar lista, contar a los niños y niñas que hay en clase, mirar el día en el que estamos, el mes, el año, la estación del año en la que nos encontramos, el tiempo que hace, etc. Además de este tipo de contenido, también se pueden hacer actividades que promuevan el relato de experiencias o pensamientos del alumnado, resolución de conflicto, etc. (Sánchez, S. 2008)

Al seguir un determinado orden fijo, la asamblea toma una estructura fija que permite que todos los niños y niñas la conozcan. De esta manera, se favorece el orden de la misma y se facilita que el alumnado desarrolle una estructura en su cabeza que le ayude a situarse durante el transcurso de esta.

El elemento motor de la asamblea es el lenguaje y la comunicación, siendo este momento cuando más intercambio conversacional se produce durante la jornada escolar,

existiendo además una especial cohesión en el grupo y un sentimiento de igualdad entre todos, lo que facilita y promueve una conversación grupal durante el desarrollo de la misma. (Seisdedos, M. 2004)

Por todo ello, la asamblea contribuye al aprendizaje y al desarrollo de los elementos cognitivos y sociales, además de fomentar la adquisición progresiva de las pautas fundamentales de convivencia así como el desarrollo de habilidades lingüísticas en diferentes contextos comunicativos y formas de expresión. Sin embargo, ocasionalmente este conjunto proceso comunicativo puede parecer muy complejo para algunos alumnos/as que tengan dificultades en este ámbito.

Algunas de las capacidades básicas que se desarrollan en la asamblea son las siguientes (Rodríguez, M., 2010):

Tabla 4. Capacidades básicas desarrolladas en la asamblea

Capacidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de la atención, observación y de la memoria.- Conocimiento de la realidad próxima.- Establecimiento de las relaciones causa-efecto.- Discriminación de detalles.
Socialización	<ul style="list-style-type: none">- Reconocimiento de los compañeros/as.- Vivenciación de la pertenencia al grupo.- Respeto a las normas de convivencia y a los turnos establecidos.- Aceptación de responsabilidades.- Hábitos de puntualidad en la entrada.
Capacidades afectivas	<ul style="list-style-type: none">- Establecimiento de vínculo con el docente y con los iguales.- La estabilidad emocional que proporciona la seguridad de las rutinas.- La adaptación diaria a la vida escolar.- La regulación en los hábitos de trabajo.- La superación de la timidez al participar en las actividades de la asamblea.

	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de la autoestima
Capacidad para centrarse en el espacio y en el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del espacio. - La organización de la estructura de la asamblea. - Establecimiento de relaciones entre el espacio y la función que tiene. - Vivenciación de secuencias temporales a través de la rutina de la asamblea. - Adquisición de nociones temporales.
Capacidades lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - La expresión. - La ampliación de las estructuras vocales. - Respeto al turno de palabra. - Capacidad para situarse en el tema que se está tratando, sin mezclarlo con otros temas.

La asamblea es un espacio en el que quedan al descubierto numerosas cualidades y dificultades del alumnado, mostrándose así la diversidad que hay en el aula. Así pues, el momento de la asamblea es una magnífica ocasión para promover y facilitar la integración y adaptación de todos los niños y niñas del grupo.

3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO TEA

Para llevar a cabo una intervención educativa adecuada al alumno/a, esta debe de tener en cuenta los diferentes aspectos y ámbitos que le generan dificultades al individuo en concreto, para así repercutir en su aprendizaje. Además de abarcar las dificultades existentes, una buena intervención educativa debe integrar los diferentes entornos y los diferentes aprendizajes de la vida diaria, con el fin de alcanzar una buena calidad de vida. Hay que tener claro que la atención individualizada es un principio básico y necesario para ofrecerle al niño/a una adecuada intervención educativa, ya que cada niño/a es diferente y padece el trastorno de diferente manera.

Según Martos-Pérez y Llorente-Comí (2013), la intervención con personas con autismo debe basarse en los siguientes principios metodológicos (Martos-Pérez, J., y Llorente-Comí, M., 2013):

- Es importante que sea individualizada, partiendo de los intereses, las necesidades y las capacidades de cada individuo. Además, se deberá de tener en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje del individuo en concreto con el que se va a trabajar, para que este aprendizaje sea satisfactorio.
- La prioridad de la intervención educativa es potenciar el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida, tanto escolares como de la vida cotidiana. Por ello, la intervención se irá centrando en alcanzar los logros u objetivos más relevantes o importantes en la vida del individuo.
- Se debe ir más allá de la conducta del individuo y comprender sus sentimientos y su manera y modo de sentir, así de analiza cómo se siente ante ciertos estímulos. Además, se deberá analizar también la manera en la que se relaciona con los otros y las intenciones que tiene de hacerlo.
- La base para partir con la intervención educativa debe de ser desde un conocimiento cercano de la persona, a través de aspectos conocidos, de manera que se encuentren organizados de menor a mayor dificultad.
- Al principio de cualquier momento de enseñanza–aprendizaje (E-A) se le ha de ofrecer a la persona con autismo todos los apoyos disponibles. Estos se podrán y deberán de ir quitando a medida que avanzamos con el proceso de E-A. Además, si es necesario se adaptaran los materiales y actividades a las necesidades y dificultades del alumno/a.
- Es adecuado que el entorno en el que se encuentre el niño/a sea un entorno estructurado y predecible, que facilite el aprendizaje y le transmita tranquilidad.
- Será muy útil hacer uso de los SAAC (Sistemas Aumentativo y Alternativos de Comunicación) para desarrollar la comunicación en caso de que el alumno/a en concreto carezca de lenguaje verbal o tenga gran dificultad en este ámbito. Uno de los sistemas gráficos más utilizados con personas con autismo son los pictogramas. Es imprescindible incorporarlos y utilizarlos a menudo, ya que facilitaran la integración de la información, el trabajo de las rutinas, la anticipación, la orientación temporal y espacial, etc.

- Debe de haber una estructura clara, de periodos planificados, los cuales incentiven y faciliten al alumno/a el tiempo de trabajo y las interacciones sociales.

3.1. Aprendizaje durante las primeras etapas del desarrollo

Durante estas primeras etapas, en el centro escolar, se necesitan de materiales específicos para facilitar al niño/a con autismo el acceso al currículo, intentando a la vez consolidar la adquisición e integración de las habilidades mencionadas en la pirámide de Berruezo y Lázaro (2009). Por ello se pretende llevar a cabo el uso de estímulos sensoriales para trabajar habilidades cognitivas como la motricidad fina, la atención, la memoria, la asociación, etc., además de conceptos curriculares como los números, las letras, las formas, las horas, etc.

Es por esto, la metodología TEACCH la más adecuada para dar una respuesta educativa ajustada al alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Este método tiene en cuenta las habilidades cognitivas, priorizando las necesidades y partiendo desde los intereses del propio alumno/a. Hace especial hincapié en la comprensión y satisfacción de las necesidades educativas del niño/a en concreto, dejando a un lado si ese alumno/a en particular es “adecuado” o no en la sociedad genérica.

3.2. Modelos de intervención en el TEA: Método TEACCH

El método TEACCH, “Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children”, en castellano “Tratamiento y educación del alumnado discapacitado por autismo y problemas asociados de comunicación”, es una de las metodologías más empleadas para la intervención con niños/as con autismo. Es un modelo que fue desarrollado en 1966 por el Doctor Eric Schopler y Mesibov en la Escuela de Med en la Universidad de Carolina del Norte (Estados Unidos). Su filosofía se basa en entender y conocer los procesos de aprendizaje de las personas con TEA, así como su forma de pensar y de experimentar en distintas situaciones y contextos.

El principio que funda este método son los ambientes estructurados, teniendo por tanto una base de enseñanza estructurada, en la que según Mulas (2010) se basa en los siguientes componentes (Mulas, F., 2010):

- Aprendizaje estructurado.
- Uso de estrategias visuales.
- Aprendizaje de habilidades básicas como los colores, las formas, los números, etc.
- Aprendizaje de Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).
- Trabajo persistente de los padres de las personas con autismo.

Existen estudios que demuestran la eficacia en la mejora de las habilidades comunicativas y sociales tras utilizar y trabajar con este método, no obstante estas evidencias no son certeras en su totalidad.

En el método TEACCH es muy importante organizar y estructurar el entorno, de forma que el niño/a comprenda y estructure las actividades y tareas que se van a llevar a cabo, controle donde se encuentra el material en el aula y que estos sean de fácil acceso. Además, con este método se disminuyen los problemas conductuales y se aporta seguridad en sí mismos, fomentado de esta manera la autonomía personal. (Sala-Gorgas, L., 2016).

Algunas de las características principales del método TEACCH son (Correia, S., 2013):

- Fomento de la autonomía e independencia debido a la estructuración del método, facilitando su capacidad de anticipación.
- Utilización de la técnica de aprendizaje sin error, adaptando los objetivos y contenidos al niño/a en particular.
- Potenciar los puntos fuertes del niño/a como son las habilidades visuales o los intereses concretos.
- Enseñanza accidental
- Se fomenta, motiva y apoya el inicio de interacciones comunicativas espontáneas.

- Uso del modelado, presentando así al niño/a una conducta que se desea que realice.
- Apoyos visuales como pictogramas, fotografías, etc.
- Colaboración con la familia y el entorno más cercano.

3.3. Cuadernos de comunicación

Los cuadernos de comunicación son una herramienta de soporte idónea para aquellas personas que presentan dificultades en el lenguaje oral y/o escrito, de manera que puedan utilizar este como apoyo para expresar sus ideas, sentimientos y preferencias. Su objetivo es favorecer y mejorar la comunicación entre la persona con necesidades comunicativas, en este caso una niña con TEA, y su interlocutor o interlocutores, en este caso con su maestro/a y sus compañeros/as de clase. (El Rincón de Aprender, 2016)

Las personas que los usan tienen la necesidad de utilizar un número significativo de pictogramas, es decir, un número de pictogramas superior al que puede contener un tablero de comunicación. Estos pictogramas deben de ser el punto inicial para establecer una comunicación funcional con su entorno más inmediato, es decir, con sus compañeros/as de clase.

El cuaderno de comunicación está formado por páginas plastificadas con pictogramas, organizadas por “temas”, en este caso por diferentes actividades que recogen el vocabulario y las tareas básicas de la asamblea en educación infantil.

Por tanto, un cuaderno de comunicación es un soporte gráfico que permite a la persona que lo utiliza señalar, coger y colocar imágenes o pictogramas que se encuentran en hojas en un cuaderno normalmente anillado. A su vez, estos pictogramas pueden ir acompañados por una palabra o etiqueta, lo que le permitiría al usuario que lo está utilizando expresar múltiples mensajes o bien simplemente acompañar a la imagen y ayudar a desarrollar la expresión escrita. (El Rincón de Aprender, 2016)

3.3.1. Ventajas de un cuaderno de comunicación

El cuaderno de comunicación tiene numerosas ventajas para el usuario que lo utiliza. Algunas de ellas son las siguientes:

- Aumenta la inteligibilidad de la expresión de la persona que lo utiliza, es decir, aumenta la posibilidad de ser entendido o percibido sin problemas de la persona que lo usa. De este modo, el cuaderno de comunicación facilita la comunicación de un manera en la que dicho usuario se siente cómodo.
- Se pueden crear tantos cuadernos como necesidades comunicativas tenga la persona a utilizar, ya que su elaboración cuenta con un coste económico bajo.
- Existen numerosos recursos en los que encontrar múltiples bancos de imágenes para descargar y utilizar en dicho cuaderno de comunicación.

3.4. Sistemas Aumentativos/Alternativos de Comunicación (SAAC)

Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) son un sistema de comunicación no verbal que se utilizan ante la ausencia del lenguaje oral o bien para su complementación en algunos casos de niños y niñas con autismo. Concretamente, los sistemas alternativos de comunicación sustituyen cuando se carece de lenguaje oral o este no es comprensible. En cambio, los sistemas aumentativos de comunicación simplemente complementan al lenguaje oral cuando este es incompleto. (Correia, S., 2013)

Por tanto, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) se constituyen de códigos no verbales que facilitan a las personas con déficits en el ámbito comunicativo y del lenguaje, ampliar y mejorar sus oportunidades y posibilidades de expresión, lo que hace que se favorezcan sus relaciones sociales.

Para la aplicación de los SAAC es necesario el contacto visual, ya que los códigos utilizados en estos requieren de la necesidad de emplear el sentido de la vista. Dichos códigos son los que dan el significado al contexto en el que se encuentran las personas que los utilizan, sirviéndoles de apoyo y ayuda para comunicarse con su entorno, como puede ser en el colegio o con su familia. (Morán Olivenza, M., 2016)

3.4.1. Clasificación de los SAC (Sistemas Alternativos de Comunicación)

- Sistemas de Comunicación sin ayuda o no asistida: este tipo de sistemas se puede llevar a cabo sin la ayuda de ningún tipo de material externo para que se produzca la comunicación. Suelen ser más fáciles de utilizar, más económicos y

más dinámicos y autónomos. Estos están formados por: (Martínez Rodríguez, O., 2014)

- Gestos
- Sistemas de signos:
 - Makaton.
 - Habla signada.
 - PGSS.
 - SEE.
 - Glosario de comunicación bimodal.
- Lengua de signos:
 - BSL.
 - Amesian.
 - LME.
 - Deletreo signado.
 - Cued-speech.
- Sistemas de comunicación con ayuda o asistida: para el uso de este tipo de sistemas se necesita un elemento físico o material externo al emisor, para que este pueda llevar a cabo el acto de comunicación. Estos suelen ser más complicados de adquirir y de situar en el espacio. No obstante, no requieren de grandes habilidades motrices, por lo que se reduce el esfuerzo cognitivo. Algunos de estos sistemas de comunicación están formados por: (Martínez Rodríguez, O., 2014)
 - Objetos reales en miniatura.
 - Dibujos.
 - Fotos.
 - PIC.
 - SPC.
 - Escritura.
 - Escritura Morse.
 - Bliss.

Actualmente, existen numerosos recursos y herramientas online para el uso de los SAAC, los cuales son utilizados por muchos docentes de las aulas TEA o ordinarias. El

principal portal con multitud de pictogramas y materiales diseñados para personas con TEA es ARASAAC (<https://arasaac.org/>). Este portal ofrece numerosos recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación de aquellas personas con algún tipo de dificultad en esta área. Es un proyecto financiado por el Departamento de Industria e Innovación del Gobierno de Aragón y forma parte del Plan de Actuaciones del Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU), centro dependiente del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Así, desde ARASAAC se distinguen varios tipos de recursos aumentativos y alternativos de comunicación:

- Sistemas de símbolos, gráficos representando el lenguaje a través de pictogramas, palabras, letras, dibujos y fotografías o gestuales como los signos manuales y la mímica.
- Materiales o productos de apoyo para la comunicación, con recursos tecnológicos para aquellas personas que tienen la movilidad reducida, como pueden ser los comunicadores de habla artificial o los ordenadores especiales.

Dependiendo del grado de autismo o de las dificultades o carencias que el alumno/a tenga, se utilizará un sistema u otro, partiendo siempre desde una investigación individualizada y personalizada del alumno/a en concreto, con el objetivo de elegir el sistema de comunicación más adecuado para él/ella y que por tanto cubra sus necesidades.

En resumen, el uso de los SAAC tiene como objetivo principal la mejora de la comunicación, y del mismo modo la mejora de las relaciones sociales, ya que ambos ámbitos van de la mano. No siempre se consigue que se mejore la conversación al 100%, pero sí que ayuda a que la persona afectada mejore sus intenciones comunicativas, permitiendo en algunos casos expresar sus deseos y poder satisfacer sus necesidades, mejorando de esta manera su calidad de vida y otorgándoles mayor autonomía. (Martínez Rodríguez, O., 2014)

B. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: MI CUADERNO DE LA ASAMBLEA

1. INTRODUCCIÓN

Natalia es una niña de 5 años escolarizada en un aula de 3º de educación infantil de un colegio urbano de la zona de Huesca. Esta diagnosticada de Trastorno del Espectro Autista (TEA) con nivel de gravedad 2, lo que significa que requiere de un apoyo substancial, contando así con una auxiliar de Educación Especial a tiempo completo con ella. Así mismo, presenta unos déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal. Los déficits sociales que presenta son aparentes incluso con apoyos, iniciando así un número limitado de interacciones sociales. Además, Natalia responde de manera atípica a los intentos de relación de sus compañeros/as.

Por ello, he creado un cuaderno de comunicación para trabajar el momento de la asamblea, ya que este es un momento importante de relación entre los compañeros/as en el cual, se desarrollan numerosas habilidades cognitivas, sociales y comunicativas.

2. CONTEXTO

Es una niña que presenta hipotonía, sobretodo en miembros inferiores. Además, tiene un retraso psicomotor generalizado. Sobre raptar, voltear, gatear, ponerse de rodillas y caminar lo hace de forma autónoma.

Ya es capaz de levantarse del suelo utilizando un patrón adecuado de caballero sirviente la mayoría de las veces (en ocasiones tiende a apoyar las manos sobre sus muslos y trepar sobre sí mismo).

Tiene marcha autónoma, aunque todavía bastante inestable. Camina con una base de sustentación amplia (pies separados) y con movimientos compensatorios de brazos (posición de candelabro). La cabeza suele estar ligeramente ladeada. Además, no controla bien los límites espaciales y tiende a chocarse con los objetos. Tiene muchos problemas de orientación espacial y un esquema corporal muy pobre.

Natalia, coge objetos con las dos manos y le encantan las actividades que requieren utilizar las manos y el sentido táctil. Su coordinación óculo-manual es buena, sincronizando los movimientos de sus manos en relación con el objeto/material que está

utilizando. No obstante, su motricidad fina es bastante pobre reflejando problemas de prensión.

En cuanto al desarrollo de la comunicación y lenguaje se pueden distinguir dos ámbitos:

- Comprensión: Natalia presenta un buen nivel de comprensión. Así como un buen nivel de simbolismo para asociar una imagen real con el pictograma que representa.
- Expresión: se comunica mediante una serie de pictogramas que tiene guardados en un sobre y utiliza a diario, para comunicar sus necesidades y preferencias.

Utiliza muchos signos y articula perfectamente palabras como “mamá”, “papá”, “hola”, “adiós” y “gracias”. Además, realiza el cierre gramatical de otras palabras. Existen muchas emisiones compuestas principalmente por consonantes como “t” y “a”.

En cuanto al desarrollo social, Natalia es sociable y siempre busca al adulto. No obstante, el relacionarse con sus iguales le supone mayor dificultad, siendo estas interacciones menos espontáneas y regulares.

Sobre el desarrollo afectivo emocional, Natalia suele estar contenta. Cada vez es más movida y comienza a desafiar. Cuando está muy contenta o excitada, aparecen las estereotipias (aleteos). Aunque sus miedos han disminuido, sigue teniendo algunas fobias.

Por último, en cuanto a sus intereses especiales y/o fortalezas, le gustan los videos, la música... Su principal fortaleza es su intención comunicativa y tiene mucho interés por comunicar todo.

3. OBJETIVOS

Con el recurso “Mi cuaderno de la asamblea” pretendo que Natalia, mi alumna con TEA, sea más autónoma en los momentos en los que las interacciones son más orales, como es la asamblea.

Con este cuaderno me propongo que mi alumna pueda participar e interaccionar más de manera social y comunicativa en los momentos en los que las actividades son más

orales y por tanto, pueden propiciar que pierda el hilo y su participación sea menor. De esta manera, se fomentará la inclusión de la niña en el aula además de fomentar su participación activa en el grupo de clase.

El cuaderno de comunicación le ayudará a sentirse una más del grupo y a relacionarse más y mejor con sus compañeros y compañeras del aula, teniendo la opción de participar en la asamblea como ellos y ellas lo hacen.

4. CREACIÓN DEL RECURSO

El proceso para la creación del cuaderno de comunicación consta de dos fases: una primera fase de investigación y otra fase práctica.

La fase inicial de investigación se ha centrado en la recopilación de información y documentación a cerca de:

- En primer lugar, realice una profunda investigación acerca de los cuadernos de comunicación, con el objetivo de conocer como debía de ser mi futuro cuaderno. Así pues, una vez conocidos los cuadernos comunicativos, decidí la temática para hacer el cuaderno de comunicación, en este caso la asamblea.
- Para elaborar el cuaderno de comunicación adaptado a las necesidades de Natalia y a la forma de realizar la asamblea en su aula de referencia, ha sido importante conocer su historia en profundidad: su historial médico, sus gustos, su personalidad, sus necesidades, etc.
- Con la temática del cuaderno de comunicación y el historial clínico y personal de Natalia conocidos, se pasó a estructurar y crear el contenido del cuaderno, teniéndose en cuenta las tareas que sus demás compañeros/as de clase realizaban en la asamblea, de manera que Natalia pudiera seguir paralelamente la asamblea con su cuaderno de comunicación. También había que buscar un estilo que se ajustara al aprendizaje y el modo de percibir de una niña TEA. Así pues para las ilustraciones se han utilizado los pictogramas de ARASAAC, con los cuales la niña ya estaba familiarizada, y para el texto se ha optado por la fuente Arial Black en negrita y mayúscula a tamaño 22, acompañada también por el sistema de pictogramas (SPC), de manera que cada palabra tiene su pictograma.

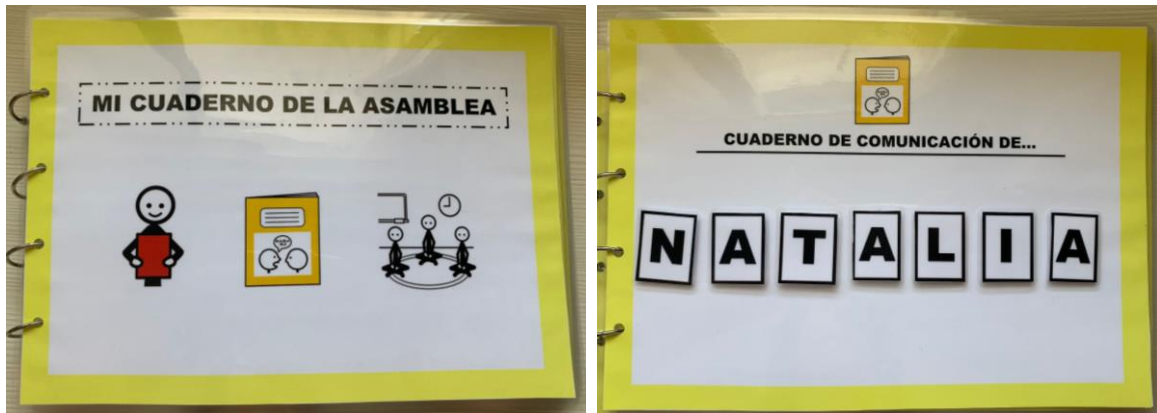
Seguidamente, se pasó a la fase práctica, la cual comprende los aspectos relacionados a la elaboración física del cuaderno de comunicación.

- En primer lugar, analicé las actividades/tareas que los niños y niñas de la clase realizaban en la asamblea, ya que la idea era realizar las mismas actividades de manera que estuvieran adaptadas en el cuaderno de comunicación para que así Natalia pudiera seguir el hilo de la asamblea de manera paralela y no perderse.
- Una vez vistas y elegidas las actividades/tareas a realizar, se analizaron los diferentes aspectos del cuaderno:
 - Detalles técnicos de formato: tamaño del cuaderno (A4), número de páginas, tipo de papel y encuadernación.
 - Maquetación digital: decidí que todo el texto que apareciera en el cuaderno iría acompañado de su pictograma correspondiente.
 - Guión: elaboré un guión orientativo tras observar como realizaban la asamblea en mi aula de prácticas escolares, indicando los textos y pictogramas que iban a aparecer en cada página.
 - Estilo de ilustraciones de ARASAAC.
 - Maquetación del cuaderno.
- Con todos los aspectos del cuaderno elegidos, me dirigí a la imprenta para imprimir y plastificar el cuaderno de comunicación.
- Posteriormente en casa, coloqué las páginas en horizontal, y seguí el sistema de agujereado y montaje para poder colocarle las anillas.
- Una vez el libro tenía ya una estructura fija, recorté y pego los trozos de velcro correspondientes para poder colocar todos sus elementos manipulativos.

En resumen, el cuaderno de comunicación creado para trabajar la asamblea se ha realizado principalmente con papel satinado plastificado y velcro, consta de una portada, 16 páginas con las tareas a realizar y sus respectivos manipulativos y una contraportada, posicionadas en horizontal.

Durante el cuaderno, he tomado como referencia las claves visuales que los niños y niñas de mis prácticas escolares utilizaban en la asamblea, facilitando la generalización, de manera que el uso del cuaderno sea más significativo.

Además, todo el cuaderno va acompañado de pictogramas de [ARASAAC](#) para que sea más visual y además ayude a trabajar la expresión oral.



4.1. Materiales

- Hojas DIN A4.
- Velcro
- Anillas
- Perforadora para hacer agujeros.
- Tijeras
- Pegamento
- Plastificadora

4.2. Proceso

Para comenzar con la elaboración del cuaderno de comunicación lo primero que hice fue elegir la plantilla en la que quería hacerlo. Así pues, como fondo del cuaderno decidí usar el color blanco mayoritariamente, con un reborde amarillo en los márgenes de la hoja, con el fin de obtener un mayor contraste con los elementos que se encuentran en este. Además, una de las características de los niños y niñas con TEA es su fácil distracción y poca concentración, por lo que el utilizar un fondo blanco propiciara que el usuario con TEA que lo use, en este caso Natalia, se concentre en las tareas a realizar.

Una vez elegí el fondo, me dispuse a plasmar las actividades. Para la realización de todas las actividades he utilizado los pictogramas de la página web de ARASAAC, con el objetivo de acompañar todas las frases y palabras que aparecen en el cuaderno de

comunicación, y de esta manera, facilitar su comprensión a la niña con TEA. Por ello, copie y pegue todos los pictogramas correspondientes en cada actividad, los enmarqué con un recuadro y les añadí de manera escrita su significado o lo que representaban.

En cuanto a la encuadernación, una vez hechas las láminas con sus respectivas actividades, y recortados todas las etiquetas y pictogramas correspondientes, realicé la portada, coloqué una lámina final, perforé cada una de ellas e introduje las anillas. La encuadernación del cuaderno es de manera horizontal, pasando las páginas de derecha a izquierda ya que me parece más cómodo y práctico para la niña, así pues tiene todo el contenido al mismo nivel.

5. ACTIVIDADES

5.1. Actividad “Buenos días hoy me siento...”

¿En qué consiste?

En esta actividad, Natalia tiene que escoger y colocar un pictograma que exprese como se siente ella en ese momento, todos llevan velcro para poder quitarlos y ponerlos según como se sienta cada día. Además, deberá de dibujar su cara con un rotulador especial de pizarra blanca, ya que luego este se puede borrar de manera sencilla. De esta manera, se verá si el dibujo es acorde a como se siente, y si esta es capaz de expresar y exteriorizar sus sentimientos.



5.2. Actividad “Pasamos lista”

¿En qué consiste?

Esta actividad trata de una hoja para pasar lista en clase, y así trabajar el reconocimiento de las compañeras/os, a la vez que se recuerdan sus nombres. Se ha usado velcro para que se puedan mover las fotos, en función de si están en casa o en el colegio.



5.3. Actividad “¿Cuántos somos hoy en clase?”

¿En qué consiste?

Esta actividad tiene como objetivo saber el total de niños y niñas que hay en clase. Para ello, primero se contará a las niñas y Natalia deberá de poner el número que corresponda debajo del pictograma de niñas. Posteriormente, deberá de hacer el mismo procedimiento con los niños. Así, al final, Natalia contará a todos los niños y niñas que hay en clase, obteniendo el resultado de la suma de niñas y niños.

Con esta actividad, Natalia trabajará el conteo y actuará sobre objetos reales (en este caso personas) manipulándolos y realizando acciones que más tarde concluirán en la suma y en la resta, sin necesidad de tener que contar a todos los niños y niñas para saber el total final.



5.4. Actividad “Hoy es...”

¿En qué consiste?

En esta actividad Natalia deberá de pensar, coger y colocar el día en el que se encuentra. Para ello cuenta con las etiquetas de los nombres de los días de la semana y de los pictogramas correspondientes a cada día.

Al estar los días de la semana escritos, Natalia trabajara la comprensión escrita y la expresión oral nombrándolos en alto.



5.5. Actividad “¿En qué día estamos?”

¿En qué consiste?

Natalia deberá de reconocer el día en el que se encuentra, cogerlo de la plantilla y colocarlo tras la flecha que sale del pictograma “día”. Una vez que sepa el día en el que se encuentra y lo haya colocado, deberá de escribir o repasar con un rotulador de pizarra blanca el número de día en el que esté.

Con esta actividad, además de trabajar los números, su reconocimiento y su expresión oral, trabajará la representación escrita de estos.



5.6. Actividad “¿En qué mes estamos?”

¿En qué consiste?

Tras reconocer el mes en el que se encuentra, Natalia deberá de colocar la estrella junto al mes correspondiente, para ello cuenta con la ayuda de dibujos que representan a cada mes. Previamente antes se habrán trabajado los meses del año.



5.7. Actividad “¿Qué tiempo hace hoy?”

¿En qué consiste?

Tras cantar la canción “Ventanita de la clase, ¿qué tiempo hace hoy?”, Natalia deberá de asomarse por la ventana de clase para apreciar el tiempo que hace ese día. Tras esto, escogerá el pictograma que corresponda con el tiempo de ese día y lo colocará dentro de la ventana en su cuaderno de comunicación.



5.8. Actividad “¿En qué estación estamos?”

¿En qué consiste?

Por último, en esta actividad se puede encontrar una ruleta con las 4 estaciones del año: primavera, verano, otoño e invierno. Cada estación está pintada con sus pictogramas correspondientes, de manera que para Natalia será más sencillo reconocerlas, por lo que está simplemente deberá de girar la flecha hasta la estación en la que se encuentre.



CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN PERSONAL

En el inicio del proceso se plantea una serie de objetivos a conseguir con la realización de dicho trabajo:

- Investigar acerca del Trastorno del Espectro Autista y conocer más sobre este.
- Comprender las necesidades de un supuesto caso concreto de TEA.
- Conocer el proceso de la creación de un material educativo adaptado, en este caso de un cuaderno de comunicación personalizado a las necesidades educativas de una niña TEA.
- Crear un soporte físico y didáctico, el cual se puede utilizar tanto en el aula como en casa.

Considero que estos objetivos se han cumplido con creces, ya que para poder alcanzarlos se realizó una profunda fase de investigación relacionada con el Trastornos del Espectro Autista, la cual ha permitido conocer este trastorno detalladamente, además de identificar las bases teóricas necesarias para diseñar un material visual y adaptado a las necesidades de un caso específico de TEA.

Con el diseño de la propuesta de intervención, se ha pretendido cubrir ciertas necesidades de la supuesta alumna, hacer un uso adecuado del método TEACCH y, sobre todo, fomentar la inclusión de la niña en el aula.

Así pues, el resultado final es un cuaderno de comunicación para trabajar la asamblea, el cual ha permitido dar a conocer una forma práctica de cómo adaptar y acercar un contenido a la manera de aprender de una niña TEA.

Por último, cabe destacar una de las principales limitaciones que han surgido a la hora de elaborar el trabajo: la imposibilidad de llevar a cabo la propuesta de intervención con una niña real con autismo. Sin embargo, las características mencionadas en dicho trabajo de la supuesta niña con TEA son prácticamente reales en su totalidad, ya que aparte de haber tenido en cuenta la casuística y necesidades propias de este trastorno, están basadas en un caso real que conozco. Es por esto que, al finalizar dicho trabajo me surge un nuevo objetivo a cumplir: tener la oportunidad de desarrollar

la propuesta de intervención en un futuro en un centro educativo con un alumno/a TEA real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Socas, I., & Brito Perdomo, M. (2021). Educar a través de materiales didácticos diseñados con filosofía María Montessori y Reggio Emilia (TFG). Universidad de La Laguna.
- Alcantud Marín, F. (2013). *Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)*. (5.ª ed.). Washington.
- ARASAAC (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa). Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para [ARASAAC \(http://www.arasaac.org\)](http://www.arasaac.org), que los distribuye bajo [Licencia Creative Commons BY-NC-SA](#).
- Artigas, J. (2011). *Capítulo 15: Trastornos del Espectro Autista*. En Artigas, J y Narbona, J (1ªEd.). Trastornos del neurodesarrollo (pp. 309-364). Barcelona: Viguera Editores, S.L.
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., & van der Gaag, R. (2019). *Personas con Trastorno del Espectro del Autismo: identificación, comprensión, intervención*. Autismo-Europa.
- Berruezo, P. P. y Lázaro, A. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* 9 (34), 74-103. Recuperado el 3 de mayo de 2022 de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de Educación continua en Pediatría. Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29. Recuperado el 24 de abril de 2022 de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Cuxart, F., & Jané i Ballabriga, M. D. C. (1998). Evolución conceptual del termino 'autismo': una perspectiva histórica. *Revista de historia de la*

psicología, 19(2-3), 0369-389. Recuperado el 2 de mayo de 20022 de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1998/132911/revhis_a1998v19n2p369.pdf

El Rincón de Aprender. (2016). *Consideraciones para construir un cuaderno de comunicación*. El Rincón de Aprender. Recuperado el 24 de julio de 2022 de <https://elrincondeaprenderblog.wordpress.com/2016/01/31/consideraciones-para-construir-un-cuaderno-de-comunicacion/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20entendemos%20por%20cuaderno%20de,le%20permite%20expresar%20m%C3%BAltiples%20mensajes>

Etchepareborda, M. C. (2005). Funciones ejecutivas y autismo. *Revista de neurología*, 41(1), 155-162. Recuperado el 30 de abril de 2022 de https://toydis.webnode.es/_files/200000141-8070a81452/funciones%20ejecutivas%20y%20autismo.pdf

Gobierno de Aragón (2016). Centros de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un trastorno del espectro autista. *CAREI*. Recuperado 12 de junio de 2022 de <https://carei.es/institucionales/centros-preferentes-de-alumnado-autista/>

Gobierno de España. (2015). *Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo*.

Guerrero Betrán, N. (2020). *Trastorno del Espectro Autista: Propuesta de intervención para un alumno con TEA dentro del aula ordinaria* (TFG). Universidad de Zaragoza.

Heimbach Peña, E. M. (2020). *Diseño de un producto editorial ilustrado para fortalecer el aprendizaje de rutinas diarias en los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay)4.

Hernández Rodríguez, J. M., Ruiz Casas, B., Martín Pérez, A., Ruiz de Hoyos, B., & Hernández Ruiz, M. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas autistas de tu escuela*. Madrid: Teleno Ediciones S.L.

- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ceac Educación. Barcelona: Ceac Educación.
- Imperatore Blanche, E., & Reinoso, G. (2007). Revisión de la literatura: *déficit de procesamiento sensorial en el espectro del autismo*. Revista Chilena De Terapia Ocupacional, (7), Pág. 59 – 68. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2007.79>
- Jaime, J. C. E., Navarro, M. D. V. C., y Jaime, F. E. (2013). *Lo que es trastorno del espectro autista y lo que no lo es*. Anales de Pediatría Continuada, 11(6), 333-341. Recuperado el 14 de mayo de 2022 de <https://ur.art1lib.com/book/24131926/8aeccd>
- López, B., & Leekam, S. R. (2007). *Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos*. Infancia y aprendizaje, 30(3), 439-457. Recuperado el 28 de abril de 2022 de <https://doi.org/10.1174/021037007781787462>
- Madrid, F. A. (2021). *Un poco de historia sobre el TEA... (Parte 1)*. Autismo Madrid. Recuperado el 8 de abril de 2022 de <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/un-poco-de-historia-sobre-el-tea-parte-1/>
- Martínez Rodríguez, O. (2014). *Aplicación de un Sistema Alternativo de Comunicación en un niño con autismo* (TFG). Escuela universitaria de magisterio de Zamora.
- Martos-Pérez, J., & Llorente-Comí, M. (2013). *Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia*. Revista de neurología, 57(1), S185-S191. Recuperado el 5 de mayo de 2022 de [10.33588/rn.57S01.2013264](https://doi.org/10.33588/rn.57S01.2013264)
- Méndez García, I. M. (2012). *La Evaluación de las Habilidades Básicas del Aprendizaje (ABLA) y la “Tarea de Anne y Sally” en la Teoría de la Mente* (TFM). Universidad de Almería.
- Miguel Correia, S. (2013). *Autismo: características e intervención educativa en la edad infantil* (TFG). Universidad de La Rioja.

- Morán Olivenza, M. (2016). *La asamblea: un espacio para potenciar el desarrollo comunicativo en el alumnado con TEA* (TFG). Universidad de Oviedo.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). *Modelos de intervención en niños con autismo*. Revista de Neurología, 50(3), 77-84. Recuperado el 15 de mayo de 2022 de [10.33588/rn.50S03.2009767](https://doi.org/10.33588/rn.50S03.2009767)
- Nahmod, M. (2016). *Tres modelos de historia crítica sobre autismo*. XVII Encuentro de Historia de la psiquiatría la psicología y el psicoanálisis en la Argentina, Buenos Aires.
- Ortiz, D. S. U., Botero, M. G., & Tobón, O. E. A. (2010). *Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 1(1), 28-37. Recuperado el 14 de abril de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123758>
- Rodríguez Rodríguez, M. (2010). *La importancia de la asamblea en la metodología docente de la etapa de infantil*. Autodidacta revista on-line. Recuperado de <https://docplayer.es/5867586-La-importancia-de-la-asamblea-en-la-metodologia-docente-de-la-etapa-de-infantil.html>
- Sala Gorgas, L. (2016). *Propuesta didáctica para la mejora de la comunicación en alumnado con Trastorno del Espectro Autista* (TFG). Universidad Internacional de La Rioja.
- Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria. Departamento de Filología.
- Seisdedos, M. (2004). *La asamblea en la escuela infantil*. Aula infantil, 19. Recuperado el 25 de mayo de 2022 de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/019-patios/la-asamblea-en-la-escuela-infantil>
- Solano, M. E., Cantabella, M. C., Navarro, J. H., & Verdejo, M. D. (2008). *Necesidades Educativas Especiales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Wing, L. (1985). *La educación del niño autista: guía para los padres y maestros*. Paidós Educador.

ANEXO 1

