



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Título del trabajo:

**“CONÓCEME CON IMÁGENES”
CÓMO FAVORECER LA EXPRESIÓN DE LOS
NIÑOS CON AUTISMO A TRAVÉS DE LA
CREACIÓN DE IMÁGENES**

English title:

**“KNOW ME WITH PICTURES”
HOW TO IMPROVE THE EXPRESSION OF
CHILDREN WITH AUTISM BY THE CREATION
OF PICTURES**

Autor

Elena Planillo Carcavilla

Director

Natalia Larraz Rábanos

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2017

ÍNDICE

Resumen	III
Abstract	IV
1. Introducción y justificación	1
1.1. Objetivos	2
2. Marco Teórico	5
2.1. Historia y evolución del concepto de autismo	5
2.1.1. Orígenes e introducción del término autismo. Los pioneros, Kanner y Asperger	5
2.1.2. Evolución del concepto de autismo	7
2.1.3. Ampliación del concepto de autismo: Trastorno del Espectro Autista, TEA	9
2.1.4. Estado actual	11
2.2. La educación y las personas con autismo en la educación	13
2.3. Creatividad, expresión artística y personas con autismo	14
2.4. Atención a la diversidad y escuela inclusiva	19
2.5. Historia de la educación especial en España a través de la legislación	21
2.6. Conclusiones del marco teórico	24
3. Propuesta de intervención	27
3.1. Contexto educativo	28
3.2. Objetivos, contenidos y competencias	30
3.2.1. Objetivo general de la propuesta de intervención	30
3.2.2. Objetivos específicos de la propuesta de intervención	32
3.3. Estrategias metodológicas	32
3.4. Sesiones y actividades	34

3.4.1.	Sesiones a trabajar	37
3.4.1.1.	Sesión uno: Con otros ojos	37
3.4.1.2.	Sesión dos: Lluvia de ideas.	39
3.4.1.3.	Sesión tres: Cuéntame historias.	40
3.4.1.4.	Sesión cuatro: Creando lenguaje.	42
3.4.1.5.	Sesión cinco: Intercambio de cartas.	44
3.4.1.6.	Sesión seis: Tablero de comunicación.	45
3.4.1.7.	Sesión siete: Conóceme mejor.	47
3.5.	Evaluación	49
3.5.1.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	51
3.6.	Recursos	52
4.	Conclusiones	55
5.	Referencias	59
6.	Índice de tablas	67
A.	Cronograma	69
B.	Resumen de las sesiones	71
C.	Escalas de Estimación de las sesiones	75
D.	Lista de Control: Evaluación inicial y final	85

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta de intervención en la que se proponen actividades de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de fotografías para la comunicación e interacción con el entorno, en el Ciclo de Educación Infantil, prestando especial relevancia al alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se pretende aprovechar la inclinación que las personas con autismo presentan hacia las imágenes para fomentar la interacción del niño con su contexto, desarrollar su creatividad y, finalmente, crear un Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC) personalizado.

Palabras clave: TEA, imágenes, creatividad, comunicación, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Abstract

This work presents an intervention program with teaching and learning activities based on the use of photographs to improve children communication and interaction with their environment, in the Early Childhood Education, with special interest in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The aim of this work is to take advantage of the vocation which people with autism present to pictures to encourage children's interaction with their context, improve their creativity and, eventually, create a customized Augmentative and Alternative Communication (AAC) system.

Keywords: ASD, pictures, creativity, communication, Information and Communications Technology (ICT).

Capítulo 1

Introducción y justificación

En este trabajo se quiere reflejar que, por medio de la fotografía y partiendo de la creatividad, se puede ayudar a que los niños con autismo sean capaces de expresar y comunicar lo que sienten, y también facilitarles el camino hacia la inclusión en el contexto educativo y en la sociedad. Las fotografías pueden ayudar a que los niños con autismo mejoren su comunicación, al proveerles una imagen visual de sus sentimientos, pensamientos, deseos o necesidades. El empleo de fotografías también puede ayudar a aumentar las habilidades de memorización del niño, su entendimiento del mundo, a mejorar sus relaciones sociales, a expresarse más fácilmente y a disminuir problemas de comportamiento.

Personalmente, a la hora de desarrollar este trabajo sobre cómo favorecer la expresión y comunicación de los niños con autismo a través de la creación de sus propias imágenes y empleando la creatividad como recurso relevante en la creación de actividades que puedan ayudar a dar partida al empleo de esas imágenes, mi intención viene dada, inicialmente, por el interés que me surgió hacia el mundo del Trastorno del Espectro Autista al tener la oportunidad de compartir todo un curso escolar con un niño que tenía autismo y también, por mi pasión hacia el arte y el desarrollo de la creatividad que se puede dar a través de él.

Según Grandin (2006), “los autistas carecen de una «teoría de la mente», esto es, no poseen una percepción o noción directa de la mente ajena, o de otros estados mentales” (p. 12). Temple Grandin es una mujer doctorada en ciencia animal a la que se le diagnosticó autismo con dos años de edad. Considera que “pensar con imágenes” es una manera de percibir, sentir, pensar y de ser, que le facilita el poder realizar su trabajo, ya que considera que de esta manera es capaz de ponerse en el lugar de los animales con los que trabaja (Grandin, 2006).

Los primeros años educativos de un niño con Trastorno del Espectro Autista, TEA, en un centro educativo pueden ser complicados. Es fundamental que, siempre que sea posible, estos niños se integren en el aula, aportándoles el apoyo educativo que necesiten, ya que esto tiene especial importancia para su desarrollo (Riviére, 2001). Es importante que los docentes tengan una serie de conocimientos sobre el alumno, sepan satisfacer las necesidades de éste y realizar un adecuado programa de inclusión, proponiendo actividades que sean útiles para el alumno y que éste las pueda realizar paso a paso, proporcionándole de esta manera un refuerzo continuo para crear un comportamiento adecuado en el niño. “El autismo pide al sistema educativo [...] dos cosas importantes: *diversidad y personalización*” (Riviére, 2001, p. 81).

Concluyendo, la propuesta se fundamenta en aprovechar la capacidad visual y espacial que acostumbran a presentar las personas con autismo para estimular al niño y mejorar su comunicación, especialmente la verbal, que habitualmente tienen poco desarrolladas las personas con autismo (Monfort, 1997). Como dice Grandin (2006): “Pienso en imágenes. Las palabras son para mí como una segunda lengua” (p. 23).

El trabajo se organiza de la siguiente forma: inicialmente, se reflexionará sobre lo que es el concepto de autismo, justificando el empleo de la creatividad como base de la propuesta de intervención y reflexionando sobre la escuela inclusiva; tras esto, se planteará la propuesta de intervención, empleando como recurso la fotografía y las nuevas tecnologías (TIC), siempre partiendo de una base creativa y desde un enfoque inclusivo; para terminar, se concluirá la propuesta con una serie de consideraciones finales.

1.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden llevar a cabo en este trabajo son los siguientes:

■ **Objetivo general:**

- Concienciar a la comunidad educativa de la importancia del empleo como recurso educativo de actividades creativas y artísticas con niños con Trastorno del Espectro Autista, con la intención de mejorar sus habilidades comunicativas.

■ **Objetivos específicos:**

- Aportar una visión general del Trastorno del Espectro Autista: evolución histórica y conceptos más relevantes.
- Indagar sobre la utilidad del uso de actividades creativas y artísticas en los niños con Trastorno del Espectro Autista.
- Presentar la importancia de la inclusión en el contexto educativo para el correcto desarrollo de los niños con Trastorno del Espectro Autista.
- Investigar sobre el empleo de la fotografía como medio de expresión de niños con Trastorno del Espectro Autista.
- Proponer un conjunto de actividades utilizando imágenes dentro de una metodología creativa con el fin de mejorar la comunicación en niños con Trastorno del Espectro Autista.

Capítulo 2

Marco Teórico

En este apartado se va a realizar un análisis del concepto de autismo, y su evolución histórica, de la creatividad y expresión artística como recursos educativos, de la importancia de la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la legislación vigente que es relevante para el desarrollo de este trabajo.

2.1. Historia y evolución del concepto de autismo

Se va a hacer un repaso rápido a la evolución del concepto de autismo a lo largo de la historia.

2.1.1. Orígenes e introducción del término autismo. Los pioneros, Kanner y Asperger

Ya en los siglos XVIII y XIX existía un interés por aquellos niños que sufrían perturbaciones severas tanto en los comportamientos afectivos como en los de interacción social y surgieron intereses y estudios por parte de la comunidad científica que llevaban a indagar con más profundidad en ese tipo de comportamientos. Estudios que dieron lugar a que a principios del siglo XX surgieran diversidad de etiquetas que ayudaban a conceptualizar algunos de los síndromes existentes en la época, tales como: *dementia precocissima* (denominada así por Sanctis), *dementia infantilis* (denominada así por Heller) o *esquizofrenia infantil* (llamada así por Bender) (López Gómez, Rivas Torres, y Taboada Ares, 2009).

El término autismo fue creado por el psiquiatra suizo Bleuler en 1911, para indicar la separación de la realidad y el retiro a una vida interior. Bleuler utiliza el

término *autismus* que proviene del griego *autós* (uno mismo) (Benito, 2011). Para Bleuler, como menciona en su obra *Dementia praecox or the group of schizophrenias* (1913), el autismo está relacionado con un trastorno del pensamiento que sufren las personas con esquizofrenia y que muestran tener dificultades en lo referente a la interacción con los demás y a la muestra de algún tipo de sentimiento afectivo. Sin embargo, según García Gómez (2008), este tipo de definición se considera incorrecta ya que no define con exactitud la presencia de un posible síndrome y, sin embargo, sí que da a entender la posible existencia de una discapacidad psíquica.

Para autores como Tustin (citado por Fernández Batanero, 2015) la palabra *autós* significa: “vivir en función de uno mismo”. Tustin consideraba que estos niños vivían inmersos en sí mismos al igual que lo consideraba Bleuler.

Sin embargo, fueron Kanner y Asperger quienes, de forma independiente, iniciaron realmente la descripción de este trastorno. En 1943 se publica el artículo denominado *Alteraciones autistas de contacto afectivo* de Kanner (1943), en el que introduce el concepto de *autismo* como un trastorno diferenciado y que considera una entidad patológica distinta y propia de la infancia (Egge, 2008). Kanner propone una clasificación sistemática que recoge el comportamiento de los niños con autismo (Egge, 2008; Bettelheim, 2001):

- Son niños que muestran poco o ningún interés por los demás sujetos, rechazando las miradas y rechazando el contacto social. Son niños que están socialmente aislados, que no parecen mostrar interés hacia las otras personas y que muestran tener una incapacidad para relacionarse.
- Tienen una naturaleza obsesiva por mantener todo igual, mostrando un comportamiento ritual y movimientos rotatorios y rítmicos conocidos como “estereotipias”. Están obsesionados con las rutinas o el “mantenimiento de la igualdad”, como definía Kanner, niños que no aceptan los cambios con facilidad. Sus intereses son muy concretos y restringidos.
- Tienen una afición extraordinaria por los objetos.
- Presentan dificultades comunicativas. Aunque algunos niños con autismo presentan una ausencia total del lenguaje oral, en aquéllos que sí presentan lenguaje es frecuente la presencia de ecolalias, que son repeticiones literales de frases o palabras que han escuchado de forma inmediata o demoradamente (Riviére, 2001). Son incapaces de comprender el concepto de comunicación y, por tan-

to, son incapaces de aplicarlo en la interacción con los demás. Sólo emplean la comunicación para pedir o rechazar.

- Presentan un lenguaje no destinado a la comunicación interpersonal.

Kanner (1943) llega a la conclusión de que existe una incapacidad innata en el niño autista para establecer un contacto social y afectivo adecuado. Pero es de entender que las características que nos menciona Kanner son discutibles, ya que no todos los niños autistas muestran estos comportamientos, por lo que nos queda un concepto sobre autismo un tanto suspendido y confuso.

Por su parte, en 1944, el pediatra vienés Asperger considera que los niños autistas son personas particulares que necesitan un tratamiento pedagógico particular, el cual tiene que estar adaptado a sus dificultades y debe ayudarles a encontrar un sitio en la sociedad. Remarca la importancia de realizar un seguimiento de éstos para poder proporcionarles actividades de trabajo o juegos más espontáneos (Egge, 2008). Asperger incide en el papel de la educación para tratar niños con autismo, defendiendo el trabajo centrado en los intereses del niño. Sin embargo, el artículo de Asperger tardó en ser conocido fuera del ámbito de lengua alemana, hasta su traducción al inglés a finales del siglo XX (Artigas-Pallarès y Paula, 2012; Riviére, 2001).

Esto introdujo dos definiciones complementarias de autismo, semejantes aunque con algunas diferencias, que han sido la base sobre la que se han ido realizando los estudios posteriores que han tratado de completar, profundizar y matizar el concepto de autismo.

2.1.2. Evolución del concepto de autismo

Tras las aportaciones de Kanner y Asperger, el autismo sigue siendo motivo de debate y sigue estando sometido a diversidad de interpretaciones. A partir de 1947, Laretta Bender empleó el término esquizofrenia infantil para referirse a los niños con autismo, lo que llevó a que el autismo se considerara como una manifestación temprana de esquizofrenia. Aunque se realizaron estudios que inducían a pensar que eran trastornos diferentes, sería en los años 80 del siglo XX cuando se demostró que, efectivamente, eran dos trastornos distintos, aunque con algunos síntomas similares (Feinstein, 2016). Esto nos sirve de ejemplo de las diferentes interpretaciones que ha tenido el concepto de autismo a lo largo de la historia reciente y de la dificultad que presenta este trastorno a la hora de diagnosticarlo y definirlo con exactitud.

Se ha tratado de unificar los criterios del autismo en manuales diagnósticos tales

como el DSM-I (American Psychiatric Association, APA, 1952), en el que se diagnosticaba a los alumnos con características autistas como “reacción esquizofrénica de tipo infantil”. También se menciona el DSM-II (American Psychiatric Association, APA, 1968), donde se diagnostica, de igual forma que en el DSM-I, a los niños con rasgos autistas dentro de la esquizofrenia infantil y, además, se menciona la existencia de un posible rasgo de retraso mental (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Posteriormente se publicó el DSM-III (American Psychiatric Association, APA, 1980), un manual en el que se categoriza al autismo como “autismo infantil”. Para llegar a tal diagnóstico, había que observar la presencia en el niño de al menos seis criterios de los siguientes (Artigas-Pallarès y Paula, 2012):

- Su inicio tiene que ser antes de los treinta meses.
- Existe un déficit en las interacciones sociales para con los demás.
- Déficit en el desarrollo del lenguaje.
- Existencia de ecolalias (y otros patrones peculiares) si hay presencia de lenguaje.
- Resistencia a los cambios, apego a determinados objetos.
- Ausencia de ideas delirantes.

Como revisión del manual anterior, apareció el DSM III-R (American Psychiatric Association, APA, 1987), que establece una modificación radical del concepto autismo y pasa a hablar del trastorno autista. Así pues, el autismo pasa de ser una condición a un “trastorno”. De esta manera, el DSM III-R se refiere a los problemas mentales. Este manual nos menciona algunos criterios, de los cuales se deben observar al menos ocho para estar hablando de trastorno autista, divididos en 3 categorías (además de que su inicio ocurra durante la primera infancia) (Artigas-Pallarès y Paula, 2012):

- Existe un déficit en las interacciones sociales para con los demás. Dentro de esta dificultad existe un marcado desinterés hacia los demás o falta de sentimientos hacia ellos (alteración en la búsqueda de consuelo, alteración en la imitación, ausencia de juego social, falta de interés en hacer amistades, etc.).

- Dificultades en la comunicación verbal y no verbal y en el juego imaginativo (ausencia de juego simbólico, no mantiene la mirada, falta de interés por acontecimientos imaginarios, alteraciones en el habla y el contenido del lenguaje, etcétera).
- Intereses restringidos (estereotipias, excesivo interés por objetos o partes de éstos, malestar ante los cambios, son muy rutinarios, intereses fijos y concretos, etcétera).

Por tanto, a partir de los años 80, los profesionales basan su diagnóstico en criterios establecidos y delimitados en grupos homogéneos, pero en la actualidad hay aspectos del autismo que todavía no se han consolidado.

2.1.3. Ampliación del concepto de autismo: Trastorno del Espectro Autista, TEA

Hacia finales de los años 70 del siglo XX, el concepto de autismo empezó a ampliarse, para finalmente pasar a denominarse Trastorno del Espectro Autista, TEA. Este cambio de percepción fue iniciado por Wing y Gould (1979), que se dieron cuenta de que algunas personas presentaban algunos problemas similares a los típicos del autismo pero en menor grado. Esto indujo a reconsiderar el autismo como un continuo, con cuatro dimensiones (las primeras de las cuales forman la denominada triada de Wing) (Wing, 1988, 1998; Rivière, 1997):

- Capacidades de interacción social.
- Capacidades de comunicación social.
- Destrezas de imaginación y comprensión social.
- Patrones repetitivos de actividad.

Siguiendo con este nuevo concepto del autismo como un continuo, Rivière (citado por Fernández Batanero, 2015) introdujo doce dimensiones que se pueden ver afectadas en los niños con autismo, prestándole más atención a aquellos aspectos que consideraba más relevantes, como las relaciones sociales, su psicología, sus funciones comunicativas o sus estereotipias. Por tanto, según Rivière (1997), los niños con autismo también presentan:

1. Trastornos cualitativos de la relación social.

2. Trastornos en su capacidad de atención, acción o inquietudes.
3. Trastornos psicológicos.
4. Trastornos en sus funciones comunicativas.
5. Trastornos en el lenguaje expresivo.
6. Trastornos en el lenguaje receptivo.
7. Trastornos en las competencias de saber anticiparse.
8. Trastornos en la flexibilidad mental y actitudes comportamentales.
9. Trastornos en darle un sentido a la realización de algunas actividades.
10. Trastornos en la imaginación.
11. Trastornos en la imitación.
12. Trastornos en la capacidad de hacer significantes.

Rivière también introdujo seis factores que influyen en la forma en la que se ven afectadas estas dimensiones en un niño con autismo (Martos y Burgos, 2013):

- Asociación o no del autismo con retraso mental.
- Gravedad del trastorno.
- Momento evolutivo (edad).
- Sexo, ya que el trastorno autista afecta con menor frecuencia pero de manera más severa a mujeres que a hombres.
- Adecuación y eficiencia de los tratamientos utilizados y de las experiencias de aprendizaje.
- Compromiso y apoyo familiar.

En los años 1994 y 2000 se publican el DSM-IV (American Psychiatric Association, APA, 1994) y el DSM IV-TR (American Psychiatric Association, APA, 2000), en el que se mencionan algunas categorías del autismo, tales como: trastorno autista, trastorno Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo. Algunos de los criterios que nos mencionan el DSM-IV y el DSM IV-TR son (Artigas-Pallarès y Paula, 2012):

- Síntomas presentes antes de los tres años de edad.
- Dificultades en la interacción con los demás.
- Ausencia de conductas espontáneas.
- Falta de reciprocidad social.
- Dificultades en la comunicación verbal y no verbal y en el juego imaginativo.
- Retraso del lenguaje.
- Uso de un lenguaje idiosincrático.
- Falta de juego simbólico.
- Estereotipias e intereses restrictivos.
- Preocupación excesiva por un foco de interés.
- Adhesión a rutinas.

En el año 2002, la asociación APA (*American Psychiatric Association*) introduce al autismo dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, trastornos que dan lugar a los siguientes criterios (López Gómez *et al.*, 2009):

- Dificultad en la interacción social y la comunicación.
- Presencia de estereotipias.
- Se asocian con algún retraso mental.
- Se ponen de manifiesto en los primeros años de vida.

2.1.4. Estado actual

En los inicios del siglo XXI surge el DSM-V (*American Psychiatric Association*, APA, 2014), el cual consolida conceptualmente el autismo como Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dentro de este concepto incluye el trastorno autista y el trastorno Asperger. El DSM-V no solo introduce nuevos criterios sino que también amplía algunos de los que se mencionan en el DSM IV-TR, agrupando los síntomas en las categorías (Artigas-Pallarès y Paula, 2012; Palomo, 2016):

- Déficit persistente en la comunicación social y en la interacción social que tienen los TEA.
- Preocupación excesiva por un foco de interés, además de la existencia de una hiperreactividad a los estímulos sensoriales del entorno.

En la actualidad, según López Gómez (2009), el autismo se define como un síndrome complejo con múltiples manifestaciones y que agrupa una gran cantidad de síntomas y rasgos a observar. Por ejemplo, existen personas con TEA que tienen cociente intelectual bajo y otras que tienen cociente intelectual normal o alto (Trastorno Asperger); también personas con TEA que tienen un lenguaje muy precario y otras que pueden acabar desarrollando un lenguaje incluso excesivamente formal y correcto (Riviére, 2001).

En los últimos años se han producido gran cantidad de cambios relevantes que nos permiten dar un enfoque a lo que es el concepto del autismo, un enfoque general desde una perspectiva evolutiva, enfocándolo hacia un trastorno del desarrollo. Se han producido cambios importantes que nos ayudan a encontrar las explicaciones pertinentes para darle un sentido a este trastorno o al menos para poder situarnos en el camino adecuado, como por ejemplo la “Teoría de la mente” (Happé y Frith, 1995) o se ha evolucionado en los procedimientos para tratar el autismo, creando una educación más integradora, más centrada en la comunicación como parte fundamental en el desarrollo de estos niños (Riviére, 2001).

Por otra parte, Benites (como cita Fernández Batanero, 2015) nos menciona que resulta más adecuado definir el concepto de autismo como un síndrome, como un conjunto de síntomas que van unidos a diversidad de trastornos neurobiológicos y niveles intelectuales diversos. Con esto se pretende definir el Espectro Autista, término que se emplea para dar nombre a un conjunto de trastornos que son característicos en un grupo concreto de personas y que comparten déficits que son similares y que se asemejan a los que sufren las personas con autismo. Hablando de forma más generalizada, los niños con autismo presentan comportamientos que no son nada convencionales y que por tanto les impiden poder interactuar con el resto de personas de una forma adecuada, dando lugar a la presencia de dificultades adaptativas en sus diferentes contextos. Por tanto, el concepto de autismo se entiende como una desviación en el desarrollo psicológico o como un trastorno del desarrollo.

Cada niño, ya sea un niño con autismo o no, tiene su propia individualidad, personalidad y características. Los niños con autismo pueden mostrar una amplia gama de comportamientos, algunos de los cuales se pueden ajustar a su edad y otros pueden

ser inusuales. Es por ello que se hace difícil identificar el autismo y aún más en niños pequeños. En definitiva, aún queda mucho camino por andar y muchas definiciones que debatir o investigar para poder concluir en una respuesta que sea correcta.

A pesar de la cantidad de investigaciones que se han realizado y de las múltiples definiciones que se han formulado, aún hoy en día el autismo sigue siendo un enigma que oculta su origen y gran parte de su naturaleza y da lugar a desafíos difíciles en la intervención educativa y terapéutica.

2.2. La educación y las personas con autismo en la educación

La educación se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se realizan una transmisión de conocimientos, con la guía y dirección del docente y con el objetivo de que los alumnos alcancen una serie de contenidos, valores y habilidades que les permitan alcanzar sus metas (Simarro Vázquez, 2013). Estos contenidos se tienen que adaptar a las características de cada alumno y tienen que recogerse en un plan de estudios. El objetivo de la educación es no solamente proporcionar una formación productiva en el sentido laboral sino también aportar habilidades para facilitarles a los niños la convivencia en sociedad.

Morin (citado por Simarro Vázquez, 2013) considera que la educación debe enseñar aspectos relacionados con la condición humana, la comprensión y la comunicación con el resto de seres humanos; piensa que la educación no se limita a un proceso de transmisión de información, sino que aporta una serie de habilidades y valores que nos ayudan a convivir en sociedad y que para llegar a ellos es necesario superar un proceso de enseñanza-aprendizaje con una línea totalmente académica y tomar unos conocimientos más prácticos. Estas ideas comentadas por Morin, trasladadas a una educación con niños con autismo, dan lugar a la búsqueda de una educación de calidad, una educación que aporte un significado basado en unos conceptos y valores que sean significativos en la vida de las personas. Se apuesta por una educación significativa, que aporte a los alumnos con autismo las capacidades y conocimientos que les sean útiles y necesarios en su vida diaria.

En la actualidad se habla del modelo de calidad de vida. Morin (como se cita en Simarro Vázquez, 2013) habla de este tipo de educación y considera que es un modelo relevante a introducir en un sistema educativo. El modelo de calidad de vida busca una educación que defina un principio organizador fundamental que ayude a

la búsqueda de la felicidad del ser humano. Lo que se pretende con el modelo de calidad de vida es introducirlo en una educación que sea significativa para los niños con autismo.

Se considera que el modelo de calidad de vida puede ser adecuado para los niños con autismo porque (Simarro Vázquez, 2013):

- Se centra en lo humano (autonomía, relaciones sociales, inclusión) más que en el propio trastorno.
- Se centra en los recursos personales.
- Se centra en las aspiraciones y expectativas de las personas.

La escolarización de niños con TEA se puede realizar en un centro ordinario, en un centro ordinario con aula específica, en un centro preferente de niños con autismo o en un centro de educación especial. La elección del tipo de centro adecuado para la escolarización dependerá tanto de las características del niño como de las del centro y puede cambiarse con el tiempo y la evolución del niño (Riviére, 2001).

Los criterios educativos para cualquier niño son ayudarle a superar o compensar sus incapacidades, reducir o eliminar sus problemas, ayudarle a ser autosuficiente, enseñarle habilidades y estrategias funcionales y ayudarle a que todo el proceso lo realice con el mayor disfrute posible (Wing, 1989b).

Según Riviére (2001), dentro del sistema educativo, el autismo pide la existencia de una diversidad y personalización, ya que debe existir una valoración específica y concreta para cada caso que nos aporte soluciones para poder proporcionar una educación adecuada a cada niño.

2.3. Creatividad, expresión artística y personas con autismo

La creatividad es un recurso que ayuda al desarrollo de la mente humana a alcanzar esas metas o expectativas educativas que tanto educadores como padres tienen para con los niños. Este recurso puede ayudar a avanzar a los niños en su aprendizaje y a desarrollar su potencial. El hecho de que todos seamos capaces de ser creativos, da lugar a que nuestra habilidad creadora pueda ser desarrollada (Larraz, 2013) y que seamos capaces de ser creadores y de dar existencia a algo.

Sin embargo, antes de continuar, hemos de definir qué entendemos por creatividad; es necesario advertir que el término “creatividad” (así como el término “arte”) presenta cierta ambigüedad y ha ido evolucionando a lo largo de la historia (Arañó Gisbert, 1994). Una primera aproximación la podríamos obtener del diccionario de la Real Academia Española, RAE, que define la creatividad como la “capacidad o facultad de crear” (RAE, s.f.). Se parte del verbo “crear”, que hace referencia a “producir algo de la nada”; en su etimología, el verbo “crear” proviene de las expresiones latinas *creatio* y *creare*, expresiones que significan “hacer algo nuevo” (Larraz, 2013). Pero también se puede hablar del vocablo *creare* que significa “producir” y que también comparte la raíz con la palabra *crescere*, que significa “crecer”. Por lo tanto, se puede decir que con el ejemplo de la creatividad, tanto en el terreno educativo como en la sociedad en general, se ayuda al crecimiento del desarrollo de las personas.

Hay que mencionar que, en las culturas griega y romana, la creatividad, al menos en el ámbito artístico, era indeseable ya que el arte era básicamente la destreza para fabricar cosas de acuerdo con una serie de normas; este concepto es opuesto al concepto habitual en la actualidad, que se basa en la libertad de acción del creador artístico (Arañó Gisbert, 1994). Por tanto, el enfoque basado en la etimología de la palabra, aunque es interesante como primera aproximación, se nos queda corto para nuestros propósitos.

Se puede considerar que la característica inherente de la creatividad es la innovación, la capacidad de realizar una actividad *nueva* o de fabricar una cosa *nueva*. Aunque no sólo esta característica es la que se tiene en cuenta, ya que se tiende a considerar creativas a las personas cuyas obras innovadoras manifiestan alguna habilidad especial, algún talento, en general, una mayor eficacia, dificultad o utilidad (Tatarkiewicz, 1976). Por tanto, esta primera aproximación útil al concepto de creatividad que se presenta se basa en dos características que no “se prestan a ser medidas, sólo pueden evaluarse intuitivamente. En consecuencia, la creatividad no es un concepto con el que se pueda operar con precisión” (Tatarkiewicz, 1976, p. 294).

Basándose en un estudio de diferentes definiciones de creatividad, Casas Carbajo (2000) propone la siguiente definición: “La Creatividad es la capacidad innata del hombre que, desarrollada convenientemente, lleva a la producción de algo nuevo, original y útil, con el componente afectivo de conseguir la autorrealización del sujeto” (p. 19). Este trabajo no se va a centrar en la utilidad más que a largo plazo y se va a adscribir principalmente a las tendencias que entienden la creatividad como autoexpresión y como autodesarrollo y salud mental, indicadas por Casas Carbajo (2000).

La creatividad ha ido tomando protagonismo en la educación actual. Según Pozo (2006), las habilidades creativas facilitan el desarrollo del pensamiento en los niños en cuanto a flexibilidad, autonomía y empleo de estrategias en la resolución de los posibles problemas que se les puedan presentar en sus diferentes contextos. Además, el empleo de la creatividad también les ayuda en la adquisición de habilidades metacognitivas que ayudan a que los niños autorregulen, escojan, organicen y controlen la información que ellos consideran más adecuada para su aprendizaje y, de esta manera, convertirla en verdadero conocimiento.

Según Paredes y Herrán (2009), la educación del siglo XXI es una educación que se encuentra en un contexto de cambio social muy complejo. Estos autores consideran que la sociedad actual se ha desarrollado de forma inmadura, donde surge un elevado egocentrismo y donde la educación se ha desvinculado de la formación de la conciencia. Estos autores nos hablan de otro tipo de educación, la cual se basa en el desarrollo de la razón, donde la conciencia muestra un desarrollo más sensible, inteligente, creativo y autoconsciente. Donde la conciencia evoluciona hacia la mejora de las opiniones y decisiones personales, donde se busca la desaparición del egocentrismo y el resurgir de una educación basada en la universalidad, donde se trabaje en la búsqueda de la empatía y una educación que promueva un cambio positivo.

En la sociedad del siglo XXI, según Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009), se busca desarrollar las habilidades creativas, porque se considera que éstas aportan un valor educativo que ayuda a que una sociedad que es cada vez más compleja se vaya convirtiendo en una sociedad más avanzada y de mente más abierta.

La relevancia de la creatividad en la educación y la sociedad de nuestros días, según Jeffrey y Craft (como se cita en Larraz, 2015), viene dada por la universalidad del discurso creativo, el cual propicia una creatividad que interviene en el ámbito político y económico, que fortalece la relación del individuo con la sociedad y que fomenta el desarrollo de un aprendizaje más efectivo.

Respecto al término “arte”, su definición es incluso más delicada que la de “creatividad”. No se pretende en este trabajo hacer un ensayo sobre esto sino dar una idea básica. Por tanto, el “arte lo podemos considerar como un fenómeno cultural, de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturales” (Arañó Gisbert, 1994, p. 4). El arte forma parte de la cultura y surge de las destrezas de la gente, pero se utiliza para denominar las obras producidas en vez de las destrezas que han permitido crear las obras (Tatarkiewicz, 1976). Habitualmente, la práctica artística es un trabajo que se realiza de manera individual en su faceta conceptual (Arañó Gisbert, 1994).

Queda claro con todo esto que los conceptos de creatividad y arte ya son relevantes en la educación actual, pero sería interesante también considerar si tienen alguna relevancia con niños con TEA. Asperger ya observó que “en muchos niños autistas se comprueba también una precoz comprensión por el arte y la capacidad de saber distinguir el arte de lo kitsch. Algunos se revelan también particularmente dotados en el campo de la música” (Egge, 2008, p. 29). Sin embargo, las creaciones artísticas de las personas autistas tienden a ser muy realistas y carecer de ficción debido a la falta de imaginación que estas personas acostumbran a tener (Fernández Añino, 2003).

Esta falta de imaginación ha provocado que la creatividad en niños con autismo no haya sido un tema profusamente estudiado (exceptuando los casos del autismo de alto nivel) (Fernández Añino, 2003). Sin embargo, sí que existen algunos antecedentes a la propuesta que se presenta en este trabajo en los que se ha trabajado la creatividad y el arte en niños con TEA. Quizá uno de los campos más fructíferos en este sentido ha sido la música, donde podemos encontrar los ejemplos de Vaiouli y Friesen (2016) y Pasiali (2004). Simpson y Keen (2011) hacen un repaso de la literatura acerca del uso de la música para trabajar con niños con TEA, llegando a la conclusión de que se aprecia que algunas personas con autismo mejoran sus habilidades sociales y comunicativas gracias a la musicoterapia, aunque es necesaria más investigación sobre este aspecto. De entre la literatura que revisan, cabe destacar por su relevancia para este trabajo los estudios de Buday (1995) y Simpson y Keen (2010), que trabajan la comunicación de niños TEA mediante música, y Edgerton (1994) que estudia la comunicación de niños con autismo mediante la improvisación musical. Buday (1995) encontró que la música ayudaba a los niños con autismo a imitar palabras oralmente, aunque existía dispersión entre los individuos y no indicaba si el efecto era persistente. Por su parte, Simpson y Keen (2010) estudiaron la capacidad de tres niños con TEA de 3 y 4 años de aprender símbolos mediante música embebida en una presentación *PowerPoint*, encontrando mejoras sustanciales respecto a las intervenciones sin música, comprobando persistencias de al menos tres semanas pero con una pobre generalización a otros contextos. Finalmente, Edgerton (1994) encontró mejoras significativas en la comunicación de los niños al emplear la improvisación musical en vez de música compuesta (por otras personas), aunque la conclusión se puede considerar endeble al haber realizado sólo una sesión con música compuesta.

En campos fuera de la música también se han desarrollado algunos trabajos en el campo de la creatividad y el arte con niños con autismo. Por ejemplo, Alonso (2017) realizó una intervención práctica basada en actividades artísticas creativas moldeando

barro en un centro de autismo, obteniendo resultados positivos al menos en la autoestima y autorrealización de los niños. Por su parte, Fernández Añino (2003) propuso una intervención con niños con autismo basada en el dibujo, encontrando diferencias sustanciales en los resultados obtenidos dependiendo “del nivel del individuo autista [...], los casos de nivel alto de inteligencia son capaces de abstraer mayor número de sus recursos” (Fernández Añino, 2003, p. 16).

Además, relacionado también con la temática de esta propuesta de intervención, aunque no se indiquen resultados de alguna puesta en práctica, la Universidad de Valencia publicó una guía didáctica (Abellán, s.f.) sobre cómo trabajar con niños con TEA mediante el uso de fotografías.

En resumen, en la literatura se puede observar que el tema de la creatividad y el arte en niños con autismo va despertando últimamente cierto interés, se aprecian resultados esperanzadores aunque aún falta bastante investigación que realizar. Un posible problema en niños con TEA sería la falta de imaginación que comenta Fernández Añino (2003) (aunque, gracias al trabajo de Alonso (2017) en el que se pueden observar creaciones muy realistas pero otras con un realismo menor, quizá haya que plantearse que esta afirmación sea menos categórica de lo expuesto por Fernández Añino, 2003). Sin embargo, en el caso de esta propuesta se considera menos relevante ya que los niños no tendrán que dibujar algo “nuevo” sino que fotografiarían cosas existentes, es decir, la propuesta que se presenta en este trabajo aparentemente se adapta mejor al estado natural del niño con autismo (“hiperrealismo”). Se trata, por tanto, de utilizar las actividades creativas y artísticas como motivación para niños con autismo, ya que se ha visto que conseguir una adecuada motivación en el niño con TEA para comunicarse con los demás produce mejoras significativas en la comunicación (e incluso otras facetas) del niño (Koegel y Koegel, 1995).

Otro aspecto relevante relacionado con este trabajo, según Grandin (2006), es que la mayoría de los autistas destacan por la gran capacidad que tienen en las habilidades visuales y espaciales. Nos cuenta la anécdota de que, en sus inicios laborales, se valía de la ayuda de una cámara de fotos, ya que consideraba que de esta manera podía ver las cosas desde la perspectiva de los animales; con las imágenes que obtenía podía ver a qué tenían miedo y de qué manera podía solucionarlo. También nos cuenta que inicialmente requería de la presencia de esas imágenes para poder recordar qué ocurría y plantearse los porqués para la búsqueda de soluciones, pero que con el tiempo logró automatizarlas en su mente como si su cerebro fuera un disco duro que almacenaba todas aquellas cosas que le eran útiles y las memorizaba.

En la propuesta que se realiza en este trabajo se va a aprovechar el interés que los

niños con TEA suelen presentar hacia las actividades creativas, artísticas (Alonso, 2017; Egge, 2008; Edgerton, 1994) y, en general, hacia las imágenes (Grandin, 1995, 2006) para motivar al niño a hacer que vea preciso comunicarse con los adultos y con sus iguales (mediante la inclusión en el aula) y de esta manera mejorar su comunicación (Koegel y Koegel, 1995), junto con técnicas habituales como los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) y el desarrollo, finalmente, de un SAAC personalizado del propio niño. De hecho, este último paso de construcción de un SAAC personalizado del niño se puede considerar como un acto creativo que cumple todas las características que propone Casas Carbajo (2000) en su definición sintética de creatividad, a saber: utilidad (aunque hemos dicho que durante la realización de la mayor parte de la propuesta no nos centraríamos en este aspecto, en este último punto la utilidad de la creación sería evidente), autorrealización del sujeto (ya que el niño vería que su herramienta de comunicación con el mundo es una creación suya), originalidad y novedad (entendiendo estos últimos conceptos no como la creación de un tipo de herramienta de comunicación nueva sino como un SAAC nuevo, uno de los tipos de novedades cualitativamente diferentes que Tatarkiewicz (1976) indica que existen en la creatividad humana).

2.4. Atención a la diversidad y escuela inclusiva

La legislación vigente atiende la diversidad desde un enfoque inclusivo y esto se recoge en el Decreto 135/2014 de 29 de julio (2014), por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, así como en la Orden de 30 de julio (2014), por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo de una forma más amplia. Así se pretende dar respuesta al alumnado a través de distintos itinerarios educativos (Programas de Compensatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Diversificación Curricular) y de otras estrategias metodológicas como las adaptaciones curriculares individuales y adaptaciones significativas (ACI/ACIS), programas de refuerzo o dobles, etc.

En esta legislación se desarrolla el concepto de diversidad. Por diversidad en el ámbito educativo se entiende el conjunto de diferencias individuales que coexisten en todo el alumnado. Es decir, que se habla de la heterogeneidad que existe en todas

las aulas, debida a las diferencias en la capacidad intelectual, en el rendimiento académico, diferencias en los intereses y en el ritmo de aprendizaje, diferencias socio-culturales, lingüísticas y diferencias de género. Por tanto, “atención a la diversidad” significa dar respuesta a todo ese alumnado, atendiendo a sus diferencias, no sólo al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), es decir, aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, retraso mental, discapacidades auditivas, visuales, motóricas o que padecen trastornos emocionales, o de comportamiento, alumnos con superdotación intelectual, de ingreso tardío en el sistema educativo o bien por condiciones especiales de historia personal y académica.

La intervención educativa tiene como principio la individualización de la enseñanza, por lo que hay que ir adaptando la práctica educativa a las características personales de los niños, a sus necesidades, sus intereses y su proceso de maduración.

En esta etapa es muy importante la detección precoz de la necesidad de apoyo educativo con el fin de empezar la atención individualizada lo más pronto posible.

La tendencia actual consiste en tratar la atención a la diversidad mediante la escuela inclusiva. Tras el congreso que realizó la UNESCO en Salamanca en 1994, surgió un documento que se conoce por la “declaración de Salamanca”. Este documento fue el respaldo de la comunidad internacional para que los sistemas educativos del mundo respondieran a las necesidades educativas especiales de los alumnos (Echeita y Ainscow, 2011; Marchesi, 2016). Se refuerza esa visión interactiva de los niños con necesidades educativas especiales, se empieza a hablar de inclusión como meta y eje central de las políticas educativas, y se empieza a hablar de reformas globales en las escuelas. El concepto de inclusión supone dar un paso más a la integración. Supone unos cambios actitudinales, como:

- No solamente centrarse en aquellos alumnos que presentan NEE, sino que también se centra en todos los miembros de la comunidad educativa. El apoyo, desde la perspectiva de la inclusión, debe ser a todos los alumnos.
- También se centra en las asociaciones de personas discapacitadas y los responsables de la formación de profesorado.

Gallego Vega (2015) hace una revisión de las definiciones de diferentes autores y establece las siguientes cuestiones entre la integración y la inclusión:

- La integración se vincula más al ámbito escolar, mientras que la inclusión tiene connotaciones más sociales.

- La inclusión no es un nuevo enfoque, es un proceso de reestructuración ideológica y conceptual en relación a los planteamientos de la integración.
- La inclusión supone la aceptación de todos los alumnos (incluso se plantea que la diversidad es un enriquecimiento).
- La inclusión incrementa la participación de todos los alumnos, mientras que en la integración el niño es más pasivo.
- La educación inclusiva enfatiza la igualdad, habla del derecho y la obligación social, de construir entre todos comunidades para todos que defiendan el derecho de equidad.
- Supone la creación de un contexto de aprendizaje desde un currículo común.
- Supone la reestructuración escolar.
- La inclusión plantea un cambio en la educación en general, plantea una reforma, mientras que la integración plantea innovación.

Echeita y Ainscow (2011) hablan de un proceso inacabado y dicen que para caminar hacia la inclusión es necesario un cambio muy profundo en la educación y en las reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo, incluyendo a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

“En una escuela inclusiva, detrás de cómo se enseña y de qué se enseña hay unos determinados valores que configuran una forma muy determinada de ser, de vivir y de convivir”(Pujolàs Maset, 2012, p. 3).

2.5. Historia de la educación especial en España a través de la legislación

A la hora de llevar acabo este trabajo se han tenido en cuenta determinados aspectos de una serie de documentos legislativos, de entre los que se destacan:

- Orden de 28 de marzo (2008) del Departamento de Educación Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre (2006) por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (2013) de Mejora de la Calidad Educativa.
- Orden de 14 de octubre (2008) del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

También se mencionan aquellas leyes que están relacionadas con la atención a la diversidad:

- Decreto 135/2014 de 29 de julio (2014) por el que se regulan las condiciones para el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
- Orden de 30 de julio (2014) de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se menciona por primera vez dentro del **Informe Warnock** (1978). Según este informe, toda persona deficiente, independientemente del nivel de gravedad que presente su dificultad, quedará incluido dentro del marco de la educación especial, por lo que ningún niño con NEE debe ser excluido de recibir una educación. Todo el mundo tiene derecho a recibir una educación ya que es un bien común para todos y los fines de ésta son comunes para todos (Marchesi, 2016; Aguilar Montero, 1991):

- Inicialmente, ampliar aquellos conocimientos que la persona tiene sobre el mundo real en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él.
- Tras lo primero, lo segundo es proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia que el niño sea capaz de tener. Para ello se le enseñará con el fin de que encuentre un trabajo y pueda controlar y dirigir su propia vida.

- De esta forma, la educación especial consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de una persona con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación.
- Dentro del **Informe Warnock** (1978), los alumnos que tienen necesidades educativas especiales requieren de medios especiales de acceso al currículo (por ejemplo: equipamiento diferente, eliminación de barreras arquitectónicas, modificación del medio físico, técnicas de enseñanza especializadas. . .).
- Dotación de un currículo especial o modificado (adaptación curricular individual, ACI). Siempre partiendo del currículo ordinario. Una particular atención al aspecto social y emocional en la educación.
- Existen dos implicaciones fundamentales, dos dimensiones importantes. Una de ellas es tener un carácter interactivo: condiciona las características personales y el entorno de cada niño con NEE. Otra es la relatividad, no pueden establecerse como permanentes.
- **En 1982 (LISMI)** se aprobó la ley de integración social del minusválido, primera ley que habla del principio de normalización y favorecía la integración social en la escuela. Esta ley general, en 1985, dio lugar a que en el campo educativo se desarrollara un real decreto de ordenación de la atención a los alumnos de la educación especial, decreto de integración: los alumnos tendrán derecho a estar escolarizados en el centro y tendrán su programa de desarrollo individual.
- **En 1990 se aprueba la LOGSE** y se incluye el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), que cambia el concepto de educación especial (pretende quitar etiquetas, no hace subgrupos). El principio de la integración estaba más enfocado a realizar programas individuales y el de necesidades se centra en aportar respuestas a estas necesidades. Esta ley se va concretando en decretos y órdenes, pero el desarrollo de la LOGSE sigue estando legislado por el real decreto de 1985.
- **En 1995 se aprueba la Ley Orgánica de participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEGCE)**, que supuso un cambio importante, al incluir en el concepto de NEE tanto a los alumnos con discapacidades o trastornos como a los alumnos con situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

- En **1995** (Real decreto de la ordenación de los ACNEE) se aprueba un real decreto que desarrolla lo que dice la LOGSE y deroga el del 1985.
- En **2002** se aprueba la **LOCE**. Entró en vigor la parte de los alumnos con necesidades educativas específicas. Se pasa del concepto de NEE al de necesidades educativas específicas, que son alumnos extranjeros, superdotados intelectualmente y con necesidades educativas especiales. Estos últimos son los que tienen discapacidad física, psíquica, sensorial y trastornos graves de conducta más TEA. En esta ley se habla de las necesidades que tiene el niño.
- En **2006** se aprueba la **LOE**, que habla de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo ACNEAE. Hay tres tipos: Necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales e integración tardía al sistema educativo. Esta ley se basa en las necesidades de apoyo de cada niño.
- **LOMCE 2013 de 9 de diciembre**, habla de alumnado de ACNEAE y hace otros subgrupos NEE derivados de discapacidad, TEA, trastornos graves de conducta. . . , otro grupo de TDAH, otro de altas capacidades y otros de integración tardía, dificultades específicas de aprendizaje y condiciones personales.
- Otro decreto de 135/2014 por el que se regulan las condiciones para el éxito y la excelencia de todos los alumnos con un enfoque inclusivo. Es un decreto general que se desarrolla en la orden del 30 de julio por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer ese éxito desde un enfoque inclusivo.

2.6. Conclusiones del marco teórico

Tras haber realizado una búsqueda intensiva y detallada de todos los aspectos teóricos relevantes en este trabajo, se va a realizar un resumen de aquéllos más importantes.

En primer lugar, dado que el trabajo se basa en la proposición de actividades creativas y artísticas para trabajar la comunicación y la expresión en niños con autismo, es necesario estudiar los conceptos de autismo por un lado y la creatividad y expresión artística por otro lado, especialmente su relación con niños con autismo y como instrumento de motivación.

En cuanto al autismo, tras un breve repaso a la evolución histórica del término, en la actualidad se entiende como un espectro, un trastorno continuo en el que se podían

encontrar individuos con problemas o síntomas similares pero en diferente grado: el Trastorno del Espectro Autista, TEA. El DSM-V (American Psychiatric Association, APA, 2014) agrupa los síntomas del autismo en dos categorías:

- Déficit persistente en la comunicación e interacción social.
- Preocupación excesiva por un foco de interés e hiperreactividad a estímulos sensoriales del entorno.

Este trabajo se centra en trabajar la primera categoría, la comunicación, desde un punto de vista motivacional, ya que se ha visto que la comunicación de niños con TEA mejora sustancialmente cuando tienen una correcta motivación para comunicarse (Koegel y Koegel, 1995). Como recurso para conseguir esta motivación del niño se va a emplear su interés por actividades creativas y artísticas (Alonso, 2017; Egge, 2008; Edgerton, 1994) y hacia las imágenes (Grandin, 1995, 2006), por lo que el siguiente punto teórico relevante es el estudio de la creatividad y su relación con niños con TEA.

La creatividad es un recurso importante que ayuda a desarrollar el potencial de los niños (Larraz, 2013), además de motivarlos y ayudarles a desarrollar su pensamiento, su autonomía y sus habilidades en cuanto al empleo de estrategias en la resolución de problemas (Pozo, 2006). La creatividad es importante no solamente como recurso y apoyo en el desarrollo de la propuesta de intervención presentada en este trabajo sino que adquiere gran relevancia en cuanto a su valor educativo (Alsina *et al.*, 2009).

Respecto a la relación entre la creatividad y los niños TEA, la poca imaginación que suelen presentar ha hecho que no sea un campo muy estudiado (Fernández Añino, 2003). Sin embargo, sí que se han realizado algunos estudios, principalmente en musicoterapia (Vaiouli y Friesen, 2016; Pasiali, 2004; Buday, 1995; Simpson y Keen, 2010; Edgerton, 1994), pero también en arteterapia (Alonso, 2017; Fernández Añino, 2003), que muestran ciertos resultados esperanzadores, aunque es necesaria más investigación al respecto. Especialmente relevantes parecen los resultados de Edgerton (1994), que parecen mostrar una mejora en la comunicación mayor utilizando actividades creativas, y los de Alonso (2017), que parecen indicar una mayor capacidad creativa e imaginativa en niños con TEA que la tradicionalmente considerada (Fernández Añino, 2003).

Otro aspecto importante del trabajo es la inclusión en el aula. Es importante discernir adecuadamente la diferencia entre integración e inclusión, siendo ésta última la que se debe trabajar en el aula ya que favorece el aprendizaje en los niños (Decreto 135/2014 de 29 de julio, 2014).

Finalmente, se ha hablado del marco legislativo relevante para la realización de este trabajo y de la evolución del concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Capítulo 3

Propuesta de intervención

El proyecto “Conóceme con imágenes” pretende favorecer la expresión de los niños con autismo a través de la creación de imágenes y tiene como objetivos motivar la comunicación y expresión de las emociones de los niños con autismo a través del empleo de actividades artísticas.

Las actividades que se plantean dentro de este proyecto no solamente pretenden fomentar la creatividad artística en los niños con autismo, sino que pretenden facilitar la comunicación e interacción de éstos con su entorno, además de facilitar la convivencia y aprender a afrontar las diferentes situaciones que se puedan presentar, no sólo dentro del contexto escolar sino que también se pueden plasmar estos intereses y gustos en contextos que se sitúen fuera del centro escolar.

Se emplea el arte y la creatividad dentro de un contexto de comunicación verbal y no verbal que esté adecuado a las edades de los alumnos y a sus necesidades, intereses y características.

Se tiene que tener muy presente que los aprendizajes de los niños con autismo se deben realizar en un contexto que sea natural y conocido para ellos. Así generalizan y aprenden cuáles son sus ambientes de actuación.

Todas las actividades que se plantean en esta propuesta de intervención pretenden tener un enfoque funcional, para ello hay que tener en cuenta las necesidades del niño, los recursos de los que dispone el centro educativo y los apoyos que garanticen que esas actividades van a ser eficientes.

Características generales de la propuesta metodológica:

- Se parte de una estructuración más generalizada a una estructuración que se realiza paso a paso y que está adaptada al nivel de desarrollo del niño.
- Propuesta funcional que permite la generalización de los nuevos aprendizajes.

La educación de los niños con autismo tiene que ser útil y para ello hay que enseñar su uso de manera adecuada.

- Desarrollar, evolucionar y adaptarse a las necesidades personales del alumno.
- Los objetivos han de centrarse en potenciar las habilidades en los niños con autismo para facilitar la adaptación de éstos a su entorno y desarrollar habilidades en ellos de las que antes carecían.

3.1. Contexto educativo

Esta propuesta de intervención no ha sido posible llevarla a la práctica, por lo que este contexto que se presenta corresponde al del primer centro educativo donde se coordinó la puesta en práctica de la misma, pero en el que finalmente no fue posible llevarla a cabo por motivos de organización del mismo.

La propuesta de intervención que se propone en este trabajo está centrada en un niño con autismo de cinco años. Además de trabajar individualmente con el niño también se trabajará en el aula ordinaria, la cual se sitúa en la primera planta del edificio y cuenta con 25 alumnos de entre cinco y seis años distribuidos en cinco mesas, en cuatro de ellas hay cuatro niños y en otra siete; mediante esta distribución, se fomenta el trabajo en equipo favoreciendo así la socialización entre ellos.

El centro escolar se localiza en la ciudad de Zaragoza, con una población de unos 700.000 habitantes aproximadamente.

El alumnado de este centro está formado en un alto porcentaje por alumnos de familias procedentes del barrio, pero también acuden al centro alumnos de otras zonas, habiendo una minoría de alumnos inmigrantes. Además, en su mayoría, los alumnos proceden de clases sociales medio-altas con un escaso porcentaje de alumnos procedentes de clases sociales más desfavorecidas y de barrios de clase obrera.

Las aulas de las que dispone el centro están dotadas de pizarra digital y disponen de diversidad de recursos tecnológicos que pueden trabajar con los niños.

A la hora de generar los grupos de clase de Educación Infantil, se tendrán en cuenta los aspectos académicos y las necesidades educativas de algunos alumnos, de manera que las agrupaciones sean lo más homogéneas posibles: los alumnos ACNEAE (Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) se distribuirán, de manera equitativa, en las diferentes aulas. Todas estas agrupaciones se realizan de forma consensuada y valorando cada aspecto de los alumnos junto con el Departamento de Orientación.

El grupo de alumnos con los que se va a llevar a cabo la propuesta es un grupo de segundo ciclo de Educación Infantil, en el que existe un buen clima de trabajo y compañerismo, puesto que su metodología general es trabajar en equipo.

Dentro de este grupo de alumnos hay un niño diagnosticado con autismo. La dinámica de trabajo con este niño, por lo general, es tener una profesora de apoyo en el aula. En escasas ocasiones sale fuera del aula a trabajar, aunque hay días concretos que la PT o AL trabajan con él fuera del aula.

El niño con autismo presenta las siguientes características relacionadas sobre todo con sus difíciles relaciones sociales y de comunicación (dificultades en la comunicación, dificultades en las relaciones sociales, dificultades con algunos objetos o compañeros, aversión al contacto físico, dificultades con los cambios de las rutinas y tareas sin finalizar). Como fortalezas, podemos destacar:

- Es capaz de reconocer conceptos temporales: días de la semana, mañana, tarde y noche, ayer, hoy y mañana, siempre y nunca, los meses del año y las horas.
- Distingue la realidad de la apariencia (la forma que las cosas presentan, de la que realmente tienen).
- En el terreno artístico le encanta dibujar y pintar y también le gusta realizar actividades en el ordenador.
- En lo referente a la comunicación y al lenguaje, es un niño que se comunica oralmente y su lenguaje es muy claro y legible.

El grupo clase tiene bastante asimiladas las características de su compañero y su trato para con él está totalmente normalizado. También saben cómo actuar en las situaciones en las que su compañero se pone nervioso.

En lo referente al profesorado del que dispone el centro, está compuesto por profesores tutores de cada etapa educativa, los cuales se encargan de proporcionar el apoyo educativo necesario a los alumnos ACNEAE ya escolarizados a través de una evaluación inicial, contando con el apoyo de los especialistas, ya sea los PT, AL o EOEP.

Dichos especialistas de PT y AL atienden de forma continuada a lo largo de todo el curso o bien, de forma temporal, a alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en la modalidad de inclusión y también a aquellos que presentan alguna dificultad en el lenguaje y que no se consideran alumnos con necesidades educativas especiales.

3.2. Objetivos, contenidos y competencias

Para desarrollar los objetivos específicos y contenidos de esta propuesta, se han tenido en cuenta los objetivos que aparecen en la legislación vigente (citada en el apartado 2.5) que se han considerado relevantes para el proyecto, los cuales se pueden observar en la tabla 3.1. Teniendo en cuenta el Orden de 28 de marzo (2008), por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, esta propuesta pretende trabajar de manera integrada y conjunta contenidos pertenecientes a las áreas de conocimiento de sí mismo y autonomía personal y lenguajes: comunicación y representación.

Respecto a las competencias a trabajar, se ha vuelto a tener en cuenta la legislación vigente citada en el apartado 2.5. Como consecuencia, se proponen las siguientes competencias a trabajar:

- Comunicación lingüística.
- Competencia digital.
- Competencia social.
- Autonomía e iniciativa personal.

Con todo esto presente, se muestran a continuación el objetivo general y los objetivos específicos de esta propuesta de intervención.

3.2.1. Objetivo general de la propuesta de intervención

- Ayudar a desarrollar la comunicación y expresión de las emociones de los niños con autismo a través del empleo de actividades artísticas.

Tabla 3.1

Objetivos, contenidos y competencias.

Objetivos	Contenidos	Competencias
Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.	Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación lingüística ● Competencia social ● Autonomía e iniciativa personal
	Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencia social ● Autonomía e iniciativa personal
Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.	Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse.	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación lingüística ● Competencia social
Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.	Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación lingüística ● Competencia social ● Autonomía e iniciativa personal
	Iniciación en el uso social de instrumentos tecnológicos como elementos de comunicación (ordenador, cámara, reproductores de sonido e imagen).	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencia digital
Continúa en la siguiente página		

Objetivos	Contenidos	Competencias
	Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías, a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales, utensilios y técnicas, con finalidad creativa y decorativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Autonomía e iniciativa personal
	Iniciación en la creación y modificación de imágenes con diferentes recursos tecnológicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia digital • Autonomía e iniciativa personal
	Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos individuales y grupales como recursos corporales para la expresión y la comunicación de sentimientos, emociones, historias...	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Autonomía e iniciativa personal

3.2.2. Objetivos específicos de la propuesta de intervención

- Desarrollar las destrezas mentales del niño a través de la creatividad.
- Trabajar sus cualidades comunicativas, ya sea en forma de comunicación verbal o no verbal.
- Ayudar al niño a exteriorizar sus pensamientos o sentimientos, empleando, inicialmente, un medio artístico como es la fotografía y las nuevas tecnologías.
- Intentar reconfortar al niño a través del placer de la creación.
- Diagnosticar posibles problemas adicionales.
- Desarrollar las destrezas mentales del niño a través de la creatividad.

3.3. Estrategias metodológicas

El trabajar la inclusión de un alumno con autismo en el aula educativa es un verdadero reto para los educadores y el centro educativo. Por ello, es una tarea que requiere

de un aporte de creatividad por parte de todas las personas que están involucradas en ella, flexibilidad en su manera de actuar y tener una actitud positiva (Fernández Batanero, 2015).

Es por ello que se ha de emplear una estructuración ambiental adecuada para conseguir un contexto escolar apropiado que ayude a minimizar la aparición de dificultades en el alumno con autismo y en sus compañero (Fernández Batanero, 2015).

En esta propuesta, se han empleado algunas estrategias de intervención para poder introducir las diferentes actividades que se plantean en este trabajo y de esta manera buscar un mejor entendimiento de las pautas a realizar en cada una de ellas.

Estas estrategias metodológicas o de intervención son las siguientes:

- **La Asamblea:** los niños se sientan de forma que se vean todos entre sí. En ella se producen múltiples situaciones de interacción social. Además, se puede introducir con mayor facilidad las actividades que se trabajen en el día a día de manera grupal, facilitando con ello la toma de conciencia de pertenencia al grupo (D'Angelo y Medina, 1997; Rodríguez Rodríguez, 2011).
- **Rincones de actividad:** “son unos espacios delimitados de la clase donde los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje” (García Molina, 2015, p. 2) para conseguir un objetivo desde las distintas áreas y siempre respetando el ritmo personal de cada alumno.
- **Los Centros de interés:** facilitan a los alumnos el tratamiento de un conjunto de contenidos que se agrupan según el tema central, elegidos en función de las necesidades e intereses de los niños. Están ligados a las necesidades evolutivas de los niños y a las características del grupo (Serrano García, 2013).
- **Las TIC:** son una herramienta de trabajo fundamental para la mejora en el rendimiento del alumnado con necesidades especiales, contribuyendo al incremento de las posibilidades de comunicación, de relación y de interacción con el entorno de estos niños (Marín Díaz, 2015).
- **Empleo de recursos técnicos:** estos van a permitir que el niño se exprese de manera más ágil e inteligible. Unos de los principales recursos a emplear en este apartado son los siguientes:
 - El ordenador: por medio del ordenador se puede acceder a gran cantidad

de información y también son de gran ayuda como elementos de expresión, comunicación y relación con el entorno.

- PDI: se utiliza mediante un ordenador y un proyector y combina la pizarra tradicional con las TIC, de forma que se puede interactuar con la proyección (Casales Martínez y Laguna Segovia, 2014).
- Cámara de fotos: Aparato o dispositivo utilizado para captar imágenes o fotografías.
- Aplicación FOTOS: Aplicación de teléfono móvil desarrollada para facilitar la realización de fotografías por personas con autismo o, en general, personas que no puedan utilizar cámaras de fotos convencionales (Abellán, s.f.).
- *PowerPoint*: Programa informático para realizar presentaciones desarrollado por *Microsoft* e integrado en el paquete ofimático *Microsoft Office* (Microsoft, s.f.). Se puede utilizar en su lugar cualquier otro programa de presentaciones con el que el niño se sienta cómodo (aunque a lo largo del trabajo nos referiremos normalmente como *PowerPoint* o programa tipo *PowerPoint* por simplicidad), como por ejemplo *LibreOffice Impress*, del paquete ofimático de software libre *LibreOffice*, desarrollado por *The Document Foundation* (The Document Foundation, s.f.).
- SAAC: Alternativa al lenguaje hablado con el objetivo de aumentar o compensar las dificultades que algunas presentan en el lenguaje, como por ejemplo es ARASAAC (*Portal ARASAAC*, s.f.).
- Niki Agenda: es una aplicación que sirve para organizar el día a día de una persona con necesidades educativas especiales y que les ayuda a mejorar su autonomía. Incluye pictogramas y fotografías, y se puede personalizar con imágenes del usuario (La Rocca, s.f.; Montero de Espinosa Espino, 2015).

3.4. Sesiones y actividades

Partiendo siempre desde el interés del niño con autismo y teniendo en cuenta que sus primeros años educativos en un centro escolar pueden ser complicados, es fundamental el apoyo educativo que estos niños puedan recibir durante toda su etapa escolar, ya que esto tiene especial importancia para su desarrollo.

Es importante que los docentes tengan una serie de conocimientos sobre el alumno, sepan satisfacer las necesidades de éste y sepan realizar un adecuado programa de intervención, proponiendo actividades que sean útiles para el alumno y que éste las pueda realizar paso a paso, proporcionándole de esta manera un refuerzo continuo para crear un comportamiento adecuado en el niño.

Es fundamental tener en cuenta que los posibles cambios que se produzcan en el contexto educativo del niño pueden ser muy difíciles para él por los siguientes aspectos:

- Sus habilidades de interacción y comunicación no están adecuadamente desarrolladas, por lo que esto puede provocar dificultades a la hora de relacionarse con los compañeros de su clase.
- Estos niños tienden a mantener rutinas y a presentar dificultades cuando se presenta algún cambio en su entorno de forma repentina.
- Los intereses que tienen suelen estar muy definidos y tener gran intensidad, por lo que son tendentes a tener momentos de ansiedad con frecuencia.

Con esta propuesta se busca trabajar la expresión y la comunicación en los niños con autismo empleando recursos tecnológicos con los que se pueda ayudar al niño a fomentar esa comunicación y expresión, además de poder ayudar en la mejora de la interacción con sus iguales y con los adultos.

Se pretende fomentar la comunicación, ya sea oral o no oral, por medio del empleo de recursos tecnológicos tales como: cámaras de fotos, ordenadores, *tablets* o PDI.

La metodología que se va a llevar a cabo con este proyecto trata de trabajar varias actividades que van a estar interrelacionadas entre sí y se van a trabajar partiendo de un enfoque individualizado, es decir, inicialmente se llevarán a cabo con un solo niño con autismo, pero con la probabilidad de que esta propuesta se pueda ampliar a un enfoque más globalizador. También se darán a conocer al resto de los compañeros de aula del niño con autismo, para que en un futuro éstos también las conozcan y sepan cómo se trabajan.

De este modo, llevaremos a cabo las actividades con el niño dentro de su aula, para que éste las trabaje dentro de un contexto inclusivo (tal y como hemos visto en el apartado 2.4) donde las pueda llevar a la práctica y podamos observar los objetivos que se quieren cumplir con este proyecto y donde el resto de sus compañeros también puedan aprender a interactuar y comunicarse con su compañero con autismo.

El proyecto va a constar de siete sesiones en las cuales se van a trabajar las siguientes actividades:

1. Con otros ojos.
2. Lluvia de ideas.
3. Cuéntame historias.
4. Creando lenguaje.
5. Intercambio de cartas.
6. Tablero de comunicación.
7. Conóceme mejor.

Las pautas que se van a seguir en las diferentes sesiones son:

1. A la hora de plantear las diferentes actividades, todas han de seguir el mismo patrón. De esta manera, nos aseguramos de que los niños mantengan una rutina y sepan lo que va a suceder en cada actividad. Por ello es necesario establecer una estructura adecuada que les permita adaptarse con facilidad a las actividades que se vayan a desarrollar en el aula.
2. En el inicio de cada sesión se realizará una explicación clara y sencilla donde se den las pautas necesarias para que se pueda realizar la actividad con facilidad. Se dará una flexibilidad temporal en cada actividad y previamente se indicará su duración para que se tenga una idea de lo que pueda durar.
3. Una vez realizada de manera individual, se llevará a cabo la actividad en el aula con el resto de sus compañeros. Se preparará un rincón, el cual se llamará “Conóceme con imágenes”, en el que se presenten las imágenes o actividades artísticas del compañero que tiene autismo. De esta manera sus compañeros podrán ver qué cosas le interesan y pueden ir haciéndose una idea de lo que quiere contarles.
4. Todas las imágenes que el niño vaya realizando y todas las actividades que éste vaya creando se pondrán en común en una asamblea en la que el docente con la ayuda del niño, si es posible, expliquen qué pretende transmitir o qué es lo que quieren decir.

5. Por medio de asambleas, también se pondrán en común las actividades que el niño trabaje en formato digital. De esta manera, al emplear otros medios digitales que no solamente sean fotografías o *collages*, los niños puedan comprender mejor a su compañero, pues se pueden introducir recursos que no sean solamente visuales, tales como sonidos, música o incluso voz.
6. Puesta en práctica y valoración conjunta de la actividad.
7. Se dispondrá de un cronograma que indique los días y horarios en los que se trabajarán las diferentes actividades, tanto las individuales como las grupales. Este cronograma se situará en una zona del aula donde sea visible, para que todos sepan con facilidad qué actividad se va a llevar a cabo cada día. Un ejemplo de un hipotético cronograma se puede ver en la tabla A.1.

3.4.1. Sesiones a trabajar

A continuación se van a desarrollar las sesiones que se van a trabajar en esta propuesta. En cada sesión se va a indicar los objetivos, competencias, el material y la duración de cada una de ellas, así como una breve descripción de la actividad. Finalmente se indicará qué es lo que se quiere evaluar en cada sesión y qué instrumentos de evaluación se van a emplear (los cuales están más ampliamente desarrollados en el apartado 3.5). Además, la tabla B.1 recoge un breve resumen de estas características de cada propuesta.

Las sesiones presentadas no son completamente independientes sino que existe una relación entre todas ellas, utilizando a menudo el material creado durante una sesión en sesiones posteriores.

3.4.1.1. Sesión uno: Con otros ojos

■ Objetivos:

- Aprender a emplear una cámara fotográfica.
- Identificar sus intereses a través de las imágenes.

■ Competencias:

- Competencia digital.
- Autonomía e iniciativa personal

- **Material:** Cámara de fotos digital o la aplicación FOTOS (Abellán, s.f.) desarrollada por el proyecto Azahar de la Universidad de Valencia y Fundación Orange.
- **Duración:** Sesiones de 30 minutos durante una semana.
- **Descripción:** Se le proporcionará una cámara de fotos (una cámara digital sencilla, de esta manera podemos pasar con más facilidad las fotos al ordenador), o la aplicación FOTOS, al niño y se le dará libertad a la hora de hacer las fotos que él desee.

Inicialmente, se realizará en el contexto educativo, para ayudar a la comprensión de la actividad. Cuando el niño tenga autonomía en esta actividad, podrá llevarla a cabo en otros contextos fuera del entorno escolar.

La manera de realizar la actividad con el niño será de la siguiente forma:

- Se le dará la cámara de fotos para que tenga una primera toma de contacto con el objeto con el que tiene que trabajar.
- Se le enseñará a manejar la cámara o la aplicación. El adulto puede ser un modelo a imitar.
- Se le guiará por distintos contextos escolares que le puedan resultar interesantes, ampliando los contextos conforme el niño vaya conociendo la dinámica de la actividad.

Para poder trabajar la actividad con el resto de sus compañeros:

- Se les explicará la actividad a los niños en la asamblea y en grupo.
- Con la compañía de los adultos, se recorrerá el centro educativo por diferentes zonas y de esta manera los niños fotografiarán lo que les interese.
- Se les informará a los padres; se realizará para ellos una tutoría grupal. De esta manera, podrán trabajar la actividad con los niños en contextos fuera del centro educativo.

Esta actividad se puede prolongar durante todo el proceso de realización de la propuesta de intervención.

- **Evaluación:** Los indicadores a evaluar en esta actividad son:
 - Emplear adecuadamente la cámara de fotos o la aplicación FOTOS.

- Reconocer los intereses del niño con autismo.

Como instrumento de evaluación para esta actividad se utilizará una lista de control (ver tabla D.1) y una escala de estimación (ver tabla C.1).

3.4.1.2. Sesión dos: Lluvia de ideas.

■ Objetivos:

- Conocer qué intereses tiene el alumno, qué contenidos comunica, qué funciones emplea y qué recursos formales utiliza para comunicar cada una de sus intenciones (gestos o palabras).
- Emplear sistemas alternativos y aumentativos de comunicación que sirvan para compensar la ausencia de lenguaje oral, ya que permiten la comunicación por medio de símbolos. Son sistemas de códigos no vocales que pueden o no necesitar un soporte físico (empleo de las manos, dibujos o un soporte informático).
- Practicar algún tipo de habilidades de conversación.

■ Competencias:

- Comunicación lingüística.
- Competencia digital.
- Competencia social.

■ Material:

- Fotografías realizadas con la cámara de fotos.
- Ordenador.
- Cámara de fotos.

■ Duración: Sesiones de 20 minutos durante una semana.

■ Descripción: En relación con la actividad de la sesión anterior, se realizará la presentación de las fotografías que el niño va realizando.

- Se descargarán las imágenes que el niño haya ido realizando con la cámara de fotos en un ordenador.

- Individualmente, se le mostrarán al niño en la pantalla del ordenador las imágenes que haya ido recogiendo, observando las reacciones que le provocan (desde una sonrisa a una mueca de enfado, sorpresa o tristeza, o que exprese de manera verbal alguna emoción o sentimiento).
- Colectivamente, en una asamblea se mostrarán las imágenes de todos los niños en la pizarra digital (en presencia del niño con autismo), con la intención de motivar la participación de todos los niños, especialmente del niño con autismo.

■ **Evaluación:** Los indicadores a evaluar en esta actividad son:

- Reconocer los intereses del niño con autismo.
- Expresar los motivos de la realización de esas imágenes.

Como instrumento de evaluación para esta actividad se utilizará una escala de estimación (ver tabla C.2).

3.4.1.3. Sesión tres: Cuéntame historias.

■ **Objetivos:**

- Conocer qué intereses tiene el alumno, qué contenidos comunica, qué funciones emplea y qué recursos formales utiliza para comunicar cada una de sus intenciones (gestos o palabras).
- Introducir nuevos conceptos a su repertorio.
- Aprender estrategias de imitación.
- Enseñarles a que intenten practicar algún tipo de habilidades de conversación.

■ **Competencias:**

- Comunicación lingüística.
- Competencia digital.
- Competencia social.
- Autonomía e iniciativa personal.

■ Material:

- Fotografías e imágenes realizadas con la cámara de fotos.
- Ordenador.
- PDI.

■ Duración: Sesión de 55 minutos.

- Descripción:**
- Esta actividad se basa en la técnica de las historias sociales de Bellini (2003). Estas historias sociales enseñan a los niños con autismo habilidades sociales a través de narraciones. Por medio de esta técnica se pueden enseñar gran variedad de habilidades sociales, desde normas de comportamiento a cómo iniciar conversaciones con los demás.

La historia social se tiene que amoldar a las capacidades lingüísticas del niño con autismo, las narraciones que se cuenten a los niños deben acompañarse con las imágenes o fotografías que el niño y los compañeros de clase han ido realizando. Estas imágenes son adecuadas para trabajar este tipo de actividad ya que describen con más o menos detalle la realidad.

La manera de realizar la actividad con el niño será de la siguiente forma:

- Se emplearán estrategias de imitación: actividades en las que el niño tenga que imitar al adulto o a sus compañeros de clase.
- Las actividades se realizarán por fases.
- El adulto introducirá la primera imitación. Tiene que comprobar que el niño esté motivado y le preste atención.
- Probablemente, al principio el niño solamente se vea capaz de realizar aquellas acciones que él ya sabe de antemano, pero poco a poco se verá capaz de imitar acciones nuevas que ve hacer a otros.
- El objetivo es que el niño sea capaz de introducir nuevos conceptos a su repertorio y de realizarlos poco a poco hasta que no sea necesario ayudarlo para que los realice, sino que los cree por sí solo.

Un ejemplo de este tipo de actividad sería el siguiente:

- Se muestra una fotografía de unos compañeros jugando a cocinitas en la PDI.

- El docente hará como que juega a cocinitas, empleando los materiales del rincón de las cocinitas (cogiendo un cubierto y un plato, haciendo que come o poniendo una cacerola en los fuegos y remover).
- De esta manera, el niño se fijará en el docente y relacionará esa fotografía con lo que hace el profesor

Esta actividad es una manera de ayudar al niño a que se relacione con los demás por medio del juego y de las estrategias de imitación.

■ **Evaluación:** Los indicadores a evaluar en esta actividad son:

- Reconocer los intereses del niño con autismo.
- Expresar los motivos de la realización de esas imágenes.
- Emplear estrategias de socialización.

Como instrumento de evaluación para esta actividad se utilizará una escala de estimación (ver tabla C.3).

3.4.1.4. Sesión cuatro: Creando lenguaje.

■ **Objetivos:**

- Promover estrategias de comunicación expresiva usando como soporte una cámara fotográfica, un ordenador y una PDI.
- Conocer qué intereses tiene el alumno, qué contenidos comunica, qué funciones emplea y qué recursos formales utiliza para comunicar cada una de sus intenciones (gestos o palabras).
- Saber expresar sus intereses y darles nombre.

■ **Competencias:**

- Comunicación lingüística.
- Competencia digital.
- Competencia social.
- Autonomía e iniciativa personal.

■ **Material:**

- Ordenador.

- PDI.
 - Programa *PowerPoint* o similar.
 - Papel.
 - Fotografías imprimidas.
 - Tijeras.
 - Pegamento.
- **Duración:** Sesiones de 30 minutos durante dos días.
- **Descripción:** La manera de realizar la actividad con el niño será de la siguiente forma:
- Se trabaja el artista que los niños llevan dentro.
 - Se creará un mosaico de ideas, un *collage* donde el niño con autismo y sus compañeros puedan expresar sus sentimientos y también comunicar sus intenciones e intereses.
 - Las fotografías más interesantes para el niño se colocarán en un directorio del ordenador, al que el niño podrá acceder, escoger las que desee, y ponerlas en el programa de presentaciones (como *PowerPoint*) de la manera que más les guste.
 - Con la ayuda de los adultos, los niños, con plena libertad, van a realizar un cuadro en el ordenador (mediante el programa *PowerPoint* o similar) donde den rienda suelta a su creatividad y con el que pretendan comunicar algo.
 - Los *collages* realizados se expondrán en el aula por medio de la PDI y se realizará una puesta en común donde los niños expliquen lo que quieren transmitir con su *collage*.
 - Tras exponer todos los *collages*, se creará un rincón en el aula denominado “Conóceme con imágenes” para que los niños monten su propia galería de arte, imprimiendo cada *collage* y colgándolos en el rincón. De esta manera pueden observarlos y también pueden recordar qué es lo que cada *collage* les transmite.

■ **Evaluación:** Los indicadores a evaluar en esta actividad son:

- Reconocer los intereses del niño con autismo.
- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar la comunicación.
- Empleo de TIC.

Como instrumento de evaluación para esta actividad se utilizará una escala de estimación (ver tabla C.4).

3.4.1.5. Sesión cinco: Intercambio de cartas.

■ **Objetivos:**

- Promover estrategias de comunicación expresiva usando como soporte tarjetas donde se muestren algunas imágenes realizadas por los niños.
- Conocer qué intereses tiene el alumno, qué contenidos comunica, qué funciones emplea y qué recursos formales utiliza para comunicar cada una de sus intenciones (gestos o palabras).
- Saber expresar sus intereses y darles nombre.

■ **Competencias:**

- Comunicación lingüística.
- Competencia social.
- Autonomía e iniciativa personal.

■ **Material:**

- Fotografías impresas.
- Cartulinas.
- Cajas.
- Nombres o fotos de los niños.

■ **Duración:** Sesiones de 30 minutos durante dos días.

- **Descripción:** La manera de realizar la actividad con el niño será de la siguiente forma:
 - Se le mostrarán al niño las imágenes (como tarjetas plastificadas para que las pueda manejar con facilidad) sobre una mesa para que las vaya observando y asimilando.
 - Una vez se ha ido familiarizando con sus imágenes, pasaremos a trabajar esta actividad de manera colectiva.
 - Se colocarán las imágenes de los niños en el rincón “Conóceme con imágenes”, organizadas en cajas con la cara del niño y su nombre, para saber qué niño ha realizado esas fotografías. De esta manera, en este rincón los niños trabajarán con sus propias tarjetas y las intercambiarán con los compañeros a los que les podrán explicar los motivos por los que realizaron esa imagen.
- **Evaluación:** Los indicadores a evaluar en esta actividad son:
 - Reconocer los intereses del niño con autismo.
 - Emplear estrategias de socialización.
 - Trabajar la interacción social.
 - Desarrollar la comunicación.

Como instrumento de evaluación para esta actividad se utilizará una escala de estimación (ver tabla C.5).

3.4.1.6. Sesión seis: Tablero de comunicación.

- **Objetivos:**
 - Promover estrategias de comunicación donde se muestren algunas imágenes realizadas por los niños.
 - Emplear sistemas alternativos y aumentativos de comunicación que sirvan para compensar la ausencia de lenguaje oral, ya que permiten la comunicación por medio de símbolos. Son sistemas de códigos no vocales que pueden o no necesitar un soporte físico (empleo de las manos, dibujos o un soporte informático).
 - Saber expresar sus intereses y darles nombre.

■ **Competencias:**

- Comunicación lingüística.
- Competencia digital.
- Competencia social.
- Autonomía e iniciativa personal.

■ **Material:** Si es soporte interactivo: *PowerPoint* (u otro programa similar), ordenador y PDI. Si es soporte físico: cartulinas, tarjetas con las imágenes, pegamento, tijeras.

■ **Duración:** Sesiones de 55 minutos durante dos días.

■ **Descripción:** Esta actividad tendrá un carácter individual, sólo se llevara acabo con las imágenes del niño con autismo. Empleando o bien un programa interactivo tipo *PowerPoint* y con la ayuda de la PDI o bien empleando un soporte físico (como un tablero), el niño participará en la creación de su propio tablero de comunicación; es como iniciar la creación de un sistema alternativo y aumentativos de comunicación con sus propias imágenes.

La manera de realizar la actividad con el niño será de la siguiente forma:

- Se elegirán una serie de imágenes que se consideren que son de interés para el niño y se dispondrán de tal forma que nos ayuden a comunicar algo.
- Para que el niño con autismo las entienda mejor, debajo de cada imagen, y empleando como recurso auxiliar la pagina de ARASAAC, se dispondrán una serie de símbolos que ayuden a explicar las escenas que estén colocadas en el tablero.
- Los tableros se emplearán como recurso de comunicación de los intereses que tenga el niño con autismo y también como recurso de comunicación de algunas rutinas a realizar en el aula, por ejemplo: colgar abrigos, almorzar, ir al baño, etc. Se colocará cada tablero en el lugar correspondiente del aula.
- A modo de asamblea, se informará al resto de los compañeros del niño con autismo qué función tienen esos tableros y también se les explicará qué significado tiene cada símbolo.

- **Evaluación:** Los indicadores a evaluar en esta actividad son:

- Trabajar la interacción.
- Desarrollar la comunicación.
- Empleo de TIC.
- Trabajar las rutinas del aula a través de la comprensión de imágenes y símbolos.

Como instrumento de evaluación para esta actividad se utilizará una escala de estimación (ver tabla C.6).

3.4.1.7. Sesión siete: Conóceme mejor.

- **Objetivos:**

- Emplear sistemas alternativos y aumentativos de comunicación que sirvan para compensar la ausencia de lenguaje oral, ya que permiten la comunicación por medio de símbolos. Son sistemas de códigos no vocales que pueden o no necesitar un soporte físico (empleo de las manos, dibujos o un soporte informático).
- Saber expresar sus intereses y darles nombre.
- Conocer qué intereses tiene el alumno, qué contenidos comunica, qué funciones emplea y qué recursos formales utiliza para comunicar cada una de sus intenciones (gestos o palabras).
- Saber expresar sus intereses y darles nombre.

- **Competencias:**

- Comunicación lingüística.
- Competencia social.
- Autonomía e iniciativa personal.

- **Material:** Si es en soporte físico: Fotografías, cartulinas, pegamento, tijeras, anillas. Si es en soporte técnico: ordenador, PDI, *tablet*. Emplearemos una aplicación que se llama Niki Agenda.

- **Duración:** Sesiones de 30 minutos durante dos días.

- **Descripción:** En esta actividad se busca crear un libro o agenda donde se recojan los intereses del niño. Se realizará de la siguiente forma:
 - Con el ordenador, el programa tipo *PowerPoint* y la pagina de ARA-SAAC, se colocará debajo de cada fotografía el símbolo que mejor identifique lo que transmite la imagen. Después, se imprimirán las imágenes y se recortarán para colocarlas en unas cartulinas sujetas con anillas (a modo de libro) y que se podrán ir ampliando conforme se vayan colocando más imágenes.
 - Si se emplea un soporte interactivo, se utilizará una app diseñada por Alessandro La Roca, Niki Agenda (La Rocca, s.f.), que sirve para organizar el día a día de una persona con necesidades educativas especiales. Es una agenda que ayuda a las personas que presentan dificultades en la comunicación e interacción.
 - Además de disponer de sus propios pictogramas, también se le pueden añadir imágenes que sean de interés para el niño y se puede personalizar. De este modo se puede adaptar la agenda al tipo de imágenes a las que el niño esté acostumbrado y conozca, ya sean fotografías de entornos y situaciones reales o pictogramas de otro tipo, como por ejemplo ARA-SAAC (Montero de Espinosa Espino, 2015).

La manera de realizar la actividad con el niño sera de la siguiente forma:

- Se creará una historia que nos ayude a conocer mejor al niño con autismo con las imágenes que haya recogido (colocando símbolos debajo de éstas que ayuden a entender qué están transmitiendo.
- Se ampliarán las temáticas a trabajar con estas herramientas: ya no sólo pequeños intereses o rutinas del aula sino gustos, intereses y aficiones del niño con autismo.
- A la vez que se van trabajando y creando estos recursos, se le irá enseñando al niño qué significado tienen sus imágenes y qué nos puede comunicar con ellas. De esta manera obtenemos un recurso que el niño puede ir ampliando día a día y que no solamente le sirve de acompañamiento en su comunicación e interacción con los demás, sino que también le ayuda en su motivación, pues son imágenes que él ha escogido y realizado, imágenes de su vida y de los contextos que le son conocidos.

- De manera colectiva, por medio de una asamblea se dará a conocer un poco de la historia de nuestro protagonista al resto de los compañeros del aula.

Con esta actividad se le proporciona al niño con autismo un recurso permanente y ampliable, donde se pueden recoger todos los contextos conocidos por el niño y todos los intereses que el niño tenga.

■ **Evaluación:** Los indicadores a evaluar en esta actividad son:

- Trabajar la interacción social.
- Trabajar la expresión.
- Desarrollar la comunicación.
- Trabajar la creatividad.
- Empleo de TIC.

Como instrumento de evaluación para esta actividad se utilizará una escala de estimación (ver tabla C.7) y una lista de control (ver tabla D.1).

3.5. Evaluación

La valoración de los niños con autismo exige minuciosidad (ya que a menudo presentan características contradictorias), constancia y perseverancia (ya que en estos niños se producen reacciones comunicativas y conductuales totalmente imprevistas y es, por tanto, necesario que el evaluador realice la observación con calma). Para ello es necesario tener un conocimiento profundo del tipo de desarrollo que tienen estos niños y los procesos implicados en ese desarrollo. Para poder tener una idea de cómo actuar con niños que padecen de autismo es necesario realizar una evaluación contextual y social que permita valorar el desarrollo conductual de cada niño en múltiples situaciones y la interacción con distintas personas. Deben estudiarse las conductas del niño en distintos contextos ya que la observación detallada de estos comportamientos en distintos marcos de relación permite demostrar en muchos casos que determinados contextos estimulan a estos niños a exhibir unas conductas e inhibir otras. Así mismo se requiere sensibilidad para atender con la mayor rapidez posible estos casos y un enfoque multidisciplinar, lo cual supone, en resumen, la necesidad de altos niveles de implicación por parte de los evaluadores.

Para poder realizar un seguimiento adecuado y de esta manera obtener una evaluación más minuciosa y correcta, se debe partir de los conocimientos que se mencionan en la Orden de 14 de octubre (2008). Dentro de los artículos 5, 6 y 7 de dicha ley se habla de los tres tipos de evaluaciones que se emplean en el proceso educativo. A continuación se van a mencionar la finalidad que cada una de ellas tiene en esta propuesta:

- **Evaluación inicial:** Se va a realizar con la finalidad de obtener los conocimientos previos del alumno con autismo con respecto a las sesiones que se van a trabajar en la propuesta y, también, con la intención de conocer sus fortalezas y dificultades. Se obtendrá la información mediante el empleo, en primer lugar, de una entrevista con la tutora del niño y con los especialistas que trabajen con él (y con sus padres si la tutora no dispusiera de la información necesaria para llevar a cabo esta propuesta de intervención) (Wing, 1989a) y, después, de una lista de control (ver la definición en el apartado 3.5.1 y la propuesta en el anexo D), con la intención de obtener información concreta previamente planteada por medio de una serie de ítems que nos indicarán qué es lo que sabe o no realizar el niño. Además, esta información también se utilizará en la evaluación final como comparativa.
- **Evaluación continua o formativa:** Se empleará la observación directa para valorar los avances del alumno y el desarrollo de su aprendizaje. Esto se realizará mediante una escala de estimación para cada sesión en concreto (ver la definición en el apartado 3.5.1 y las propuestas para cada sesión en el anexo C) para matizar los criterios que se quieren conseguir en cada sesión trabajada, además de tener conocimiento de su nivel de consecución. Con este tipo de evaluación se pretende obtener información que ayudará a saber si es necesario realizar modificaciones en alguna de las actividades propuestas.
- **Evaluación final:** Se obtendrá información mediante una lista de control (ver la definición en el apartado 3.5.1 y la propuesta en el anexo D). Además, en esta evaluación se tendrá en cuenta la información obtenida tanto en la evaluación inicial (mediante la lista de control), estableciendo una comparativa entre ésta y la final (aquellos ítems que haya conseguido realizar al finalizar la intervención), como en la evaluación continua, prestando atención al desarrollo en el aprendizaje del alumno en cada una de las actividades que se le han propuesto. De esta manera se podrá comprobar si la propuesta de intervención que se ha

llevado a cabo con el niño ha ayudado en la mejora de los aspectos trabajados (comunicación, expresión, creatividad e interacción) y si se han conseguido o no los objetivos planteados.

En la tabla 3.2 se indica qué, cuándo, cómo y para qué se realizan las diferentes evaluaciones mencionadas.

Tabla 3.2

Evaluaciones inicial, continua y final (basadas en Díaz Alcaraz, 2002).

	Inicial	Continua	Final
¿Qué evaluar?	Los conocimientos previos de los alumnos ante una nueva situación de aprendizaje	Progreso de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Grado de adquisición de los objetivos planteados
¿Cuándo evaluar?	Al comienzo de la propuesta	Durante todo el desarrollo de la propuesta	Al finalizar la propuesta
¿Cómo evaluar?	Recogiendo información a través de entrevistas, de informes médicos y pedagógicos, de una lista de control y de una escala de estimación	Mediante la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje y recogiendo información a través de una escala de estimación	Recogiendo información a través de una lista de control y de una escala de estimación. Se establecerá una comparativa con lo recogido en las tres evaluaciones
¿Para qué evaluar?	Para conocer el nivel de conocimientos previos, capacidades, motivaciones y para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo que sea necesario para el niño	Toma de decisiones sobre otras posibles actuaciones pertinentes sobre el niño y sobre modificaciones en la propuesta (auto-evaluación)

3.5.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para llevar a cabo la evaluación propuesta en el punto anterior son necesarios algunos instrumentos de recolección de datos, que permitan la recogida de la información que se observa día a día.

En este trabajo se han creado Escalas de Estimación individualizadas para cada sesión (ver anexo C), para realizar la evaluación continua de cada actividad.

De esta manera, se concreta más la información que se va a recoger en cada sesión (Clemente Fuentes y Sáez Nieto, 2005; Díaz Alcaraz, 2002; Orden de 28 de marzo, 2008).

También se ha creado una Lista de Control (ver anexo D), para realizar la evaluación inicial y final de la propuesta de intervención. De esta manera, se puede establecer una comparativa del estado del niño al inicio de la aplicación de la propuesta y sus cambios al finalizar la propuesta. A esta lista de control se le pueden añadir más ítems según lo que se vaya observando a lo largo de la realización de la propuesta de intervención (Díaz Alcaraz, 2002).

Según Díaz Alcaraz (2002), una **Escala de Estimación** sirve para valorar con qué nivel de intensidad se realizan o no los ítems indicados en la escala, y si éstos están o no presentes en la realización de la actividad. En esta propuesta, las Escalas de Estimación que se han realizado parten de diferentes criterios que engloban unos indicadores con unos ítems concretos a evaluar en cada actividad. Se deberá elegir el rango de frecuencia más adecuado con la observación. La Escala de Estimación es de gran utilidad, ya que nos va a ayudar a observar cómo es el avance del niños. Ver el anexo C.

En cuanto a las **Listas de Control**, Díaz Alcaraz (2002) menciona que el objetivo de su empleo es observar la presencia o ausencia de los rasgos recogidos en la lista. En esta propuesta, están formadas por un listado de conductas que se han de observar y de las que se consigna su presencia o ausencia, sin informar de su frecuencia. Son una buena guía de orientación y se interpretan con rapidez. Ver el anexo D.

3.6. Recursos

En la tabla 3.3 se recoge un resumen de los recursos necesarios, tanto materiales como de personal como de espacios, para llevar a cabo la propuesta presentada.

Tabla 3.3

Recursos necesarios para el desarrollo de las sesiones.

Sesión	Recursos materiales	Recursos personales	Recursos espaciales
1: Con otros ojos	Cámara de fotos digital	Tutor del aula, especialistas y estudiante	Aula TEA Aula ordinaria Espacios del centro
2: Lluvia de ideas	Fotografías Ordenador Cámara de fotos	Tutor del aula, especialistas y estudiante	Aula ordinaria Aula TEA
3: Cuéntame historias	Fotografías Ordenador PDI	Tutor del aula y estudiante	Aula ordinaria
4: Creando lenguaje	Ordenador PDI <i>PowerPoint</i> Papel Fotografías imprimidas Tijeras Pegamento	Tutor del aula, especialista y estudiante	Aula ordinaria
5: Intercambio de cartas	Fotografías imprimidas Cartulinas Cajas Nombres o fotos de los niños	Tutor del aula, especialista y estudiante	Aula TEA Aula ordinaria
6: Tablero de comunicación	Si es soporte interactivo: <i>PowerPoint</i> , ordenador y PDI. Si es soporte físico: Cartulinas, tarjetas con las imágenes, pegamento, tijeras	Tutor del aula, especialista y estudiante	Aula TEA Aula ordinaria
7: Conóceme mejor	Si es en soporte físico: Fotografías, cartulinas, pegamento, tijeras, anillas. Si es en soporte técnico: ordenador, PDI, <i>tablet</i> y aplicación Niki-Agenda	Tutor del aula, especialista y estudiante	Aula TEA Aula ordinaria

Capítulo 4

Conclusiones

En primer lugar, se va a analizar el grado de consecución de los objetivos de este trabajo, que se pueden ver en el apartado 1.1. El objetivo general del trabajo quizá resultaba muy ambicioso, ya que en la literatura y la comunidad educativa todavía existe una gran inercia a considerar que los niños con TEA tienen un pensamiento poco imaginativo y que, por tanto, no resulta interesante trabajar las actividades creativas con ellos (Fernández Añino, 2003). Ya existen algunos estudios sobre el uso de actividades creativas y artísticas para mejorar la comunicación de niños con TEA y este trabajo se adscribiría a esta corriente. Se ha conseguido presentar bibliografía que apoya la tesis del objetivo, así como un conjunto de actividades basadas en la creatividad y expresión artística. Sin embargo, la imposibilidad de llevar la propuesta de intervención a la práctica no ha permitido obtener resultados empíricos que corroboraran, o no, dicha tesis, lo que ha restado impacto al trabajo e imposibilitado la consecución del objetivo general. De hecho, para la consecución completa de este objetivo general, en mi opinión, sería necesario haber podido repetir la propuesta de intervención con varios niños con TEA y observar sus resultados, así como la realización de más trabajos de investigación sobre este tema.

Por otra parte, los objetivos específicos del trabajo sí que se han alcanzado, ya que se ha realizado en el apartado 2.1 un estudio de la literatura existente relacionada con el autismo y su evolución (para el primer objetivo específico). En el apartado 2.3 se ha realizado un estudio de la literatura relacionada con el uso de actividades creativas y artísticas para trabajar con niños con autismo (para el primer objetivo específico), encontrando que no es un tema profusamente estudiado pero en el que sí que se presentan ciertos resultados esperanzadores. Además, en los apartados 2.4 y 2.5 se ha estudiado tanto la legislación como la literatura para exponer la utilidad de la inclu-

sión en la escuela (para el tercer objetivo específico). También se ha puesto de manifiesto en el apartado 2.3 que los niños con TEA tienden a tener un pensamiento más visual que verbal y el uso de las fotografías (con la aplicación FOTOS, por ejemplo) como herramienta útil para el trabajo con niños con TEA (para el primer objetivo específico). Finalmente, con todo esto en mente, se ha presentado en el apartado 3 una propuesta de intervención que utiliza actividades creativas y artísticas basadas en fotografías, desde un enfoque inclusivo (alcanzando de esta forma el último objetivo específico).

La propuesta de intervención presentada en este trabajo no ha podido ser llevada a la práctica ya que no fue factible encontrar un centro educativo que dispusiera del tiempo necesario para poder trabajarla. Como consecuencia, no se han podido observar en la realidad qué objetivos de la misma se hubieran alcanzado. Sin embargo, podemos valernos de otros trabajos similares para poder hacer una estimación de ello. Apoyándonos en el trabajo de Fernández Añino (2003) (quien trabajó el dibujo con niños con autismo), podríamos esperar que los niños TEA con poca discapacidad intelectual (según Fernández Añino (2003) serían interesantes los que tuvieran un cociente intelectual superior a 70 y aceptables los que lo tuvieran superior a 30) obtengan buenos resultados en el proceso creativo y artístico. Sin embargo, la propuesta presentada se basa en la realización de fotografías en vez de dibujos como en el trabajo de Fernández Añino (2003), por lo que el nivel de imaginación (que los niños con autismo tienen poco desarrollada) necesario es menor. Esto, unido a algunos otros trabajos que presentan mejores resultados creativos en niños con autismo (Alonso, 2017; Edgerton, 1994), nos permite tomar el dato anterior como una cota inferior y ser optimistas en cuanto a los resultados esperables.

Respecto a la comunicación, los resultados de algunos estudios previos (Buday, 1995; Edgerton, 1994) junto con el hecho de que la propuesta de intervención planteada se apoye, complementariamente, en el empleo recursos habituales en el trabajo de la comunicación con niños TEA (como SAAC, por ejemplo) nos hacen ser optimistas en cuanto a los resultados esperables de esta propuesta.

Sin embargo, sería mi deseo personal poder llevar a la práctica esta propuesta de intervención en un futuro, y que incluso se pueda desarrollar más profundamente y con calma, y poder observar en la realidad qué objetivos se acaban alcanzando, lo que también ayudaría a corregir y mejorar la propia propuesta en el futuro. De hecho, la imposibilidad de haber llevado a la práctica la propuesta de intervención ha supuesto una importante limitación del trabajo, ya que no ha permitido obtener resultados empíricos con los que se hubiera podido determinar la eficacia de la misma y hallar

tanto los aspectos negativos de las sesiones (para cambiarlos o mejorarlos) como los positivos (para potenciarlos). Otra limitación del trabajo derivada de la imposibilidad de la puesta en práctica de la propuesta ha sido la imposibilidad de evaluar al niño para saber si es necesario o no realizar adaptaciones en las sesiones.

Como fortalezas de la propuesta destacarían el enfoque inclusivo de la misma, el empleo de una perspectiva psicopedagógica basada en que el entorno del niño se involucre totalmente proporcionándole los recursos necesarios para su correcto desarrollo integral y preocupándose de establecerle una serie de rutinas tanto en casa como en la escuela para que pueda llevar a cabo las acciones que realizaría cualquier otro niño con normalidad y que la propuesta de intervención no esté solamente centrada en el alumno sino que tenga en cuenta los contextos más cercanos a él (escolar y familiar), haciendo que sean los contextos los que se adapten al niño y no al revés.

Como posibles debilidades o limitaciones de la propuesta de intervención destacarían la linealidad de las actividades propuestas, es decir, que si alguna de las actividades no se pudiera llevar a cabo adecuadamente por algún motivo afectaría al resto de sesiones posteriores ya que no son independientes. Para mejorar este posible problema, se podría desarrollar en el futuro actividades alternativas, es decir, que en cada sesión existan otras opciones de actividades en caso de que alguna fallase, lo que sería una ampliación futura para mejorar la propuesta de intervención presentada.

En caso de llevar a la práctica la propuesta de intervención, se podría ampliar el tiempo de desarrollo de las actividades, ya que la temporalización que se pone como ejemplo en este trabajo en la descripción de las sesiones y en el anexo A se planificó con la idea de poder ser llevada a cabo por una alumna de prácticas durante un tiempo limitado. Sin embargo, en una hipotética implantación real de la propuesta profesionalmente (bien por una tutora, bien por una especialista), el tiempo de desarrollo sería mucho mayor, pudiéndose realizar una ampliación de la misma que permitiera su implantación durante varios cursos lectivos; de esta forma, el niño podría avanzar sobre sus progresos previos e incluso añadir nuevas técnicas creativas y artísticas.

Como posibles líneas futuras de investigación se plantearía la ampliación de este trabajo a varios cursos lectivos, la flexibilización de las sesiones tanto como para que el niño con TEA pueda personalizarlas en mayor grado como para adecuar las sesiones a las necesidades específicas de cada niño con TEA y, por último, cambiar el enfoque del trabajo desde la propuesta de intervención actual hacia un trabajo de investigación, en el que varios niños con TEA trabajaran actividades creativas y artísticas como las planteadas en este trabajo y otro grupo de niños con TEA (grupo de control) trabajara otras actividades diferentes que no presentaran estos aspectos.

5. Referencias

- Abellán, R. (s.f.). FOTOS BETA. Hacer mis propias fotografías. Guía pedagógica para su uso por personas con autismo y/o discapacidad intelectual. Descargado de www.proyectoazahar.org/azahar/files/doc/es_ES/GuiaFotos.pdf (Recuperado el 31 de octubre de 2017)
- Aguilar Montero, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*. Descargado de files.educ-diferencial.webnode.cl/200000029-e3c50e4bfff/informe-warnock.pdf (Recuperado el 24 de noviembre de 2016)
- Alonso, D. (2017). El desarrollo personal de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. autoestima y autonomía. *Artseduca*, 17, 198-223. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6038487.pdf> (Recuperado el 17 de agosto de 2017)
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *Diez ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- American Psychiatric Association, APA. (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2nd Edition*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3rd Edition*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3rd Edition, Revised*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition*. Washington DC: American Psychiatric Association.

- Association.
- American Psychiatric Association, APA. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Arañó Gisbert, J. C. (1994). Arte, educación y creatividad. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 2. Descargado de acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/453/202 (Recuperado el 27 de junio de 2017)
- Artigas-Pallarès, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Asoc. Esp. Neuropsiq*, 32(115), 567-587. Descargado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf> (Recuperado el 2 de enero de 2017)
- Bellini, S. (2003). Making (and keeping) friends: A model for social skills interactions. *Indiana Resource Center for Autism Reporter*, 8(3), 1-10. Descargado de <https://www.iidc.indiana.edu/pages/Making-and-Keeping-Friends-A-Model-for-Social-Skills-Instruction> (Recuperado el 10 de marzo de 2016)
- Benito, M. (2011). El autismo de Leo Kanner. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 38(98). Descargado de www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/MONICA_BENITO_2.pdf (Recuperado el 26-02-2016)
- Bettelheim, B. (2001). *La Fortaleza Vacía. Autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona: Paidós.
- Buday, E. M. (1995). The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism. *Journal of Music Therapy*, 32, 189-202. Descargado de <https://academic.oup.com/jmt/article-abstract/32/3/189/882908> citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1023.6969&rep=rep1&type=pdf (Recuperado el 28 de septiembre de 2016)
- Casales Martínez, A., y Laguna Segovia, I. (2014). Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital interactiva en educación infantil. *Pixel-*

- Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 125-136. Descargado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25653711.pdf> (Recuperado el 14 de septiembre de 2017)
- Casas Carbajo, J. (2000). *La creatividad en la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: EOS.
- Clemente Fuentes, L., y Sáez Nieto, J. M. (2005). *Modelo de evaluación para la educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- D'Angelo, E., y Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, 33, 79-88. Descargado de www.investigacionenlaescuela.es/articulos/33/R33_8.pdf (Recuperado el 14 de septiembre de 2017)
- Decreto 135/2014 de 29 de julio. (2014). Boletín Oficial de Aragón, 150.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*(12), 26-46. (Recuperado el 14 de septiembre de 2017)
- Edgerton, C. L. (1994). The Effect of Improvisational Music Therapy on the Communicative Behaviors of Autistic Children. *Journal of Music Therapy*, 31, 31-62. Descargado de <https://academic.oup.com/jmt/article-abstract/31/1/31/889169>
- Egge, M. (2008). *El tratamiento del niño autista*. Madrid: Gredos.
- Feinstein, A. (2016). *Historia del autismo. Conversaciones con los pioneros*. Ávila: Autismo Ávila.
- Fernández Añino, M. I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 135-152. Descargado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110135A/5837> (Recuperado el 12-11-2016)
- Fernández Batanero, J. M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. En J. M. Fernández Batanero (Ed.), *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil* (p. 267-283). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Gallego Vega, C. (2015). Conceptualización y evolución de la atención a la diversi-

- dad. En J. M. Fernández Batanero (Ed.), *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil* (p. 3-30). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- García Gómez, A. (2008). *Espectro autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Mérida: Junta de Extremadura.
- García Molina, F. (2015). La importancia de los rincones en el aula de Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, 62, 43-47. Descargado de https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_062_sep.pdf (Recuperado el 14 de septiembre de 2017)
- Grandin, T. (1995). How People with Autism Think. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (p. 137-156). Nueva York: Plenum Press.
- Grandin, T. (2006). *Pensar con Imágenes. Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba.
- Happé, F., y Frith, U. (1995). Theory of Mind in Autism. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (p. 177-197). Nueva York: Plenum Press.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. Descargado de www.neurodiversity.com/library/kanner_1943.pdf (Recuperado el 20 de octubre de 2016)
- Koegel, L. K., y Koegel, R. L. (1995). Motivating Communication in Children with Autism. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (p. 73-87). Nueva York: Plenum Press.
- La Rocca, A. (s.f.). Descargado de <http://www.nikitalk.com/Agenda.aspx> (Recuperado el 7 de septiembre de 2016)
- Larraz, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, JETT*, 5(1), 151-161.
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Dykinson.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre. (2013). Boletín Oficial del Estado, 295.
- López Gómez, S., Rivas Torres, R. M., y Taboada Ares, E. M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570. Descargado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n3/v41n3a11.pdf> (Recuperado el 2 de enero de 2017)
- Marchesi, A. (2016). De la educación especial a la inclusión educativa. En A. Mar-

- chesi, C. Coll, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (p. 25-50). Madrid: Alianza.
- Martos, J., y Burgos, M. A. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno del espectro autista. En F. Alcantud Marín (Ed.), *Trastornos del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (p. 17-33). Madrid: Pirámide.
- Marín Díaz, V. (2015). Las TIC y la atención a la diversidad funcional en educación infantil. En J. M. Fernández Batanero (Ed.), *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil* (p. 115-127). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Microsoft. (s.f.).
Descargado de <https://products.office.com/es-ES/powerpoint>
(Recuperado el 13 de noviembre de 2017)
- Monfort, M. (1997). Perspectivas de intervención en comunicación y lenguaje en niños con rasgos autistas y/o disfasia receptiva. En A. Rievière y J. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (p. 509-537). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Montero de Espinosa Espino, G. (2015).
Descargado de <http://www.aulautista.com/2015/11/01/niki-agenda-app-para-organizar-las-actividades-en-ios-y-android/> (Recuperado el 7 de septiembre de 2016)
- Orden de 14 de octubre. (2008). Boletín Oficial de Aragón, 177.
- Orden de 28 de marzo. (2008). Boletín Oficial de Aragón, 43.
- Orden de 30 de julio. (2014). Boletín Oficial de Aragón, 152.
- Palomo, R. (2016). Los alumnos con trastorno del espectro del autismo. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (p. 445-485). Madrid: Alianza.
- Paredes, J., y Herrán, A. (Eds.). (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pasiali, V. (2004). The use of prescriptive therapeutic songs in a home-based environment to promote social skills acquisition by children with autism: Three case studies. *Music Therapy Perspectives*, 20, 11-20.
- Portal ARASAAC. (s.f.). Dirección General de Innovación, Equidad y Participación, del Departamento de Educación Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón. Descargado de www.arasaac.org/aac.php (Recuperado el 14 de septiembre de 2016)

- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (p. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI: Revista de la facultad de educación*, 30(1), 89-112. Descargado de [apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion_inclusiva/Claves conceptuales/escuela-inclusiva-y-aprendizaje-cooperativo.pdf](http://apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion_inclusiva/Claves_conceptuales/escuela-inclusiva-y-aprendizaje-cooperativo.pdf) (Recuperado el 14 de septiembre de 2017)
- RAE. (s.f.). Descargado de <http://dle.rae.es/?id=BD3eZdM> (Recuperado el 15 de septiembre de 2017)
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre. (2006). Boletín Oficial del Estado, 4.
- Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación. En A. Rievière y J. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (p. 61-105). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Riviére, A. (2001). *Autismo. orientación para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez Rodríguez, M. F. (2011). La importancia de la asamblea en la metodología docente de la etapa de infantil. *Revista Autodidacta*, 1(5), 131-139. Descargado de www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/17_m_f_r_rodriguez.pdf (Recuperado el 14 de septiembre de 2017)
- Serrano García, A. I. (2013). Los centros de interés en infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 23. Descargado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=10031&s=> (Recuperado el 14 de septiembre de 2017)
- Simarro Vázquez, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Madrid: Síntesis.
- Simpson, K., y Keen, D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 165-177. Descargado de <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/>

- handle/10072/30340/62966_1.pdf?sequence=1 (Recuperado el 28 de septiembre de 2016)
- Simpson, K., y Keen, D. (2011). Music interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1507-1514. Descargado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-010-1172-y> (Recuperado el 28 de septiembre de 2016)
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos (grupo Anaya).
- The Document Foundation. (s.f.).
Descargado de <https://es.libreoffice.org> (Recuperado el 13 de noviembre de 2017)
- Vaiouli, P., y Friesen, A. (2016). The Magic of Music: Engaging Young Children With Autism Spectrum Disorders in Early Literacy Activities With Their Peers. *Childhood Education*, 92(2), 126-133. Descargado de www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00094056.2016.1150745
- Wing, L. (1988). The Continuum of Autistic Characteristics. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and assessment in autism* (p. 91-110). Boston: Springer.
- Wing, L. (1989a). Evaluación: El papel del profesor. En L. Wing y M. P. Everard (Eds.), *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos* (p. 219-233). Madrid: Santillana.
- Wing, L. (1989b). Principios de educación terapéutica para niños autistas. En L. Wing y M. P. Everard (Eds.), *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos* (p. 256-262). Madrid: Santillana.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. Descargado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/48744865/bf0153128820160911-25790-ygrlbp.pdf?AWSAccessKeyId=AKAIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510947895&Signature=He66ZXvJNgxzaF1YH1SoTHW75gM%3D&>

response-content-disposition=inline%3B
filename%3DSevere_impairments_of_social_interaction.pdf
(Recuperado el 18 de noviembre de 2015)

6. Índice de tablas

3.1. Objetivos, contenidos y competencias.	31
3.2. Evaluaciones inicial, continua y final (basadas en Díaz Alcaraz, 2002).	51
3.3. Recursos necesarios para el desarrollo de las sesiones.	53
A.1. Cronograma propuesto de las sesiones.	69
B.1. Resumen de las sesiones propuestas.	71
C.1. Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión uno	75
C.2. Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión dos	76
C.3. Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión tres	77
C.4. Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión cuatro	78
C.5. Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión cinco	79
C.6. Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión seis	81
C.7. Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión siete	82
D.1. Lista de Control: Evaluación inicial y final	85

Anexo A

Cronograma

En la tabla A.1, se indica una propuesta de temporalización de cada una de las sesiones, como ejemplo en caso de llevarse a cabo la propuesta.

Tabla A.1

Cronograma propuesto de las sesiones.

Número de sesión	Nombre de la sesión	Fecha de realización	Duración
1	Con otros ojos	semana 1	30 minutos
2	Lluvia de ideas	semana 2	20 minutos
3	Cuéntame historias	semana 3	55 minutos
4	Creando lenguaje	semana 3	55 minutos
5	Intercambio de cartas	semana 3	30 minutos
6	Tablero de comunicación	semana 4	55 minutos
6	Intercambio de cartas	semana 4	30 minutos
7	Conóceme mejor	semana 4	30 minutos
7	Creando lenguaje	semana 4	55 minutos
8	Tablero de comunicación	semana 4	55 minutos
9	Conóceme mejor	semana 5	30 minutos

Anexo B

Resumen de las sesiones

Tabla B.1

Resumen de las sesiones propuestas.

Sesión	Objetivos	Competencias	Material	Duración	Indicadores de evaluación
1	<ul style="list-style-type: none">• Aprender a emplear una cámara de fotos• Identificar los intereses del niño por medio de las imágenes	<ul style="list-style-type: none">• Competencia digital• Autonomía e iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none">• Cámara de fotos• Aplicación FOTOS	30 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Empleo adecuado de la cámara de fotos• Reconocimiento de los intereses del niño
2	<ul style="list-style-type: none">• Conocer los intereses del niño y los recursos que emplea para expresarlos• Emplear otros Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación• Practicar las habilidades de comunicación	<ul style="list-style-type: none">• Comunicación lingüística• Competencia digital• Competencia social	<ul style="list-style-type: none">• Fotografías• Ordenador• Cámara de fotos	20 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de los intereses del niño• Comunicar motivos del porqué de la realización de esas imágenes

Continúa en la siguiente página

Sesión	Objetivos	Competencias	Material	Duración	Indicadores de evaluación
3	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los recursos que emplea el alumno para comunicar sus intereses • Introducir nuevos conceptos a su repertorio • Aprender estrategias de imitación • Practicar las habilidades de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Competencia digital • Competencia social • Autonomía e iniciativa personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías • Ordenador • PDI 	55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los intereses del niño • Comunicar motivos del porqué de la realización de esas imágenes • Emplear estrategias de socialización
4	<ul style="list-style-type: none"> • Promover estrategias de comunicación por medio del empleo de TIC • Conocer los intereses del niño, los contenidos que comunica y los recursos que emplea para comunicarlos • Saber expresar sus intereses y darles nombre 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Competencia digital • Competencia social • Autonomía e iniciativa personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • PDI • PowerPoint • Papel • Fotografías • Tijeras • Pegamento 	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los intereses del niño con autismo • Desarrollar la creatividad • Desarrollar la comunicación • Empleo de TIC
5	<ul style="list-style-type: none"> • Promover estrategias de comunicación expresiva usando como soporte tarjetas donde se muestren algunas imágenes realizadas por los niños • Conocer qué intereses tiene el alumno, qué contenidos comunica, qué funciones emplea y qué recursos formales utiliza para comunicar cada una de sus intenciones (gestos o palabras) • Saber expresar sus intereses y darles nombre 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Competencia social • Autonomía e iniciativa personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías • Cartulinas • Cajas • Nombres o fotos de los niños 	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los intereses del niño con autismo • Emplear estrategias de socialización • Trabajar la interacción social • Desarrollar la comunicación

Continúa en la siguiente página

Sesión	Objetivos	Competencias	Material	Duración	Indicadores de evaluación
6	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover estrategias de comunicación donde se muestren algunas imágenes realizadas por los niños ● Emplear Sistemas Alternativos y Aumentativos de comunicación ● Saber expresar sus intereses y darles nombre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación lingüística ● Competencia digital ● Competencia social ● Autonomía e iniciativa personal 	<ul style="list-style-type: none"> ● PowerPoint ● Ordenador ● PDI ● Cartulinas ● Tarjetas con las imágenes ● Pegamento ● Tijeras 	55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la interacción ● Desarrollar la comunicación ● Empleo de TIC ● Trabajar las rutinas del aula a través de la comprensión de imágenes y símbolos
7	<ul style="list-style-type: none"> ● Emplear Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación ● Saber expresar sus intereses y darles nombre ● Conocer los intereses del niño, los contenidos que comunica y los recursos que emplea para comunicarlos ● Saber expresar sus intereses y darles nombre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación lingüística ● Competencia social ● Autonomía e iniciativa personal 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotografías ● Cartulinas ● Pegamento ● Tijeras ● Anillas ● Ordenador ● PDI ● Tablet ● Niki Agenda 	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la interacción social ● Trabajar la expresión ● Desarrollar la comunicación ● Trabajar la creatividad ● Empleo de TIC

Anexo C

Escalas de Estimación de las sesiones

Tabla C.1

Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión uno

Criterio: Destrezas manipulativas				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Emplear adecuadamente la cámara de fotos o la aplicación FOTOS	Manejo adecuado de la cámara			
	Manejo adecuado de la aplicación FOTOS			
Criterio: Interés por el entorno que le rodea				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Reconocer los intereses del niño con autismo	Es él quien toma la iniciativa			
	Siente curiosidad			
	Se orienta de manera autónoma en los espacios que conoce			
	Observa y establece relaciones con los diferentes elementos de su entorno			

Tabla C.2*Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión dos*

Criterio: Interés por el entorno que le rodea				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Reconocer los intereses del niño con autismo	Es él quien toma la iniciativa			
	Siente curiosidad			
	Se orienta de manera autónoma en los espacios que conoce			
	Observa y establece relaciones con los diferentes elementos de su entorno			
Criterio: Posibilidades expresivas				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Expresar los motivos de la realización de esas imágenes	Intenta expresarse con las imágenes realizadas			
	Expresa sus sentimientos y emociones			
	Dice algunas palabras			
	Cambia de expresión ante diferentes imágenes			
	Se mantiene inexpresivo			
	Mantiene contacto visual			
	Emplea gestos a la hora de expresarse			
	Emplea la expresión corporal a la hora de representar las fotografías			

Tabla C.3*Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión tres*

Criterio: Interés por el entorno que le rodea				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Reconocer los intereses del niño con autismo	Es él quien toma la iniciativa			
	Siente curiosidad			
	Se orienta de manera autónoma en los espacios que conoce			
	Observa y establece relaciones con los diferentes elementos de su entorno			
Criterio: Posibilidades expresivas				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Expresar los motivos de la realización de esas imágenes	Intenta expresarse con las imágenes realizadas			
	Expresa sus sentimientos y emociones			
	Dice algunas palabras			
	Cambia de expresión ante diferentes imágenes			
	Se mantiene inexpresivo			
	Mantiene contacto visual			
	Emplea gestos a la hora de expresarse			
	Emplea la expresión corporal a la hora de representar las fotografías			
Criterio: Habilidades sociales				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Emplear estrategias de socialización	Pide ayuda			
	Es capaz de hacerse entender por medio de gestos			
	Es capaz de emplear sílabas aisladas como “no” o “sí”			

Tabla C.4*Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión cuatro*

Criterio: Interés por el entorno que le rodea				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Reconocer los intereses del niño con autismo	Es él quien toma la iniciativa			
	Siente curiosidad			
	Se orienta de manera autónoma en los espacios que conoce			
	Observa y establece relaciones con los diferentes elementos de su entorno			
Criterio: Comunicarse utilizando los diferentes medios materiales y técnicas propias de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Desarrollar la creatividad	Interesarse por los diferentes medios de expresión artística que se le proporcionan			
	Manifestar interés por experimentar con diferentes técnicas de comunicación			
	Comunicarse por medio del empleo de los TIC.			
Desarrollar la comunicación	Comprender las producciones artísticas de sus compañeros			
	Identificar las relaciones que se establecen entre todas sus fotografías, percibiendo lo que quiere comunicar con ellas			
	Establecer relaciones entre lo que siente y las imágenes que pueda emplear para transmitir sus sentimientos			
	Ser capaz de expresar lo que le gusta			
Continúa en la siguiente página				

INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Empleo de TIC	Emplear de forma adecuada los recursos TIC			
	Manejar adecuadamente el ordenador o la PDI			
	Entender el manejo del programa de tipo <i>PowerPoint</i>			

Tabla C.5*Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión cinco*

Criterio: Interés por el entorno que le rodea				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Reconocer los intereses del niño con autismo	Es él quien toma la iniciativa			
	Siente curiosidad			
	Se orienta de manera autónoma en los espacios que conoce			
	Observa y establece relaciones con los diferentes elementos de su entorno			

Criterio: Habilidades sociales

INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Emplear estrategias de socialización	Pide ayuda			
	Es capaz de hacerse entender por medio de gestos			
	Es capaz de emplear sílabas aisladas como “no” o “sí”			

Criterio: interacción social

INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Trabajar la interacción social	Mantiene las distancias con sus iguales			
	Se relaciona a menudo			
	Muestra empatía			

Continúa en la siguiente página

INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
	Es agresivo			
	Permite contacto físico			
	Busca la compañía de los demás			

Criterio: Comunicarse utilizando los diferentes medios materiales y técnicas propias de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales

INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Desarrollar la comunicación	Comprender las producciones artísticas de sus compañeros			
	Identificar las relaciones que se establecen entre todas sus fotografías, percibiendo lo que quiere comunicar con ellas			
	Establecer relaciones entre lo que siente y las imágenes que pueda emplear para transmitir sus sentimientos			
	Ser capaz de expresar lo que le gusta			

Tabla C.6*Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión seis*

Criterio: interacción social				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Trabajar la interacción entre iguales	Mantiene las distancias con sus iguales			
	Se relaciona a menudo			
	Muestra empatía			
	Es agresivo			
	Permite contacto físico			
	Busca la compañía de los demás			
Criterio: Comunicarse utilizando los diferentes medios materiales y técnicas propias de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Desarrollar la comunicación	Comprender las producciones artísticas de sus compañeros			
	Identificar las relaciones que se establecen entre todas sus fotografías, percibiendo lo que quiere comunicar con ellas			
	Establecer relaciones entre lo que siente y las imágenes que pueda emplear para transmitir sus sentimientos			
	Ser capaz de expresar lo que le gusta			
	Emplear de forma adecuada los recursos TIC			
Empleo de TIC	Manejar adecuadamente el ordenador o la PDI			
	Entender el manejo del programa de tipo <i>PowerPoint</i>			
Criterio: Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer sus necesidades básicas, consolidando poco a poco los hábitos de cuidado y bienestar personal				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Trabajar las rutinas del aula a través de la comprensión de imágenes y símbolos	Adecuada comprensión de las imágenes representadas en el soporte			
	Adecuada comprensión de los símbolos			
	Desarrollo adecuado de las rutinas establecidas en los soportes			

Tabla C.7*Valoración del rendimiento del alumnado en la sesión siete*

Criterio: Interacción social				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Trabajar la interacción social	Mantiene las distancias con sus iguales			
	Se relaciona a menudo			
	Muestra empatía			
	Es agresivo			
	Permite contacto físico			
	Busca la compañía de los demás			
Criterio: Posibilidades expresivas				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Trabajar la expresión	Intenta expresarse con las imágenes realizadas			
	Expresa sus sentimientos y emociones			
	Dice algunas palabras			
	Cambia de expresión ante diferentes imágenes			
	Emplea su agenda para expresarse			
Criterio: Comunicarse utilizando los diferentes medios materiales y técnicas propias de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales				
INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Desarrollar la creatividad	Interesarse por los diferentes medios de expresión artística que se le proporcionan			
	Manifestar interés por experimentar con diferentes técnicas de comunicación			
	Comunicarse por medio del empleo de los TIC.			
Continúa en la siguiente página				

INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA		
		Siempre	A veces	Nunca
Desarrollar la comunicación	Comprender las producciones artísticas de sus compañeros			
	Identificar las relaciones que se establecen entre todas sus fotografías, percibiendo lo que quiere comunicar con ellas			
	Establecer relaciones entre lo que siente y las imágenes que pueda emplear para transmitir sus sentimientos			
	Ser capaz de expresar lo que le gusta			
Empleo de TIC	Emplear de forma adecuada los recursos TIC			
	Manejar adecuadamente el ordenador o la PDI			
	Entender el manejo del programa de tipo <i>PowerPoint</i>			

Anexo D

Lista de Control: Evaluación inicial y final

Tabla D.1

Lista de Control: Evaluación inicial y final

Nombre: _____	Edad: _____
Fecha: _____	
Observador: _____	
Ítems	Sí No
Maneja adecuadamente los materiales.	
Tiene interés por el entorno que le rodea.	
Muestra iniciativa a la hora de realizar las actividades.	
Emplea las imágenes para comunicarse.	
Entiende las instrucciones orales.	
Entiende los gestos.	
Se expresa por medio de creaciones artísticas con las fotos (<i>collage</i>).	
Tiene diferentes maneras de expresarse.	
Pide ayuda.	
Es capaz de hacerse entender.	
Comprende las producciones artísticas de sus compañeros.	
Tiene un empleo adecuado de las TIC.	
Tiene interés por los diferentes medios de expresión artística.	
Continúa en la siguiente página	

86 ANEXO D. LISTA DE CONTROL: EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Ítems	Sí	No
Sabe establecer una relación adecuada entre las imágenes y sus sentimientos.		
Identifica las emociones de los demás.		
Intenta comunicarse con sus compañeros.		
Juega de manera adecuada.		
Comprende adecuadamente las imágenes y símbolos trabajados.		

Observaciones: _____