

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Infantil

**PROPUESTA DIDÁCTICA DIRIGIDA A FOMENTAR LA COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL EN EL ALUMNADO DE 3 A 6 AÑOS QUE PRESENTA TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).**

**DIDACTIC PROPOSAL AIMED TO PROMOTE COMMUNICATION AND SOCIAL INTERACTION IN THE STUDENT OF 3 TO 6 YEARS OLD THAT PRESENTS A DISORDER OF THE AUTISTIC SPECTRUM (TEA).**

Autor

**Nerea Rando Julve**

Directora

**María Pilar Arranz Martínez.**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2019/2020

## ÍNDICE

Presentación. ....	4
1. Introducción y justificación. ....	5
2. Fundamentación teórica. ....	6
2.1. Historia y evolución del término. ....	6
2.2. El Trastorno del Espectro autista y aspectos característicos. ....	11
2.3. Importancia de la atención temprana en niños que presentan TEA. ....	13
2.4. Atención a la diversidad e importancia de la participación de la comunidad educativa 15	
2.4.1. Papel del profesorado. ....	16
2.4.2. Papel de las familias. ....	17
2.5. Necesidades del área de comunicación e interacción social en el alumnado que presenta TEA entre 3 y 6 años. ....	19
3. Propuesta didáctica. ....	22
3.1. A quién va dirigida. ....	22
3.2. Objetivos. ....	23
3.3. Propuesta metodológica ....	23
3.4. Planteamiento ....	24
3.4.1. Material dirigido a crear un ambiente adecuado. ....	26
3.4.2. Materiales dirigidos a fomentar la comunicación e interacción social. ....	34
4. Otros programas de intervención. ....	41
5. Recomendaciones. ....	43
5.1. Películas, series, documentales, vídeos. ....	44
5.2. Plataformas digitales. ....	45
6. Limitaciones y futuras líneas de investigación. ....	46
7. Conclusión y valoración personal. ....	46

8. Referencias bibliográficas. ....	49
9. Anexos. ....	55
Tabla 1. <i>Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autismo</i> . ....	55
Ejemplo actividad nº 1 con el cuento “Guapa” para un alumnado más mayor. ....	56
Ejemplo de secuencia de un cuento para un alumnado más pequeño. ....	57
Ejemplo de bingo. ....	57
Ejemplo dominó. ....	58

**Presentación.**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es considerado un trastorno del neurodesarrollo que afecta a determinadas áreas como la de comunicación e interacción social. Las alteraciones en este área dan lugar a dificultades en el proceso de aprendizaje y por consiguiente, a intervenir y realizar adaptaciones del entorno que rodea a estos niños y niñas de la segunda etapa de Educación Infantil (3-6 años). Para potenciar la implicación de este alumnado en las interacciones sociales, durante este trabajo se van a presentar materiales diseñados para organizar y estructurar el espacio y el tiempo, y para trabajar aspectos como atención, intencionalidad e interacción. Para ello, es fundamental conocer sus características, necesidades y signos de alarma. Todo esto supone un trabajo interdisciplinar entre el profesorado y las familias, por lo que a lo largo del trabajo se irán mostrando una serie de orientaciones. Además, voy a desarrollar brevemente algunos programas de intervención.

*Palabras clave: TEA, estructuración espacio-temporal, comunicación, interacción social, orientaciones, programas de intervención.*

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is considered a neurodevelopmental disorder that affects certain areas such as communication and social interaction. The alterations in this area give rise to difficulties in the learning process and, consequently, to intervene and make adaptations to the environment that surrounds these boys and girls in the second stage of Early Childhood Education (3-6 years). To enhance the involvement of this student body in social interactions, during this work materials designed to organize and structure space and time will be presented, and to work on aspects such as attention, intention and interaction. For this, it is essential to know their characteristics, needs and warning signs. All this supposes an interdisciplinary work between the teaching staff and the families, reason why throughout the work a series of orientations will be shown. In addition, Also, I am going to briefly develop some intervention programs.

*Key words: TEA, spatio-temporal structuring, communication, social interaction, orientations, intervention programs.*

## **1. Introducción y justificación.**

El presente trabajo tiene como foco de atención al alumnado que presenta TEA y que está escolarizado en la segunda etapa de Educación Infantil (3-6 años). Una vez analizadas sus características y necesidades se desarrollará una propuesta didáctica donde se presentarán una serie de materiales orientados a trabajar aquellas deficiencias presentes en el área de comunicación e interacción social, tratando aspectos como la organización espacio-temporal, atención, etc.

A nivel educativo, estos niños y niñas se ven inmersos en dificultades que afectan a su aprendizaje y, por consiguiente, a su desarrollo. Siguiendo esta línea, se pretende proponer una serie de herramientas con el objetivo de ser utilizadas para mejorar la participación e implicación de dicho alumnado en el aula en relación con el área comunicativa, y con ello un mejor desenvolvimiento en su día a día. Además, se cuenta con la colaboración del ámbito familiar, incluyendo una serie de orientaciones y/o pautas. También se dará valor al trabajo desempeñado por el profesorado, así como su implicación.

Esta propuesta está especialmente destinada a los centros ordinarios donde se encuentra alumnado que presenta TEA, esto no quita que se pueda hacer uso de estas herramientas en otro tipo de centro, de educación especial, por ejemplo, siempre adaptando y adecuando a las posibilidades de cada alumno.

Hay investigaciones que demuestran que cuanto más temprana sea la intervención mayor será la mejora en el desarrollo de estos niños y niñas. Por lo tanto, la segunda etapa de Educación Infantil (3-6 años) va a ser crucial, y conocer los signos de alarma será fundamental. A día de hoy, y desde mi perspectiva como alumna de prácticas en centros educativos, el número de alumnado con estas características va aumentando en las aulas de Educación Infantil, por esta razón, el papel del profesorado es dar respuesta a todos ellos, siguiendo el principio esencial de la educación inclusiva. Además, como futura docente considero que la escolarización de este alumnado en centros ordinarios debe ser la primera opción, siempre que sea posible, y teniendo en cuenta una enseñanza individualizada.

La atención a la diversidad es una de las bases fundamentales que tiene que estar presente en las aulas. Conocer las características y necesidades del alumnado que la compone

resulta fundamental para ofrecer respuestas coherentes, y para ello es importante saber cómo actuar. A continuación, la propuesta de estos materiales ayudará al profesorado a adaptar el entorno que rodea a estos niños y niñas con el fin de que todo el alumnado (dentro de sus posibilidades) pueda desenvolverse en el día a día en el aula, y todo ello en colaboración con la comunidad educativa. Además del juego y el apoyo visual que serán la línea metodológica que guíe el siguiente trabajo.

También se proponen algunos programas de intervención dirigidos a diferentes ámbitos como son la familia y el propio alumnado, ya que considero que en un proceso de intervención se debe hacer partícipe a todo el entorno que rodea a estos niños y niñas. Estos programas son: TEACCH, Proyecto PEANA, Modelo Scerts, sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) o el programa “More than Words”, cada uno de ellos con un fin determinado. Además, durante todo este proceso de investigación y análisis para la elaboración del trabajo, he dado con muchos recursos y orientaciones que pueden ser útiles para el propio profesorado y las familias, por ello, he considerado oportuno plasmarlos.

## **2. Fundamentación teórica.**

### **1. Historia y evolución del término.**

La palabra “autismo” fue utilizada por primera vez en el ámbito médico, por Bleuler (1911) para hablar de una alteración propia de la esquizofrenia que implicaba un alejamiento de la realidad externa; este autor consideraba que estos pacientes vivían encerrados en sí mismos y aislados del mundo exterior (Garraabé, 2012).

Las primeras descripciones sobre el término trastorno del espectro autista nacen de la mano de Leo Kanner (1894) y Hans Asperger (1906). En 1943 Kanner publica en una de sus obras información sobre el término, aunque será en obras posteriores donde siguió profundizando en su delimitación. Un año más tarde, en 1944, Asperger publicó información muy parecida a la de Kanner, independientemente de éste (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). Las obras de ambos autores han sido los cimientos para el estudio de este término donde se reflejaron algunas de las características de aquellos grupos de personas con las que realizaban sus estudios (véase tabla I).

Tabla I.

*Características de los sujetos de estudio.*

<b>Kanner (1943)</b>	<b>Asperger (1944)</b>
Incapacidad para establecer relaciones.	Falta de empatía, ingenuidad.
Alteraciones en el lenguaje (aunque en alguno de ellos el nivel de lenguaje era normal o sólo ligeramente retrasado).	Poca habilidad para hacer amigos. Lenguaje pedante o repetitivo.
Insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios.	Pobre comunicación no verbal.
Aparición, en ocasiones, de habilidades especiales.	Interés desmesurado por ciertos temas. Torpeza motora y mala coordinación.
Buen potencial cognitivo, pero limitado a sus centros de interés.	
Aspecto físico normal.	
Aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento.	

---

Fuente: Elaboración propia basada en Artigas-Pallarès y Paula (2012).

A medida que fueron pasando los años, el término que Kanner había establecido se iba perfilando con mayor precisión. Fue en 1979 cuando Lorna Wing y Judith Gould consideraron complicado establecer unos límites categóricos claros (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). Se puede decir que a día de hoy este aspecto encaja con la gran variabilidad de manifestaciones en niños y niñas que presentan TEA, y la inexistencia de un perfil único.

Más tarde, Lorna Wing (1988) planteó una clasificación compuesta por cuatro dimensiones:

1. Trastornos relacionados con el área social.

2. Trastornos relacionados con la comunicación y el lenguaje.
3. Trastornos relacionados con la imaginación.
4. Trastornos relacionados con actividades repetitivas.

Además de estas aportaciones, más tarde, Rivière (1997) propuso 8 dimensiones más, dando un total de 12, cada una de ellas compuesta por diferentes grados de severidad. Estas dimensiones alteradas quedan reflejadas en lo que Rivière denominó Inventario IDEA o Inventario de Espectro Autista (Inventario de Espectro Autista). Dicha herramienta permite determinar qué dimensión o dimensiones tiene alterada/s y el grado.

Tabla II.

*Las 12 dimensiones propuestas por Ángel Rivière (1997).*

- 
1. Trastornos cualitativos de la relación social.
  2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta).
  3. Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas
  4. Trastornos de las funciones comunicativas.
  5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
  6. Trastornos cualitativos del lenguaje comprensivo
  7. Trastornos de las competencias de anticipación
  8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.
  9. Trastornos del sentido de la actividad propia.
  10. Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.
  11. Trastornos de la imitación.
  12. Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes).
- 

Fuente: Elaboración propia tomado de Escobar et al. (2008)

Además de la clasificación de estas 12 dimensiones, se propone la distribución u organización en diferentes ámbitos como son el social, la comunicación y el lenguaje, la anticipación y flexibilidad, y la simbolización (véase en la Tabla III) (Maseda, 2013 y Escribano, 2015). De esta forma, se permite observar globalmente el área afectada que a su vez conlleva a la manifestación de un trastorno u otro.



Tabla III.

*Clasificación de las dimensiones.*

SOCIAL	Trastornos cualitativos de la relación social. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta) Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	Trastornos de las funciones comunicativas. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo. Trastornos cualitativos del lenguaje comprensivo
ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	Trastornos de las competencias de anticipación Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental. Trastornos del sentido de la actividad propia
SIMBOLIZACIÓN	Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción. Trastornos de la imitación. Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes).

---

Fuente: Elaboración propia tomado de Maseda (2013) y Escribano (2015).

Por lo tanto, una vez analizados los ámbitos de afectación se puede observar cómo durante la evolución en el estudio e investigación del término, el área de comunicación y lenguaje es una de las dimensiones que siempre ha estado presente y que puede verse alterada en mayor o menor medida, dependiendo de cada niño.

La clasificación de los Trastornos del Espectro Autista ha ido sufriendo modificaciones a lo largo de los años gracias a los numerosos estudios e investigaciones llevados a cabo. En el DSM o Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (1952-actualidad) editado por la APA (Asociación de Psiquiatría Americana) quedan reflejadas las variaciones terminológicas y las clasificaciones relacionadas con dicho término, pero es en el DSM-V (2013-actualidad) cuando se llega a un consenso en la definición del

trastorno y que sigue manteniéndose a día de hoy. Considerándose un trastorno en el neurodesarrollo que afecta al comportamiento, la comunicación y el funcionamiento social (APA, 2013).

Tabla IV.

<i>Evolución del término.</i>	
DSM – I y DSM – II (1952-1968)	Autismo como síntoma de esquizofrenia.
DSM – III (1980)	Se comienza a hablar de autismo infantil como categoría específica.
DSM III – R (1987)	Se comienza a hablar de Trastorno Autista, considerándolo generalmente un problema mental, y se abandona el concepto de autismo infantil.
DSM IV y DSM IV – R (1994-2000)	Se incorpora el término de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Los cuales incorporan cinco categorías de autismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastorno Autista</li> <li>• Trastorno de Asperger</li> <li>• Trastorno o Síndrome de Rett</li> <li>• Trastorno Desintegrativo Infantil</li> <li>• Trastorno profundo del desarrollo no especificado</li> </ul>
DSM – V (2013-actualidad)	No se incluyen categorías, simplemente se habla de Trastorno del Espectro Autista y de tres grados de manifestación en las dos áreas afectadas: de comunicación e interacción social, e intereses fijos y conductas repetitivas. Por lo tanto, no se incluye dentro del TEA ni al Síndrome de Rett ni al Síndrome de Asperger. Aunque el CIE-10 sigue utilizando el término Trastorno Generalizado del Desarrollo en el que se incluyen otras categorías (Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, etc.).

---

Fuente: Elaboración propia tomado de Artigas-Pallarès y Paula (2012); Escobar et al. (2008); Garrabé (2012); y Del Barrio (2009).

## 2. El Trastorno del Espectro autista y aspectos característicos.

Palomo (2017), en su libro “Autismo: teorías explicativas actuales” habla del autismo como un puzle compuesto por muchas y muy variadas piezas.

Según el DSM- V (2013-actualidad), el TEA se considera un trastorno del neurodesarrollo que debe cumplir con una serie de requisitos que quedan especificados en el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra). Véase, a continuación, en la tabla V las características del TEA según el DSM-V.

Tabla V.

---

*Características del TEA según el DSM-V.*

---

**A.** Deficiencias persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones.

**B.** Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.

---

Fuente: Elaboración propia tomado del CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra).

Además, el CREENA también propone una tabla con los diferentes niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (véase en el anexo tabla 1 *Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autismo*).

Por ello, y siguiendo las declaraciones que Carmen Moreno, psiquiatra del programa AMITEA (Atención Médica Integral a personas con Trastorno del Espectro Autista), hizo en 2014 en la V Jornada de Autismo y Sanidad tomado de Autismo Madrid, hay que tener cuenta la gran variabilidad presente en estos casos, pues resulta fundamental considerar qué

área queda afectada y su grado de gravedad. Será crucial a la hora de recibir un tipo u otro de intervención centrado en las necesidades y características de cada uno.

Siguiendo el DSM - IV (1994-2000) se plantea una clasificación de las dificultades siguiendo tres áreas: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación y presencia de comportamientos, intereses y materiales estereotipados. Pero con la llegada del DSM- V (2013-actualidad) se realizaron modificaciones y estas áreas se suprimen quedándose únicamente en dos: socio-comunicativa e intereses fijos y conductas repetitivas (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). De esta forma, se permite identificar al alumnado que presenta TEA al manifestar alguna alteración de este tipo, y posteriormente clasificar siendo más grave, o siendo menos grave (Síndrome de Asperger<sup>1</sup>).

Cada una de las dos áreas, ya nombradas anteriormente, engloban una gran variedad de alteraciones o déficits que supondrá a este alumnado dificultades para desenvolverse en el día a día, y en este caso, también en la escuela. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes (Soriano, J. 2019):

- a. *Comunicación e interacción.* Presentan déficits a nivel socio-comunicativo como: no hay respeto en el turno de palabra, presentan dificultad para mantener atención conjunta, hay déficits en las conductas de comunicación, además de dificultades en el desarrollo y mantenimiento de relaciones (desde dificultad para mantener un comportamiento apropiado en el juego hasta la ausencia de interés por los otros).
- b. *Intereses fijos y conductas repetitivas.* Presencia de movimientos corporales estereotipados y/o repetitivos; rutinas verbales y no verbales, motoras; atención centrada en muy pocos intereses; y mucha o poca reacción a estímulos sensoriales: pasividad al dolor, al calor, al frío, al olor, etc.

---

<sup>1</sup> El síndrome de Asperger es un tipo de Trastorno del Espectro Autista considerado un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades “en la comunicación social y en la adaptación sensible de las demandas diarias” aunque no se observa retraso en el desarrollo del lenguaje ni en su adquisición. Tomado de Confederación Autismo España.

Una vez analizada esta información, la comunicación y el lenguaje es un área bastante alterada, que supone la presencia de necesidades como iniciar y mantener una conversación, esperar el turno de palabra, juego simbólico, comprensión de reglas y atención conjunta.

### 3. Importancia de la atención temprana en niños que presentan TEA.

La investigación ha ido demostrando que intervenir de forma temprana e inmediata es un gran inicio para un mejor desarrollo. Siguiendo a Sánchez-Raya, et al (2015), la detección precoz dirigida a los menores y a sus familias es “el mejor predictor de integración y recuperación” (p. 55).

Para intervenir es importante conocer el desarrollo de los niños y niñas, ya que es posible que en estas edades tempranas se puedan observar signos de alarma, considerados indicadores de intervención y actuación destinados a ayudar a los profesionales a reconocer cualquier tipo de alteración que requiera de una evaluación psicopedagógica. De esta forma, en el presente trabajo se quiere hacer especial hincapié en ofrecer una intervención lo antes posible con el objetivo de potenciar al máximo las capacidades de estos niños y niñas que presentan TEA. Véase en la siguiente tabla signos de alarma en niños y niñas TEA.

Tabla VIII.

#### *Señales de alarma de los trastornos del espectro autista.*

##### **SIGNOS DE ALARMA**

##### **ANTES DE LOS 12 MESES**

Poca frecuencia del uso de la mirada dirigida a personas.  
No muestra anticipación cuando va a ser cogido.  
Falta de interés en juegos interactivos simples como el “cucú- tras”.  
Falta de sonrisa social.  
Falta de ansiedad ante los extraños sobre los 9 meses.

##### **DESPUÉS DE LOS 12 MESES**

Menor contacto ocular.  
No responde a su nombre.  
No señala para pedir algo (protoimperativo).  
No muestra objetos.  
Respuesta inusual ante estímulos auditivos.  
Falta de interés en juegos interactivos simples como el “cucú- tras”.  
No mira hacia donde otros señalan.  
Ausencia de imitación espontánea.

Ausencia de balbuceo socio/comunicativo como si conversara con el adulto.

---

**ENTRE LOS 18-24 MESES**

---

No señala con el dedo para compartir un interés protodeclarativo.

Dificultades para seguir la mirada del adulto.

No mira hacia donde otros señalan.

Retraso en el desarrollo del lenguaje comprensivo y/o expresivo.

Falta de juego funcional con juguetes o presencia de formas repetitivas de juego con objetos.

Ausencia de juego simbólico.

Falta de interés en otros niños o hermanos.

No suele mostrar objetos.

No responde cuando se le llama.

No imita ni repite gestos o acciones que otros hacen.

Pocas expresiones para compartir afecto positivo.

Antes usaba palabras, pero ahora no.

---

**INMEDIATOS**

---

No balbuceo, no hace gestos (señalar, decir adiós con la mano) a los 12 meses.

No dice palabras sencillas a los 18 meses.

No dice frases espontáneas de dos palabras (no ecológicas) a los 24 meses.

Cualquier pérdida de habilidades del lenguaje o a nivel social a cualquier edad.

---

Fuente: Elaboración propia tomado de Carrascón (2016).

El GAT (Grupo de Atención Temprana) citado en Sánchez-Raya, et al. (2015), define la AT como el “conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno que tienen por objetivo dar respuesta a las necesidades de niños con trastornos del desarrollo o riesgo de padecerlos” (p.58).

Es importante que como docentes se sepa detectar posibles signos de alarma para poder definir adecuadas estrategias de intervención e intentar superar o minimizar cualquier tipo de alteración o disfunción. Desde mi punto de vista, el proceso de observación resulta ser la herramienta principal que va a permitir poner en marcha un diagnóstico temprano. Aunque al ser niños y niñas de edades muy tempranas resulta más complicado como consecuencia de las variaciones en sus comportamientos y conductas.

Siguiendo la New Zealand Autism Spectrum Disorder Guideline (Ministry of Health and Education, 2008) citado en Sánchez-Raya, et al. (2015), algunas de las ventajas de realizar un diagnóstico temprano son, que:

- reduce incertidumbres a las familias,

- ayuda a seleccionar de manera adecuada recursos, apoyo, servicios, tipos de educación,
- posibilita identificar las necesidades de apoyo familiar que ayuden a crear un ambiente adecuado.

Por tanto, observar dichos signos de alarma ayudará a intervenir rápidamente, desde los centros educativos y desde el ámbito familiar, siguiendo una línea de intervención basada en la atención a la diversidad.

#### **4. Atención a la diversidad e importancia de la participación de la comunidad educativa.**

La atención a la diversidad se considera un principio fundamental en la enseñanza, cuyo objetivo es proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades (Orden de 28 de marzo de 2008).

La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración”. (Real Decreto 1630, 2006, art. 8, p.475)

Los objetivos que permiten el desarrollo de una escuela inclusiva, independientemente de las condiciones del alumnado quedan reflejados en la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio. (p. 19661)

- Promover el desarrollo de capacidades y de los contenidos culturales necesarios para que el alumnado pueda participar e integrarse en su medio sociocultural.
- Favorecer la igualdad de oportunidades.
- Proporcionar una educación personalizada.
- Fomentar la participación, la solidaridad y la cooperación entre el alumnado.

Todo esto supone la coordinación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo por tanto, al profesorado y a las familias que a continuación se explicará brevemente el papel que desempeñan. También me gustaría resaltar la importancia de la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otros miembros como pueden ser personas voluntarias o especialistas en determinadas áreas que contribuyan a establecer lazos de interacción y de comunicación necesarios para que el alumnado pueda desenvolverse en el día a día, incluso favoreciendo futuras relaciones sociales positivas.

#### **2.4.1. Papel del profesorado.**

La actitud del docente, desde mi punto de vista, es la base de todo andamiaje, la que va a permitir construir nuevos conocimientos. Con ello, me refiero a la forma en la que se interactúa con el alumnado, se les motiva y ofrece confianza, además de hacerles sentir protagonistas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como docentes, no solamente es esencial hablar de potenciar la comunicación en el alumnado que presenta TEA sino también de favorecer la interacción con las familias, e incluso entre el propio profesorado.

Autores como Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela y Tárraga-Mínguez (2017) demuestran que hay investigaciones que prueban que todavía existe cierto desconocimiento del profesorado sobre el tema del TEA a diferencia del profesorado especialista. Por esta razón, he considerado oportuno ofrecer algunos principios fundamentales para conseguir una buena práctica docente en la educación con alumnos TEA.

Tabla IX.

*Principios fundamentales de una buena práctica en la educación con alumnos que presentan TEA.*

---

#### **Algunos principios fundamentales de una buena práctica en la educación con alumnos que presentan TEA.**

---

1. Tener grandes ambiciones para que los alumnos alcancen su pleno potencial.
  2. Integrar especialistas, métodos basados en la evidencia en
-



---

prácticas para eliminar barreras a los alumnos dentro del espectro del autismo.

3. Celebrar y valorar los logros de los alumnos y del personal.
4. Usar métodos innovadores e individualizados de adaptación del currículo, utilizando los intereses y puntos fuertes de los alumnos, haciéndolo accesible y gratificante.
5. Fomentar la planificación conjunta y el trabajo con profesionales de la salud y la educación para apoyar el desarrollo del lenguaje y la comunicación, el bienestar emocional y un entorno propicio para el aprendizaje.
6. Desarrollar una relación estrecha de trabajo con las familias, que reconozca su papel clave, su experiencia y la toma de decisiones conjunta.
7. Reconocer la necesidad de apoyo de las familias para que el aprendizaje continúe fuera de la escuela.
8. Servir como punto de referencia para despertar la conciencia sobre autismo en la comunidad en general, asegurando que los alumnos con autismo tienen una participación significativa y visible dentro de la comunidad local.

---

Fuente: elaboración propia tomado de Charman, Pelicano, Peacy, Peacey, Forward y Dockrell (2011) citado en Inclusión y autismo, Equipo especializado de orientación educativa en TEA. Aragón. (2019).

Gable e Isabella (1992), Sameroff y Fiese (2000), Gràcia y Segué (2009) y Ausejo y Porras (2000) citados en Vega, Gràcia, y Riba (2019) defienden que el “estilo interactivo” del adulto contribuye positivamente en el desarrollo comunicativo y en el lenguaje de los niños y niñas. (p. 3)

De tal forma que si dichas estrategias son utilizadas en la realización de las tareas, la motivación y la atención de estos sujetos va a ser mayor, y se fomentarán lazos de comunicación e interacción social. Además, Frola (2010) considera al alumnado de educación especial como “actor participativo, demandante”, es decir, son niños y niñas que requieren de atención. (p.113)

#### **2.4.2. Papel de las familias.**

La convivencia, las experiencias, los estímulos, las condiciones (sociales, económicas y culturales) presentes dentro de un núcleo familiar, influyen positiva o negativamente en el desarrollo de los niños y niñas (López y Guaimaro, 2016).

La distancia entre un niño con autismo de altas capacidades, buena evolución, adecuado apoyo escolar y familiar, con padres sincronizados con sus profesionales de referencia y con formación, recursos y motivación suficiente; y un afectado grave, con otros problemas asociados y baja respuesta del entorno escolar, social y familiar puede ser abismal. (Sánchez-Raya et al, 2015, p. 60)

Además, estos mismos autores, ofrecen especial importancia al equipo de profesionales que deben respaldar a la familia para poder actuar de forma coherente y adecuada siguiendo las indicaciones.

Desde mi punto de vista y siguiendo a Bisquerra (2011), la intervención con las familias ha de ser un aspecto a considerar, orientada hacia lo emocional donde se ponga en valor las fortalezas de este alumnado siendo favorable para su desarrollo personal (seguridad, confianza, autoestima), además de utilizar un lenguaje positivo y motivador.

Con ello, quiero hacer referencia al conocimiento que el docente debe tener de las situaciones familiares, ofreciéndoles pautas y orientaciones acordes a sus posibilidades y necesidades. Las familias tienen un rol relevante, único e insustituible; considerado como un papel fundamental a la hora de generalizar aquellos aprendizajes que se imparten desde la escuela, consiguiendo que sean útiles para estos niños y niñas.

Tabla X.

*Actuaciones para fomentar la colaboración con las familias.*

---

**ALGUNAS ACTUACIONES PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS SEGÚN ALGUNOS AUTORES.**

---

Tortosa (s.f), en su artículo <i>Intervención educativa en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.</i>	Mantener reuniones periódicas.
	Utilizar una agenda común para casa y para la escuela.
	Participación en Comunidades de Aprendizaje.

---

La Confederación de Autismo España  
(2014)

Programas de apoyo emocional o de  
asesoramiento e información.

Fuente: Elaboración propia siguiendo a Tortosa (s.f) y a La Confederación de Autismo España (2014).

Por tanto, la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa (escuela, familia, entorno social), el trabajo en equipo desde el punto de vista interdisciplinar, la empatía, la actitud positiva, un ambiente lo más agradable posible y las diferentes experiencias de interacción, van a repercutir positivamente a la hora de trabajar las necesidades de estos niños y niñas.

### **5. Necesidades del área de comunicación e interacción social en el alumnado que presenta TEA entre 3 y 6 años.**

Una vez que ya se conocen las características de estos niños y niñas TEA siguiendo el DSM-V (2013-actualidad), y somos conscientes de la importancia de la atención temprana basada en el principio de inclusividad, así como del papel fundamental que tiene el profesorado y las familias en este proceso; ahora es necesario saber qué necesidades presenta este alumnado TEA en el área de comunicación e interacción social para poder dar respuestas adecuadas y coherentes a sus posibilidades.

A modo de simplificación, se muestra en la tabla VI algunas necesidades (ya nombradas en apartados anteriores) que presenta el alumnado TEA en dicha área, y que a continuación pasaré a desarrollar brevemente; además, van a ser la base para el diseño de los materiales.

Tabla XI.

---

*Algunas necesidades que presenta el alumnado TEA entre 3 y 6 años relacionadas con el área de comunicación e interacción social.*

---

Iniciar y mantener una conversación.

---

---

Esperar el turno de palabra.

Juego simbólico.

Comprensión de reglas.

Atención conjunta.

---

Fuente: Elaboración propia.

En ocasiones, en el aula, se utilizan determinadas dinámicas y herramientas para implementar el proceso de enseñanza aprendizaje y cabe la posibilidad de que no sean las adecuadas para trabajarlo de la misma manera con todo el grupo-clase y se requiera de una adecuada adaptación en determinados casos, o sino, parte del alumnado quedará atrás.

El lenguaje es el principal medio de comunicación que nos permite interactuar y relacionarnos con los demás. Pero en el caso de estos niños y niñas, su comunicación queda alterada como consecuencia de dificultades como mantener o iniciar una conversación, y esperar el turno de palabra, entre otras.

Por otro lado, siguiendo a Damián (2007), el juego es una herramienta muy útil que favorece la interacción social, con ocurre a través del juego simbólico. Pero en estos niños y niñas, su dificultad en la capacidad simbólica genera problemas para realizar representaciones mentales de objetos y acciones, necesarios en este tipo de juegos (Espinosa, 2017). Por tanto, si no se pone en marcha algún tipo de adaptación y/o adecuación, las interacciones serán escasas o nulas.

En este alumnado no solamente queda afectado lo expresivo sino también la comprensión verbal, como ocurre en la dificultad para la comprensión de reglas (Barbolla y García, 1993). Por otro lado, la atención conjunta, considerada precursora del desarrollo de conductas comunicativas como los gestos o las palabras, también es otra de las necesidades y áreas alteradas que en el presente trabajo se van a tener en cuenta (Escudero-Sanz, Carranza-Carnicero y Huéscar-Hernández, 2013).

Todas estas necesidades desembocan en dificultades para interactuar, y por lo tanto, se requiere de una intervención que ofrezca respuestas específicas. Por esta razón, he

diseñado una serie de materiales que tienen como foco de atención potenciar la interacción y comunicación social.

A continuación, en la *Tabla XII*, se muestra una aclaración de la distribución de los materiales que componen la propuesta didáctica. Dicha estructuración se divide en dos aspectos relevantes, por un lado un ambiente adecuado gracias a la organización espacio-temporal que les va a permitir conocer el entorno que les rodea y facilitarles la interacción gracias a la anticipación. Y por otro lado, la comunicación, donde se van a crear experiencias de interacción social para trabajar aspectos como la atención conjunta, la intencionalidad y las interacciones, entre otros.

Tabla XII.

*Clasificación de los contenidos a tratar en los materiales.*

<b>AMBIENTE ADECUADO</b>	Organización espacial.  (Plantilla visual del rincón del juego simbólico).	El alumnado que presenta TEA necesita un ambiente organizado que le permita mantener mejor la atención, para ello, los <i>apoyos visuales</i> serán una de las herramientas fundamentales.
	Organización temporal.  (Agenda cooperativa familia-escuela donde se incluye una plantilla que pretende dar respuesta ante la alteración de determinadas situaciones que ocurran en el recreo, en el aula o en casa).	La <i>creación de rutinas</i> va a permitir a estos niños y niñas anticipar y conocer su día a día, para ello la relación familia-escuela será muy apropiado.
<b>COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN</b>	Atención conjunta, intencionalidad e interacciones sociales.  (Plantilla de los saludos, caja misteriosa y creación de experiencias comunicativas).	Fomentar la habilidad de compartir atención con otra persona mientras ambos están prestando atención al mismo objeto o realizando una misma actividad, será un inicio de interacción con los demás. Trabajar para iniciar una

conversación, para mantener el hilo conductor, esperar el turno de palabra o comprender las normas del juego, son aspectos necesarios para la comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

### **3. Propuesta didáctica.**

#### **1. A quién va dirigida**

Esta propuesta didáctica de materiales va dirigida a niños y niñas de la segunda etapa de Educación Infantil (3-6 años), específicamente al alumnado que presenta TEA y se encuentra en aulas ordinarias. También cabe la posibilidad de ser destinada a un alumnado no diagnosticado como tal pero que presente cualquier necesidad a la que pueda darse respuesta con estos medios.

El foco de atención será trabajar el área de comunicación e interacción social, principalmente, puesto que supone un aprendizaje idóneo y necesario para el niño, tratando aspectos como la organización espacio-temporal que va a ayudar a potenciar esta interacción. De este modo, he decidido orientar la propuesta teniendo en cuenta una de las características del TEA que el DSM-V (2003-actualidad) propone, referida a:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, CREENA, párr. 4)

El planteamiento de estos materiales va orientado a la convivencia en el día a día de un aula ordinaria en la que haya presencia de niños y niñas TEA. Esta propuesta didáctica va a ayudar a mejorar su desenvolvimiento espacio-temporal y, por consiguiente, a potenciar la comunicación en el alumnado TEA, favoreciendo una educación lo más inclusiva posible. Así, estos niños y niñas, junto al resto de sus compañeros, seguirán un ritmo de aprendizaje y

desarrollo adecuado a sus necesidades y capacidades, ofreciendo las actuaciones o medidas necesarias.

## **2. Objetivos.**

El objetivo general es diseñar una propuesta didáctica llena de recursos con la idea de que el profesorado pueda adecuarlos y utilizarlos en su aula consiguiendo un clima y un ambiente afín a las características del alumnado. Como objetivos específicos destacar los siguientes:

1. Potenciar la comunicación e interacción social de este alumnado con el resto de compañeros y con el profesorado, siendo capaz de utilizar cualquier forma de expresión (oral, a través de pictogramas, gestual, etc.).
2. Ayudar al docente a dar respuestas adecuadas a las necesidades que presenta este alumnado, adaptando y adecuando las actividades cotidianas haciendo uso de estos materiales, así como también siguiendo las orientaciones propuestas.
3. Crear un ambiente estructurado y adecuado para trabajar la anticipación y favorecer la comunicación e interacción.
4. Fomentar la colaboración familia-escuela, ofreciendo importancia al papel de la familia.
5. Favorecer la educación inclusiva.

## **3. Propuesta metodológica**

A la hora de trabajar con este alumnado es necesario conocer sus características y necesidades para llevar a cabo una buena intervención educativa. Dicha propuesta persigue una línea metodológica que ofrece relevancia al lazo familia-escuela, siguiendo una perspectiva inclusiva que pretende implicar y hacer partícipes a los niños y niñas TEA en las distintas situaciones de interacción.

Además, la dificultad de procesar la información a nivel auditivo hace que en cada uno de los materiales elaborados se utilice el apoyo visual favoreciendo el acceso a la información y su comprensión. En definitiva, y siguiendo a Vivó (2018), terapeuta y

especialista en audición y lenguaje, los apoyos visuales van a ofrecer al alumno mayor nivel de adaptación y participación. Por esta razón, la organización espacio-temporal basada en pictogramas va a ser imprescindible para fomentar la comunicación en estos niños y niñas.

Y por último, como principal línea metodológica, el juego, considerado una herramienta de trabajo que supone el desarrollo de contenidos y competencias desde el punto de vista del disfrute y de la diversión. Es una actividad que se desempeña a lo largo de toda la vida, y es una herramienta de aprendizaje. Por ello, el juego, esto es, todo lo relacionado con lo lúdico, junto al apoyo visual y a un ambiente estructurado y organizado será, principalmente, la metodología que va a guiar la propuesta de estos materiales.

#### 4. Planteamiento

Los materiales que se proponen a continuación no van dirigidos a ningún niño o niña con TEA en específico, sino que la idea es plasmar una variedad de recursos para que se utilicen aquellos que sean adecuados a cada alumno, pues como ya se ha dicho desde un primer momento, la variedad sintomatológica no permite tener un perfil único.

Ya en la “*Tabla V. Clasificación de los contenidos a tratar en los materiales*”, han quedado reflejados los materiales propuestos, como recordatorio, véase la siguiente tabla.

Tabla XIII.

*Recordatorio de la Tabla V. Clasificación de los contenidos a tratar en los materiales.*

<b>AMBIENTE ADECUADO</b>	Organización espacial.	Plantilla visual del rincón del juego simbólico.
	Organización temporal.	Agenda cooperativa familia-escuela donde se incluye una plantilla que pretende dar respuesta ante la alteración de determinadas situaciones que ocurran en el recreo, en el aula o en casa.



**COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN**

Atención conjunta, intencionalidad e interacciones sociales.

Plantilla de los saludos, caja misteriosa y creación de experiencias comunicativas.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, he querido matizar en la distribución espacio-temporal, en especial el rincón del juego simbólico ya que es considerado el que más dificultad les genera, inhibiéndoles de situaciones de interacción (Espinosa, 2017). Respecto a la temporalización, la planificación de rutinas mediante una agenda donde se potencia la colaboración familia-escuela, tratando actividades y/o tareas escolares, familiares y sociales, les va a permitir anticipar y conocer su día, incluso les va a condicionar a establecer más interacciones.

En segundo lugar, para potenciar la comunicación social a nivel de aula y trabajar algunos aspectos como la atención conjunta, la intencionalidad y las interacciones sociales, he diseñado otros materiales más lúdicos que quedan desarrollados en párrafos posteriores.

Uno de los aspectos más relevantes para la comunicación y que además presentan dificultades los niños y niñas TEA es la atención conjunta (González-Moreno, 2017), considerada la base y el cimiento sobre el que se apoya la comunicación (HODARI, 2019); entendiéndola como la habilidad en la que dos personas mantienen su atención en una misma tarea (Escudero-Sanz et al., 2013). Además, en un estudio dirigido por Escorcia y Baixauli (2012) realizado a 8 niños y 3 niñas, de entre 3 y 5 años, de los cuales 9 de ellos asistían a un centro de Atención Temprana, y el resto a un centro de Educación Especial de TEA, se concluyó la correlación entre las habilidades de atención conjunta y el desarrollo de habilidades lingüísticas. Así mismo, se va a ir trabajando a lo largo de toda la propuesta y va a favorecer a que estos alumnos se involucren a establecer interacciones.

Otro aspecto a remarcar es que, aunque se muestran ejemplos reales, todos estos materiales son simulaciones de plantillas que pueden servir como base para generar una propia teniendo en cuenta la edad, las características y las necesidades de cada uno de los niños y niñas que presentan TEA, así como también los contenidos que se quieran trabajar.

### **3.4.1. Material dirigido a crear un ambiente adecuado.**

Los sistemas que utilizan imágenes para facilitar la anticipación y la predicción de lo que va a suceder, junto con la organización de las secuencias de acción para alcanzar una meta, son los métodos más eficaces para el tratamiento, para lograr dar sentido a las conductas de las personas autistas. (Rivière, 1996 citado en Velasco, s.f., p. 1)

De esta forma, con el diseño de los siguientes materiales lo que se pretende es crear un clima adecuado que ayude al proceso de comunicación, gracias a la organización espacio-temporal y los apoyos visuales, con el fin de que el alumno conozca el entorno que le rodea y los diferentes elementos presentes en él.

Conocer su día a día, saber qué tarea o actividad van a realizar, con quién la van a desempeñar o con qué se van a encontrar al cruzar la puerta del aula, de casa o de otros espacios de ocio, es información relevante que el alumnado que presenta TEA necesita saber para desenvolverse en su día a día. Siguiendo a Ródenas (2014) “si el alumno tiene un control sobre el espacio y sobre el tiempo, va a tener una mayor autonomía en los ámbitos físico, social y personal” (p. 35).

Por otro lado, desde mi punto de vista, es a través del juego cuando niños y niñas interaccionan con sus iguales, siendo éste la principal herramienta de aprendizaje y de interacciones sociales en la etapa de Educación Infantil. Esta metodología está muy presente en el aula, la más usual son los rincones como es el rincón del juego simbólico.

#### **3.4.1.1. Organización espacial.**

##### **3.4.1.1.1. Organización del rincón del juego simbólico.**

A diferencia del juego solitario y repetitivo, el juego simbólico es el que más dificultades le supone a este alumnado (Mundo Asperger, 2017). En este caso, el enorme trabajo cognitivo de representación mental y uso de elementos con una función diferente a la habitual (“hacer como si...”), son posibles barreras con las que estos niños y niñas pueden

encontrarse. Por tanto, si comenzamos con organizar los diferentes elementos que componen dicho rincón, va a permitir al alumnado conocerlo mejor y potenciar, así, las interacciones sociales. Mientras que el proceso de conocer la variedad de utilidades que pueden darle a los materiales consistirá en un proceso de repetición constante que irá modificándose según la edad y características del alumnado.

La idea es ir planteando una serie de situaciones a representar (hacer la compra, salida por el campo, etc.) que pueden ser propuestas por los propios niños y niñas, así se tendrán en cuenta sus intereses. Además, también se proponen los diferentes roles a desempeñar y los materiales o juguetes que lo pueden componer y que por tanto el alumnado hará uso.

*Ejemplo de plantilla del juego simbólico que incluye las acciones, los roles y los materiales que van a estar presentes.*





Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

### 3.4.1.2. Organización temporal.

#### 3.4.1.2.1. Agenda cooperativa familia-escuela.

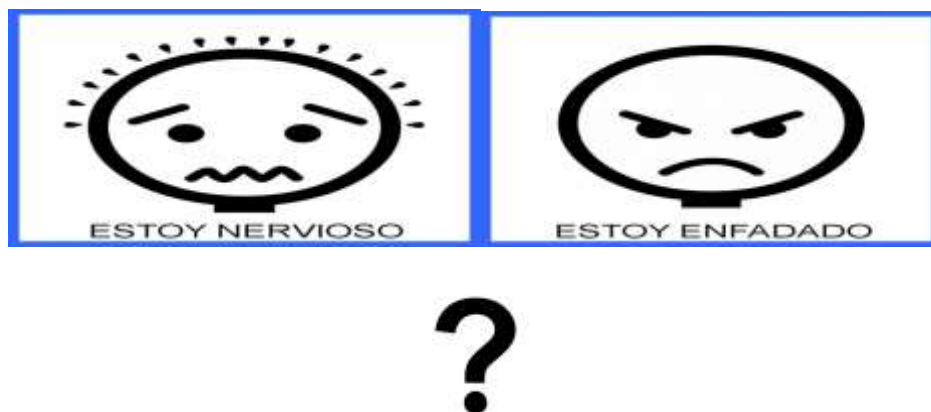
Es tan importante organizar el espacio con apoyos visuales para que sean más independientes y conozcan mejor el entorno que les rodea, como estructurar el tiempo estableciendo unas rutinas.

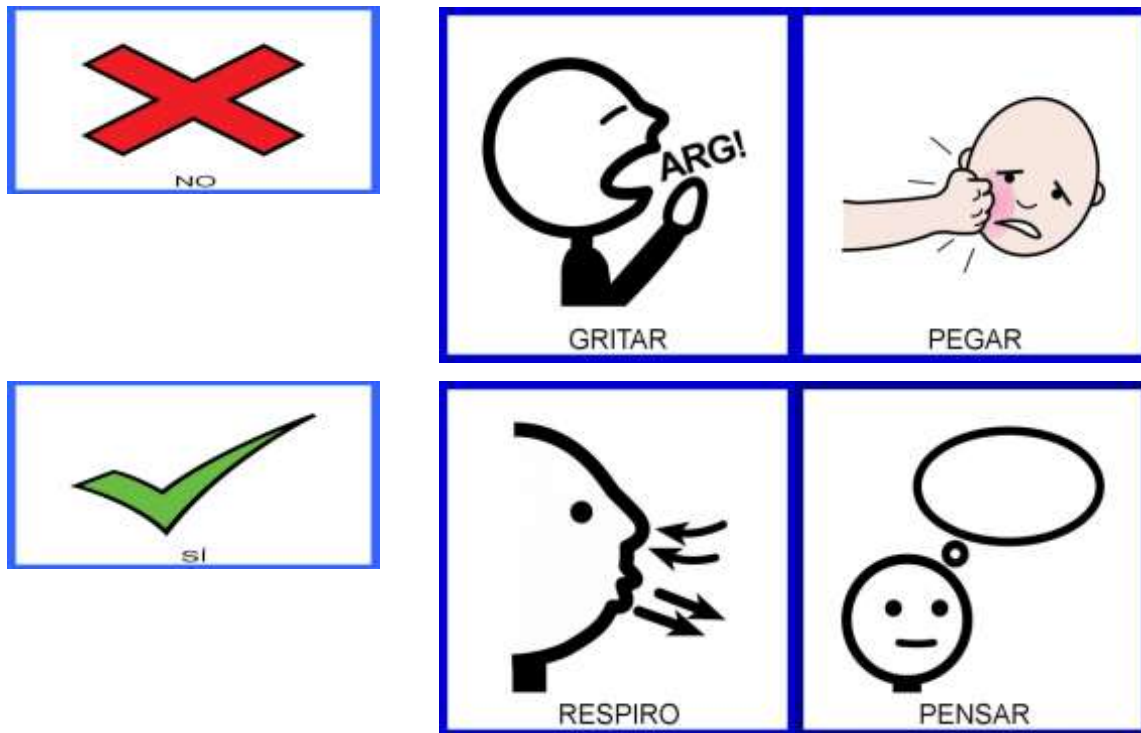
Las agendas visuales será la herramienta más útil. En ella van a quedar reflejadas las diferentes tareas y rutinas diarias, incluyendo también actividades familiares y de ocio. Se favorecerá la comprensión de cada una de ellas, y por consiguiente, se ayudará a potenciar un mayor número de situaciones de interacción al conocer la tarea o actividad a desempeñar, disminuyendo o evitando alteraciones en el comportamiento como las rabietas, consecuencia en muchas ocasiones del desconocimiento.

Para diseñar estas agendas será relevante la participación e implicación de la familia que con ayuda del profesorado se diseñará una lista de las tareas y actividades diarias, siempre teniendo en cuenta la posibilidad de que haya cambios. En estas variaciones, se utilizará un símbolo determinado, por ejemplo una “X” o el signo de interrogación “?” que se colocará sobre la tarea o actividad que sufra algún tipo de modificación. Ante estas situaciones, se dispondrá de otro material con una serie de orientaciones para que el sujeto conozca, por ejemplo “no pegamos ni gritamos”, “respiramos hondo”, “¿qué otras alternativas tenemos?”, etc., y explicamos usando pictogramas lo que ha ocurrido y qué es lo que se va a realizar finalmente. Un ejemplo podría ser que un día no se puede asistir o realizar una determinada extraescolar.

La idea es ayudar a potenciar la comunicación e interacción social, tanto en la escuela como en el contexto familiar. Además, saber las actividades y tareas que el niño realiza fuera del aula también va a ayudar al profesorado a conocer determinados comportamientos o conductas que pueden surgir en el aula (rabietas, apatía, etc.).

*Ejemplo de plantilla ante una situación de cambio.*





Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

A continuación se muestra un posible ejemplo de estructuración y organización de un día cualquiera, en este caso un lunes. La distribución se organiza por colores, el azul se refiere a tareas que se realizan en casa, el amarillo en el colegio y el naranja fuera de casa (extraescolares, salidas, etc.).

*Ejemplo de plantilla de agenda de las actividades a realizar en casa.*



Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

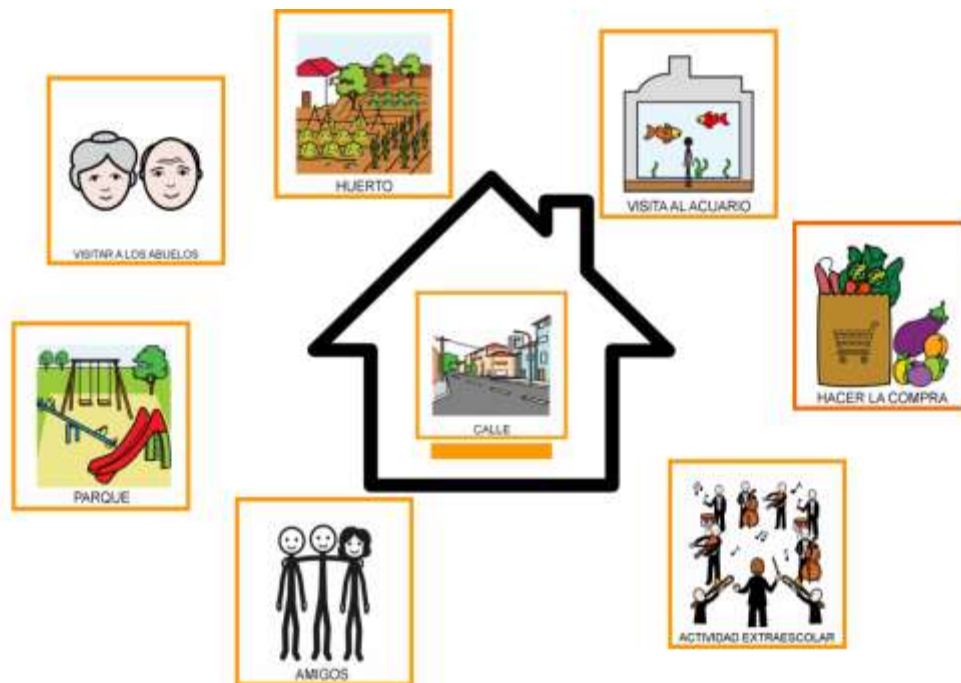
Ejemplo de plantilla de agenda de las actividades a realizar en el colegio.



Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

Ejemplo de plantilla de agenda de las actividades a realizar en la calle.





Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

Para determinar qué actividad toca en cada momento propongo varias posibilidades, en primer lugar será necesario tener los pictogramas distribuidos en sus respectivas “casas” y escoger el que corresponda, y colocarlo:

- con una flecha a la que se le atribuye el significado de “ahora”. El ejemplo que reflejo a continuación significa que ahora nos encontraríamos en el colegio y sería hora de almorzar.



Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.



- o seguir un horario predeterminado con sus respectivas horas. Esta forma va a permitir utilizar las horas con libertad, cosa que resulta beneficio por si en alguna ocasión hay algún retraso, por ejemplo. Además, el punto rojo permite centrar la atención del niño en el día y momento en el que se encuentra.

*Plantilla de la distribución de las horas de un día cualquiera.*

LUNES	08:00	10:00
08:20	09:00	11:10
08:45	09:10	12:30
10:00	11:30	13:30
11:10	12:00	14:00
14:30	15:00	18:00
17:10	20:30	21:30
22:00	22:30	23:00

Fuente: Elaboración propia.

*Ejemplo de horario más completo usando la plantilla anterior de las horas.*

	08:00	10:00	18:00
LUNES 	 DESPERTARSE	 RECONOCER	 PREPARAR A LOS NIÑOS PARA
MARTES			
MIÉRCOLES			
JUEVES			
VIERNES			
SÁBADO			
DOMINGO			

Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

El grado de especificidad de cada una de las tareas diarias a realizar depende de cada alumno (edad, mayor o menor grado de autonomía, etc.). Además, para conseguir mayor familiarización con los pictogramas, incluir fotos de las personas que rodean al alumno es esencial, así como especificar qué se va a comer o quién va a acompañar al niño en cualquier actividad.

### **3.4.2. Materiales dirigidos a fomentar la comunicación e interacción social.**

Siguiendo a Hernández (2019), crear ambientes con una disposición adecuada del espacio facilita el desarrollo íntegro del sujeto, incluyendo en él el ámbito de la comunicación, entre otros muchos. De esta forma, una vez que el espacio y tiempo queden organizados, los intercambios de comunicación pretenden ser más fluidos gracias, también, a las respuestas que se les va a ofrecer con la ayuda de los materiales propuestos a continuación.

Así, el principio de presencialidad y la focalización de la atención sobre la tarea, al menos, estarían cubiertos. Ahora, para hacerles todavía más partícipes en el proceso de comunicación voy a trabajar aspectos como la atención conjunta, la intencionalidad y las interacciones.

Estos materiales que quedan diseñados a continuación, son más lúdicos y suponen un trabajo en equipo, por lo que se requiere hacer uso de una serie de normas a cumplir en cada actividad o tarea que se vaya a realizar.

*Ejemplo de plantilla de normas para el juego.*



Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

#### 3.4.2.1. Atención conjunta, intencionalidad e interacciones.

En el proceso de comunicación se requiere del uso de varias cuestiones. En primer lugar, el principio de presencialidad y de atención para poder establecer esta comunicación, además de la intencionalidad para poder dar comienzo a dicho acto y, sobre todo, las interacciones entre los sujetos teniendo en cuenta el respeto al turno de palabra o el mantenimiento de una misma temática, entre otros aspectos. En definitiva, en este último, el feedback será esencial.

Gran parte de la atención necesaria para la interacción ya estaría cubierta gracias a la organización espacio-temporal, aunque con el diseño de estos materiales también se va a trabajar, además del resto de aspectos.

##### 3.4.2.1.1. Plantilla de los saludos.

La interacción con los niños y niñas comienza en el momento en el que estos entran por la puerta del colegio. Por esta razón, considero esencial plantear un material que fomente

el inicio de dicha interacción al entrar al aula cada mañana. Este concepto (interacción), vulgarmente, se podría definir como la reciprocidad que existe entre dos personas.

En la plantilla que se presenta a continuación aparecen diferentes formas de saludar: choque de manos o puños, con la voz, con un abrazo, una sonrisa o con un gesto con la mano. La idea es ofrecer opcionalidad en la selección del tipo de saludo que desean hacer cada mañana, incluso dicha variedad se puede ir modificando en función de los gustos e intereses de cada uno de ellos. Así, se tratará de fomentar la interacción desde el comienzo de la mañana y también servirá como punto de partida para saber que a partir de ahí comienza el día en el colegio.

*Ejemplo de plantilla de los saludos.*



Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

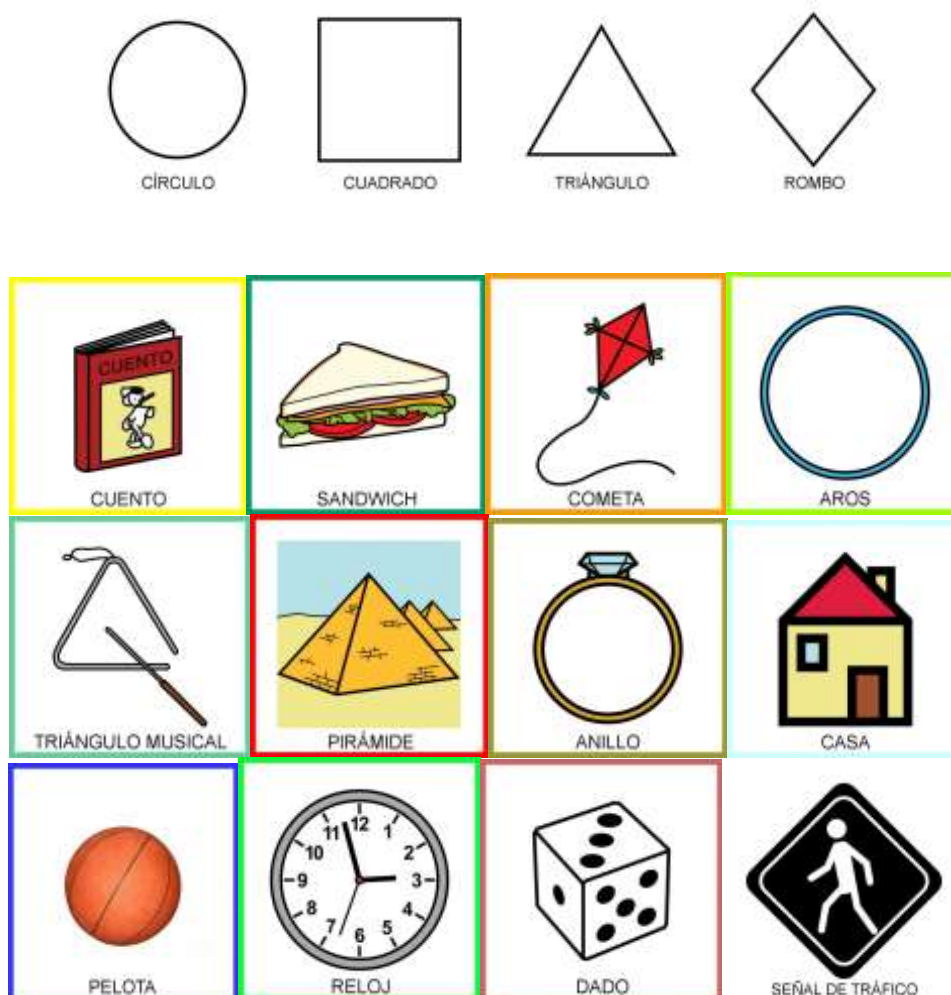
#### **3.4.2.1.2. Caja misteriosa.**

Este recurso permite trabajar y fomentar los tres aspectos esenciales ya nombrados antes, esto es, atención, intención e interacción comunicativa. Además, dos de las características que lo acompañan son la versatilidad para adaptarse ante cualquier situación de juego, y la pluralidad de opciones para trabajar (contenidos, competencias, etc.).

En un primer momento, la idea es captar la atención del alumnado a través del diseño de la caja (jugando con sus intereses). Una vez conseguida, y haber seleccionado los materiales o elementos que van a estar dentro y van a dar pie al aprendizaje, la variedad de opciones de juego para fomentar la comunicación es infinita. A continuación se muestran posibles alternativas.

1. Dentro de la caja se dispondrá de pictogramas de la temática deseada. Cada alumno meterá su mano cogiendo un pictograma mostrándolo al resto de sus compañeros que le ayudarán a clasificarlo según lo propuesto previamente por el profesorado (animales, colores, formas, etc.). Un ejemplo podría ser clasificar los pictogramas según la forma del elemento que aparezca en él.

*Alternativa de actividad usando el material de la caja misteriosa.*




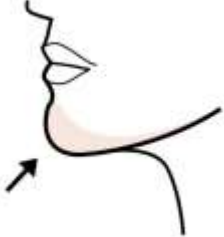

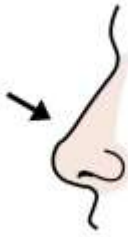



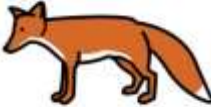










Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

2. Establecer varias veces por semana un tiempo para que algún alumno elija un determinado pictograma de la caja (partiendo de los contenidos que se quieran trabajar) y poder hacer una descripción y/o un dibujo en función de sus posibilidades y sus edades. De esta forma, dejaremos que su creatividad fluya, se combinará el trabajo en equipo e individual, y además se les ofrece la posibilidad de elección.
3. Los pictogramas pueden ser la historia de un cuento (personajes, acciones, etc.) que, una vez que todo el alumnado haya sacado todas las imágenes de la caja (esperando su turno) y haberlas explicado conjuntamente, se puede crear algo similar a una línea del tiempo estableciendo una ordenación temporal de los acontecimientos utilizando cada uno de los pictogramas (previamente el cuento ya habrá sido contado) (véase dos ejemplos en el anexo 1). Además, el primer ejemplo también da juego para la clasificación de animales, partes del cuerpo, sentimientos, etc.

*Alternativa de actividad con el cuento de “Guapa” de Canizales, incluyendo los pictogramas del cuento y los números que determinarán el orden de la secuencia de éste.*



 <p>DECIR</p>	 <p>ARDILLA</p>	 <p>BRUJA</p>
 <p>BARBILLA</p>	 <p>CONOCER</p>	 <p>NARIZ</p>
 <p>PELO</p>	 <p>CITA</p>	 <p>RATÓN</p>
 <p>ZORRO</p>	 <p>PANTANO</p>	 <p>CONTENTO</p>
 <p>PREGUNTAR</p>	 <p>CONEJO</p>	 <p>FEA</p>
 <p>COMER</p>	 <p>ESPEJO</p>	 <p>NO</p>





Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC. Cuento tomado de <https://youtu.be/EHOjFu5OFuM>

Así, la capacidad de tener la intención de comunicarse con los demás y establecer interacciones con sus compañeros y compañeras estará presente. También se fomentará el trabajo en equipo, el respeto al turno de cada uno, la memoria, incluso se trabajarán la secuencias temporales adaptándolas a sus posibilidades.

#### **3.4.2.1.3. Creamos experiencias comunicativas.**

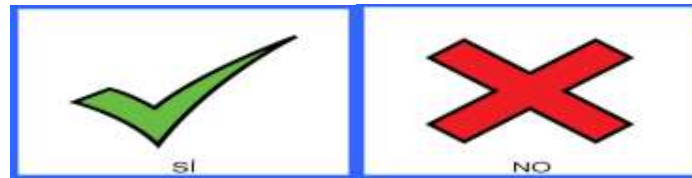
La creación de determinadas situaciones y experiencias dan lugar a la comunicación. A continuación se ofrecen una serie de experiencias que van a ayudar a dar juego en el inicio de una interacción. Además de trabajar el respeto al turno de palabra.

Para ello, el profesorado podrá poseer un determinado objeto como puede ser una pelota de goma, un peluche o cualquier otro que determinará en aquel niño o niña que lo posea su turno para poder intervenir. Otra de las posibilidades es el uso de unos dispositivos electrónicos semicirculares que determinarán el turno de cada alumno en función de quien le haya dado primero, pues el primero que presione se le encenderá una luz. El primer caso puede ser utilizado en grupos más grandes, en cambio el segundo es más adecuado para pequeños grupos.

El planteamiento de dicho material puede ser muy variado según el tipo de consigna que se pida pero la finalidad es común para todas ellas, la elección entre varios aspectos generando interacción a través de preguntas. A continuación, se mostrarán varios ejemplos:

1. Plantillas de situaciones correctas o incorrectas.





?



Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

2. Elección y justificación de comida, juegos, actividades, cuentos, colores, etc., siguiendo un determinado criterio.

?



Fuente: Elaboración propia con la ayuda de las herramientas de ARASAAC.

3. Diferencias entre dos imágenes.



Fuente: Elaboración propia, imágenes tomadas de Google fotos.

Además, los juegos de mesa como el “quién es quién”, el bingo o el dominó con pictogramas, o las canciones son recursos útiles que pueden ayudar en el proceso de interacción y comunicación social (véase en el anexo ejemplos de **bingo** y **dominó**). La idea principal de estos materiales es crear situaciones que les inciten a la interacción siendo ésta con mayor o menor grado de complejidad según las características del alumnado.

Por tanto, el grado de dificultad variará en función de la edad, características, necesidades y posibilidades del alumnado. Planteando pictogramas o situaciones de mayor a menor complejidad, incluso, como ya he nombrado, animar a aumentar ese inicio de interacción mediante preguntas coherentes manteniendo así una misma temática.

#### 4. Otros programas de intervención.

Una vez expuestos los materiales que ayudan a fomentar el proceso de comunicación e interacción social basados, todos ellos, en las características y necesidades del alumnado TEA, y ofreciendo especial importancia al rol del profesorado y al papel de la familia, cabe señalar otros programas de intervención centrados en el área de comunicación (aunque también se trabajan otros aspectos) como TEACCH, Proyecto PEANA, Modelo Scerts, sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) o el programa “More than Words”; cada uno de ellos con un fin determinado (Cuadrado (s.f); Colegio CEPRI (1990); Prizant, et al (2007); Andy Bondy, et al (s.f); De Carlos (s.f); Lázaro, y Marco (s. f)).

Siguiendo al Servicio de Neurorehabilitación de Hospitales Vithas-VITHAS citado en Vithas Neurorehabilitación, los programas de intervención suponen una planificación personalizada partiendo de las necesidades de cada alumno, mediante un trabajo multidisciplinar en el que se incluye la participación de las familias con el fin de “mejorar la relación y comunicación del niño/a con el mundo que le rodea” (párr. 7).

No existe un programa idóneo, apropiado y único que permita atender a la globalidad del alumno que presenta TEA, sino que lo ideal es hacer uso de aquel que se adecúe a las necesidades de cada niño y niña, puesto que los programas que voy a tratar a continuación se centran en trabajar determinados aspectos (predicción, intencionalidad, estrategias para favorecer la comunicación). Con esto me refiero a darle la utilidad adecuada para sacar su máximo beneficio.

A continuación, brevemente, se plantea el enfoque que ofrece cada programa de intervención, incluyendo de manera global los aspectos que trabaja.

Tabla XIV.

*Algunos programas de intervención dirigidos a potenciar la comunicación.*

<b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b>	<b>ENFOQUE DIRIGIDO A...</b>	<b>¿QUÉ SE TRABAJA?</b>
<b>TEACCH</b> (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children).	- Estructuración visual del entorno y de actividades.	- Predictibilidad y claridad.
<b>Proyecto PEANA</b> (Proyecto de Estructuración ambiental en el aula de niños con Autismo).	- Estructuración visual espacio-temporal.	- Favorece y fomenta la comunicación, la anticipación y la predicción.
<b>Modelo SCERTS</b> (Social Communication Emotional Regulation Transactional Support).	- Ofrece herramientas ante posibles desafíos en niños TEA (comunicación, conducta, interacción). También va dirigido a la familia y a los profesionales	- Desarrollo de la comunicación. - Regulación emocional (problemas de comportamiento). - Relaciones sociales

	que trabajan con este alumnado.	(implementación de apoyos para las personas que rodean a estos niños TEA).
<b>PECS.</b> Sistema de comunicación por intercambio de imágenes.	- Iniciación a la comunicación.	- Intención e interacción comunicativa.
<b>“More than Words”.</b>	- Ofrece herramientas a las familias.	- Habilidades para una interacción y comunicación familiar adecuada. - Estrategias para estas habilidades (motivación, claves visuales, etc.)

Fuente: Elaboración propia tomado de Cuadrado (s.f); Colegio CEPRI (1990); Prizant, et al (2007); Andy Bondy, et al (s.f); De Carlos (s.f); Lázaro, y Marco (s. f.).

Además, existen otro tipo de intervenciones que propone Tárraga-Mínguez y Sanz-Cervera (2018) con sus respectivos estudios y resultados analizados, y que brevemente voy a nombrar alguna de ellas:

1. Entrenamiento en comunicación funcional implementado por padres (Gerow et al, 2018).
2. Terapia de juego basada en el niño (Hillman, 2018).
3. Intervenciones orientadas a la mejora de la atención compartida (Murza, Schwartz, HahsVaughn y Nye, 2016).
4. Intervenciones mediadas por padres basadas en dos modelos: comunicación social o mejora de conducta en entornos naturales (Nevill, Lecavalier y Straton, 2018).
5. Intervenciones en niños en edad preescolar divididas en tres grandes aproximaciones: análisis conductual aplicado, intervención orientada a la comunicación social y modelo de intervención multimodal (Tachibana et al, 2017).

## 5. Recomendaciones.

Para desarrollar este trabajo he ido investigando en numerosas páginas webs, libros, artículos, publicaciones, asociaciones, revistas electrónicas, tesis doctorales, centros educativos, plataformas digitales, documentales, vídeos, etc. Gracias a ello he descubierto

recursos y herramientas que considero de gran interés para el profesorado, incluso para las familias, cuyo foco de atención es el Trastorno del Espectro Autista tratándose amplitud de ámbitos (recursos, noticias de actualidad, herramientas, orientaciones, información adicional, entretenimiento, aplicaciones, etc.). Entre ello, cabe destacar los siguientes:

### **1. Películas, series, documentales, vídeos.**

1. La película de “L’enfant sauvage” (1970). Se trata de una película basada en hechos reales que generó mucho debate.
2. La película “El faro de las orcas” (2016). Muestra las características de un niño autista que establece un vínculo muy fuerte con estos animales.
3. La película “After Thomas” (2006). Dirigida a las familias, reflejada las situaciones a las que tiene que enfrentarse una familia con un hijo autista.
4. Las series “Good Doctor” y “Atípico” ambas series relatan el día a día de un joven autista.
5. Documental “Sí, estoy aquí?”. Cuenta la experiencia de niños y niñas TEA en dos centros preferentes de Zaragoza: CEIP Jerónimo Zurita y CEIP César Augusto, cuyo objetivo principal es conseguir la inclusión. Recuperado de: <https://vimeo.com/63580513>
6. TED talks. Ajit Narayanan: “un juego de palabras para comunicarse en cualquier idioma”. Se trata de un ingeniero que ha desarrollado dos aplicaciones para el desarrollo de la comunicación en niños y niñas que presentan autismo, como consecuencia de sus dificultades en la comprensión del lenguaje. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-Z-ulOGzzM4>
7. BBVA. Aprendemos juntos:
  - 7.1. Álvaro Bilbao: “Entender el cerebro de los niños para educar mejor”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pQEAY0nDZ3g>
  - 7.2. Álex Rovira: “Tu mirada puede transformar a las personas”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zv2j59sVMUM>

## 2. Plataformas digitales.

1. ARASACC, es un portal web aragonés de referencia para profesionales y familiares. Dentro del portal existen softwares:
  - 1.1. “Araboard” que permite crear, editar y usar tableros de comunicación.
  - 1.2. “Araword” que procesa los textos y crea pictogramas.
2. “Proyecto Azahar” creado por la Universidad de Valencia y la Fundación Orange, el cual contiene diez aplicaciones para usar en dispositivos portátiles y móviles de descarga gratuita que contienen pictogramas, sonidos e imágenes adaptables a las necesidades de cada niño. Existen aplicaciones como:
  - 2.1. “INTERNET-RADIO” para el ocio.
  - 2.2. “HOLA” dirigida a la comunicación.
  - 2.3. “TOC-TOC” para la planificación.
3. Dictapicto, aplicación que permite “traducir” un mensaje de voz o escrito a imágenes de forma inmediata. Recuperado de <https://www.dobleequipovalencia.com/dictapicto-una-app-que-facilita-la-comunicacion-con-personas-con-tea/>
4. AETAPI, profesionales del autismo. Recuperado de: <http://aetapi.org/>
5. Autismo Sevilla. Recuperado de: <https://www.autismosevilla.org/>
6. Doble Equipo. Autismo, familia y hogar. Recuperado de: <https://www.dobleequipovalencia.com/>
7. Inclusión y autismo. Equipo especializado de orientación educativa en TEA. Titularidad Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de: <http://orientacionautismo.catedu.es/>
8. Planeta visual. Recuperado de: <http://planetavisual.catedu.es/>
9. El sonido de la hierba al crecer. Recuperado de: <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/>
10. Confederación autismo España. Recuperado de: <http://www.autismo.org.es/>
11. Asociación Navarra autismo. Recuperado de: <http://www.autismonavarra.com/>
12. Autismo Madrid. Recuperado de: <https://autismomadrid.es/>
13. Autismo la Garriga. Recuperado de <https://www.autisme.com/es/>

## **6. Limitaciones y futuras líneas de investigación.**

En el presente trabajo se ha abarcado una de las características que queda alterada en el alumnado que presenta TEA, se trata del área de la comunicación e interacción social. Es considerada un ámbito muy amplio, lo que implica cierta dificultad para englobar la multitud de aspectos que le rodean (atención, escucha, procesamiento de la información, interacción, asimilación, acomodación, comprensión, expresión, intencionalidad, etc.).

Una vez finalizado y analizado dicho trabajo, soy consciente que aunque he tratado de incluir aquellos aspectos más relevantes que ayudan a potenciar la comunicación e interacción social (estructuración espacio-temporal, atención, intención e interacción) en el alumnado TEA, se podría haber profundizado más, simplemente al centrarme en un único aspecto. A pesar de ello, considero que plantear esta variedad de materiales con gran versatilidad de adaptación en su uso repercute favorablemente al profesorado teniendo la oportunidad de poder utilizar la herramienta que más se adapte a su grupo-clase.

Otra de las limitaciones es la edad. Se trata de una propuesta de materiales dirigida a un campo muy amplio, de 3 a 6 años, lo que supone la realización de adaptaciones a cada situación al no tratarse de materiales específicos para una edad.

El hecho de no llevar a la práctica dicha propuesta de materiales hace que sea complicado analizar y valorar el grado de adecuación de cada uno de ellos. Pero en un futuro como docente me gustaría ponerlos en práctica para poder observar y evaluar los resultados.

En relación con los programas de intervención, analizar y evaluar su función exponiendo las ventajas y los posibles aspectos a mejorar puede ser una muy buena futura línea de investigación.

## **7. Conclusión y valoración personal.**

Como ya se ha podido comprobar, el foco principal de este Trabajo Fin de Grado han sido aquellos alumnos que asisten a colegios ordinarios y presentan Trastorno del Espectro Autista, que a día de hoy, su escolarización es una realidad que requiere de una intervención adecuada.

A pesar de la gran variabilidad y heterogeneidad de necesidades en este alumnado, me he decantado por poner la atención en una única área, la de comunicación e interacción social. Dicha área es considerada el hilo conductor de todo este proceso. Además, tras varios estudios se ha llegado a la conclusión de que las limitaciones que se pueden encontrar en estas edades en los niños y niñas con TEA son principalmente en habilidades socio-comunicativas, además de simbólicas y conductuales (Carrascón, 2016).

El lenguaje (oral, gestual, escrito, con pictogramas) es el medio de comunicación por excelencia, y si este falla, todo lo que le rodea también quedará afectado. Así, crear espacios y tiempos estructurados mediante apoyos visuales, como agendas o pictogramas, y tratar de potenciar intercambios de comunicación, va a ayudar a estos niños y niñas a ser más independientes y a crear lazos de interacción. Además, trabajar desde un punto de vista realista y con perspectivas hacia el futuro va a favorecer su desarrollo personal y social.

El diseño de estos materiales ofrece al profesorado total libertad en su uso, adaptándolo y adecuándose a las características, necesidades y edad del grupo-clase. Es aquí donde su actitud, junto con las orientaciones para una buena práctica ya nombradas anteriormente, van a ser esenciales para la implementación de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el principio de educación inclusiva esté vigente. Esto es, responder a la totalidad de necesidades educativas, dedicando una atención individualizada y personalizada, adaptando y adecuando cada situación a sus capacidades. Por tanto, cualquier tipo de intervención que se adecúe a las características determinadas en cada caso, favorecerá a potenciar el desarrollo personal de los sujetos, su calidad de vida y la de sus familias.

También, gracias a la versatilidad de estos materiales, está la posibilidad de trabajar otros aspectos transversales como son los conductuales, los cognitivos y los emocionales, no considerados menos importantes.

Para el uso de estos materiales es necesario que el profesorado valore aspectos como: flexibilidad, paciencia, individualización, repetición, ritmos de aprendizaje, edad. Será fundamental ir introduciendo pequeños cambios sin buscar una respuesta rápida, por lo que el tiempo va a jugar un papel muy importante. De esta forma, y siguiendo a Mulas, et. al. (2010) si la intervención es precoz y adecuada, la evolución y el desarrollo del niño también lo será.



Durante todo este proceso, no solamente debe estar presente la vocación educativa del profesorado, sino que el papel activo de la familia en colaboración con el centro educativo también va a ayudar a alcanzar los resultados deseados.

Por otro lado, los programas de intervención nombrados a lo largo del trabajo pueden ser útiles en edades tempranas si se hace un uso adecuado y son adaptados a la edad y características del individuo. Van a permitir trabajar aspectos como la predicción, la intencionalidad o estrategias a nivel familiar para van a ayudar a favorecer la comunicación con el niño.

Para finalizar, me gustaría destacar una idea. Intervenir en edades tan tempranas va a jugar un punto a favor para sus futuras relaciones personales y sociales, además también ayudará a desarrollar al máximo sus capacidades. Todo ello supone implicación del profesorado y de las familias, pero será la educación el pilar que va a sustentar las continuas construcciones. Educar supone responsabilidad y compromiso tanto con los niños como con las familias.

## 8. Referencias bibliográficas.

American Psiquiátrica Association (APA). (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Elsevier Masson American Psiquiátrica

Andy Bondy, PhD y Lori Frost, MS, CCC-SLP. El sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS). Pyramid Educational Consultants. Recuperado 26 de mayo de 2020 en <https://www.pecs-spain.com/el-sistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>

Artigas-Pallarès, J., Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), p. 567-587.

Autismo Madrid. (28 de julio de 2014). *La Dra. Carmen Moreno en la V Jornada Autismo y Sanidad – Experiencias y avances en investigación*. Recuperado 27 de abril de 2020, de <https://autismomadrid.es/jornadascursosseminarios/dra-carmen-moreno-en-la-v-jornada-autismo-y-sanidad-programa-ami-tea-experiencias-y-avances-en-investigacion/>

Barbolla, M. A., García, D. A. (1993). La teoría de la mente y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista Complutense de Educación. Volumen 4 (2)*, pp: 11-28

Bisquerra, R. (coord) (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower.

Bonilla, M. F., Chaskel, F. (2013). Trastorno del Espectro Autista. *CCAP. Volumen 15 (1)*. Recuperado de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>

Carrascón, C. (2016). Señales de alerta de los trastornos del espectro autista. Curso de Actualización Pediatría 2016. Madrid: Lúa Ediciones 3.0; 2016. p. 95-8.

Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Recuperado de <http://www.arasaac.org/index.php>

Charman, T., Pelicano, L., Peacy, L. V., Peacey, N., Forward, K., Dockrell, J. (2011). *¿Qué es una Buena Práctica en la Educación de personas con Autismo?* Cátedra autismo.

Colegio CEPRI (1990). Proyecto PEANA (Proyecto de Estructuración ambiental en el aula de niños con Autismo [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado en 26 de mayo de 2020, de [http://www.colegiocepri.com/files/documents/PEANA-Colegio-Cepri\\_1.pdf](http://www.colegiocepri.com/files/documents/PEANA-Colegio-Cepri_1.pdf)

Confederación Autismo España (2014). Recuperado 28 de abril de 2020, de <http://www.autismo.org.es/>

CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra). Recuperado 28 de abril de 2020, de: <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/trastornos-del-espectro-autista/definicion-del-trastorno-del-espectro-autista/>

Cuadrado, T. (s.f). Método TEACCH (Treatment an Education of Autistic and Communication Handicapped Children) [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado en 26 de mayo de 2020, de <http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipfogarcaballo/system/files/TEACCH.pdf>

Damián, M. (2007). La importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil. *Psicología Educativa*, 13(2).

De Carlos, M. Programa More than Words. BLOEM. Formación para familias de niños con autismo. Recuperado 26 de mayo de 2020, de <https://www.bloem-autismo.es/programas/more-than-words/>

Del Barrio, V. (2009). Raíces y evolución del DSM. *Revista de historia de la psicología*. Volumen 30 (nº 2-3), pp. 81-90

Escobar, M. A., Caravaca, M., Herrero, J. M., & Verdejo, M. D. (2008). Necesidades educativas especiales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Escorcía, C., Baixauli, I., (2012). Comunicación, atención conjunta e imitación en el Trastorno del Espectro Autista: *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*. Volumen (Nº1-Vol.3), pp:49-57.

Escribano, I. (2015). Guía de intervención para el desarrollo comunicativo-lingüístico de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (Trabajo fin de grado). Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Universidad Salamanca.

Escudero-Sanz, A., Carranza-Carnicero, J. A., y Huéscar-Hernández, E., (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia: *Anales de psicología*. Volumen (29, nº 2), pp: 404-412.

España. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2006, núm. 4, pp. 474-482

EspectroAutista.info. Inventario de Espectro Autista. Recuperado 20 de febrero de 2020, de: <http://espectroautista.info/IDEA-es.html#>

Espinosa, P. (2017). Reflexiones sobre el juego simbólico en los niños con autismo. Recuperado 29 de abril de 2020, de <https://www.redcenit.com/el-juego-simbolico-en-los-ninos-con-autismo/>

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid.

Frola, E. (2010). El lugar del alumno en la educación especial. *Revista Síndrome de Down*. Volumen (27), pp. 112-114.

García, C. y Lagar, G. (2017). ¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares. CITAR EN LA CONCLUSIÓN

Garrabé, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*. Volumen 35 (3), p. 257-261.

Google Imágenes. Cuento Guapa, de Canizales. Recuperado 5 de junio de 2020 de <https://images.app.goo.gl/6dUGAhGBcKgaEtcA9>

González-Moreno, C. (2017). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66 (3), 365-374. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v66n3/0120-0011-rfmun-66-03-365.pdf>

Hernández, C. M. (2019). Trastorno del Espectro Autista. Metodología del trabajo por rincones. *Campu educación*. Recuperado 19 de mayo de 2020, de <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/trastorno-del-espectro-autista-2/>

HODARI. (2019). Comunicación en TEA: intención comunicativa y atención conjunta. Recuperado 29 de abril de 2020, de <http://hodari.es/comunicacion-tea-intencion-comunicativa-atencion-conjunta/>

Imagui. Cuentos infantiles con secuencias lógicas. Recuperado en 6 de junio de 2020 en <http://www.imagui.com/a/cuentos-infantiles-con-secuencias-logicas-TX8a6nAbK>

Lázaro, R., Marco, M. (s. f.). El proyecto Peana y la metodología Teacch en el aula de transición a la vida adulta. Recuperado 29 de abril de 2020, de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/frlazaro.pdf>

López, G., Guaimaro, Y., (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*. Guadalajara.

Marlo, A. (2020, 12 de junio). Guapa. De Canizales. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/EHOjFu5OFuM>

Maseda, M. (2013). El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. *Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). Guía básica para las familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo o hija. Recuperado de: [https://sid.usal.es/idos/F8/FDO20581/familia\\_autismo.pdf](https://sid.usal.es/idos/F8/FDO20581/familia_autismo.pdf)

Mulas F, Ros-Cervera G, Millá MG, Etchepareborda MC, Abad L, Téllez de Meneses M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol* 2010; 50 (Supl 3): S77-84.

Mundo Asperger (2017). Recuperado 29 de abril de 2020 de: <https://www.mundoasperger.com/2017/08/la-falta-de-juego-simbolico-en-ninos-y.html>

National Institutes of Health (2020). Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children. Bethesda, USA: *National Institute on Deafness and Other Communication Disorders*. <https://www.nidcd.nih.gov/health/autism-spectrum-disorder-communication-problems-children>

Orden de 28 de marzo de 2008, Boletín Oficial de Aragón (Número: 43, 14/04/2008, Disposición nº 1085), p. 4943-4974.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín oficial de Aragón (Número: 116, 18/06/2018), p. 19661-19718.

Palomo Seldas, R. (2017). Autismo : teorías explicativas actuales. Alianza.

Prizant, Wetherby, Rubin y Laurent (2007). The SCERTS Model.

Ródenas, J. A. (2014). Estructuración espacio-temporal o proyecto Peana para niños/as con Autismo. *Publicaciones Didácticas, Volumen (53)*, 33-75.

Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Moriana, J., Luque, B., Alós, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología Educativa*, 21, 55-63

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M<sup>a</sup>. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R., (2017). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el Trastorno del Espectro Autista: un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo, Volumen 39 (1)*, pp. 40-50

Soriano, J. (2019). *Respuestas educativas a necesidades específicas*. [PDF]. Recuperado 20 de febrero de 2020 de [https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2320106/mod\\_resource/content/1/Gui%C3%B3n%20TEA.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2320106/mod_resource/content/1/Gui%C3%B3n%20TEA.pdf)

Tárraga-Mínguez, R. y Sanz-Cervera, P. (2018). ¿Qué estrategias de intervención funcionan en la educación de los niños con trastorno del espectro autista? Revisión de evidencias en la literatura científica. *ReiDoCrea, Volumen (7)*, pp. 279-287

Tortosa Nicolás, F. (sin fecha). Intervención educativa en el alumno con Trastorno del Espectro Autista. Recuperado 28 de abril de 2020, de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/unidad20.pdf>

Vega, F., Gràcia, M., y Riba, C. (2019). Programa de asesoramiento colaborativo a docentes en el área de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Recuperado 2 de abril de 2020, de [https://www.sciencedirect-com.cuarzo.unizar.es:9443/science/article/pii/S0214460320300164](https://www.sciencedirect.com/cuarzo.unizar.es:9443/science/article/pii/S0214460320300164)

Velasco, C. C., (s.f.). Estructuración espacio temporal en un aula de autismo. Recuperado 28 de abril de 2020 de: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TEACCH/Estructuracion%20espacio-temporal%20en%20un%20aula%20de%20autismo%20-%20Velasco%20-%20art.pdf>

Vithas Neurorrehabilitación (27 septiembre, 2017). Programas de Intervención en personas con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Recuperado en 26 de mayo de 2020 en <https://neurorhb.com/blog-dano-cerebral/programas-intervencion-personas-tea-trastorno-del-espectro-autista/>

Vivó, M. (2018). 6 utilidades de los recursos y apoyos visuales en niños con TEA. *Centros de Desarrollo Cognitivo*. Valencia: RED CENIT. Recuperado de: <https://www.redcenit.com/6-utilidades-de-los-apoyos-visuales-en-el-autismo/>

## 9. Anexos.

Tabla 1. Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autismo.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3: "Necesita ayuda muy notable"	Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones marcadas en el funcionamiento, con un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de los otros	Inflexibilidad del comportamiento, extrema dificultad para afrontar cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos que interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad/dificultad intensa al cambiar el foco de interés o la conducta
Grado 2: "Necesita ayuda notable"	Deficiencias notables en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales que son aparentes incluso con apoyos; inicio limitado de interacciones sociales y respuestas reducidas a la apertura social de otros	Inflexibilidad del comportamiento, dificultades para afrontar el cambio u otras conductas restringidas/repetitivas aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvias a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Ansiedad o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta
Grado 1: "Necesita ayuda"	Sin ayuda, las dificultades de comunicación social causan alteraciones importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a la apertura social de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía

Fuente: modificada de: American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5), tomado de Bonilla, M. F., Chaskel, F. (2013).



Ejemplo actividad nº 1 con el cuento “Guapa” para un alumnado más mayor.

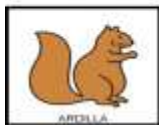
# 1

PRIMERO



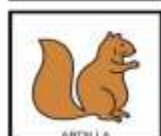
# 2

SEGUNDO



# 3

TERCERO





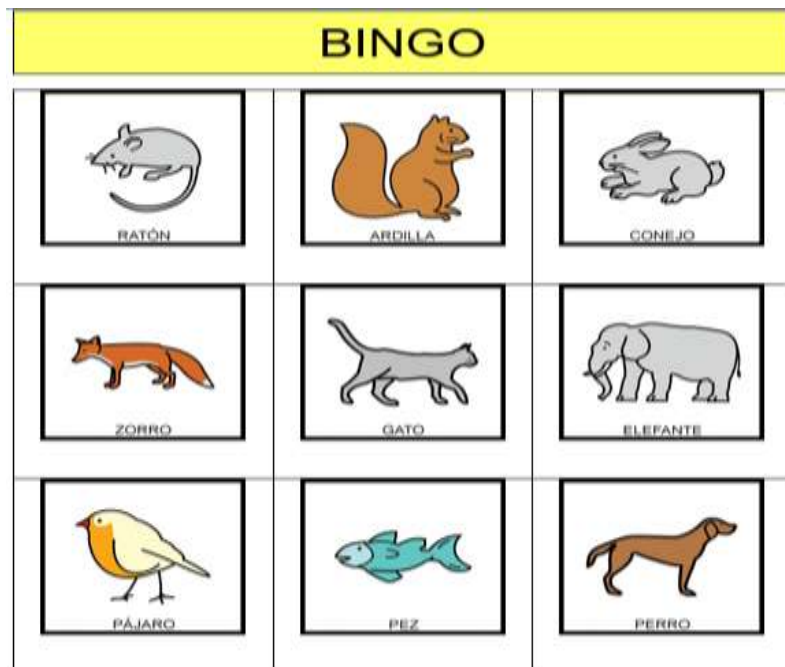
Fuente: elaboración propia gracias a las herramientas de ARASAAC

Ejemplo de secuencia de un cuento para un alumnado más pequeño.



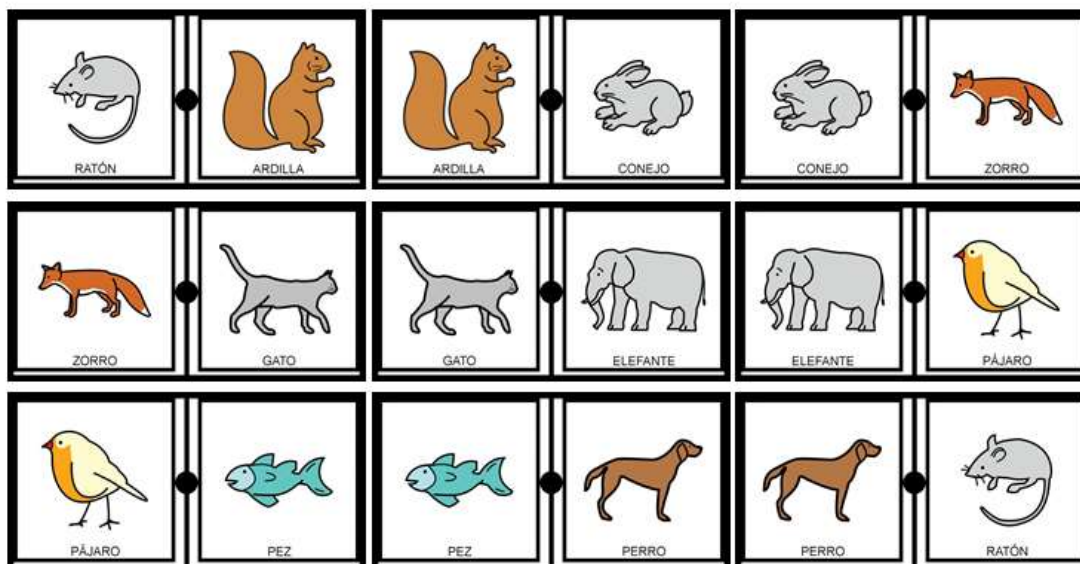
Fuente: Imagui, Cuentos infantiles con secuencias lógicas.

Ejemplo de bingo.



Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta generador de bingos de ARASAAC.

*Ejemplo dominó.*



Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta generador de dominós de ARASAAC.