



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado de Educación Primaria con
Mención en Audición y Lenguaje

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA ESTIMULAR
EL LENGUAJE EN UN ALUMNO QUE PRESENTA
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

Autora:

Lorena Sastre Hierro

Tutor:

José Antonio Fernández García

Curso académico 2021/2022

RESUMEN

En este Trabajo Fin de Grado se da a conocer el significado y características del Trastorno del Espectro Autista y la descripción de una propuesta de intervención para un alumno con este tipo de trastorno. El alumno tiene cuatro años y está escolarizado en un Centro ordinario en 2º de Educación Infantil, presenta un lenguaje limitado pero tiene una gran capacidad de comprensión por lo que se trabaja de manera eficaz las sesiones de estimulación de lenguaje. En las sesiones se incluye material atractivo con apoyo visual en todo momento ya que facilita el aprendizaje y la mejora de la atención en la actividad. Esto ayudará a mejorar su interacción social. Además, durante las sesiones quedan reflejadas las primeras fases del Sistema PECS. Por último, resaltar que la intervención está basada en los gustos y necesidades de este alumno en particular, ya que cada caso TEA es distinto.

PALABRAS CLAVES

TEA, estimulación del lenguaje, Educación Infantil, Sistema PECS, intervención educativa, interacción social.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents the meaning and characteristics of Autistic Spectrum Disorder and the description of an intervention proposal for a student with this type of disorder. The pupil is four years old and is attending an ordinary School in the 2nd year of Pre-Primary Education. He has limited language but has a great capacity for comprehension, so the student works effectively in the language stimulation sessions. The sessions include attractive material with visual support at all times as it facilitates learning and improves attention in the activity. This will help to improve his social interaction. In addition, the first phases of the PECS System are reflected during the sessions. Finally, it should be noted that the intervention is based on the preferences and needs of this particular student, as each ASD case is different.

KEYWORDS

ASD, language stimulation, Pre-Primary Education, PECS System, educational intervention, social interaction.

AGRADECIMIENTOS

En este apartado quería hacer referencia a mi entorno más próximo que ha colaborado conmigo y apoyado a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, hacer referencia a mis dos tutoras del Centro dónde he realizado las prácticas, Elena y Raquel, que no han dudado en ayudarme y orientarme, enseñándome sus conocimientos y su dedicación por la especialidad de Audición y Lenguaje, ya que han sido mi guía durante este trayecto.

En segundo lugar, a mi tutor del TFG, José Antonio, por haberme animado a realizar este proyecto, brindándome la oportunidad de conocer en profundidad el tema del Trastorno del Espectro Autista. También, por haberme proporcionado la información y la ayuda necesaria en cualquier momento.

Finalmente, y no menos importante, dar las gracias a mi familia y amigas por haber sobrellevado todas mis anécdotas y experiencias, además de haberme apoyado en los momentos más difíciles, por ello esta meta final es gracias a todos ellos.

ÍNDICE

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | INTRODUCCIÓN | 4 |
| 2. | OBJETIVOS | 6 |
| 3. | JUSITIFICACIÓN | 7 |
| 3.1. | RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO | 7 |
| 4. | MARCO TEÓRICO | 9 |
| 4.1. | TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) | 9 |
| 4.1.1. | Definición y características | 9 |
| 4.1.2. | Epidemiología..... | 10 |
| 4.1.3. | Etiología..... | 10 |
| 4.1.4. | Diagnóstico | 11 |
| 4.1.5. | Intervención educativa | 14 |
| 4.2. | EL TEA EN EL AULA | 15 |
| 4.3. | POSIBLE CONFUSIÓN DEL TEA CON OTRAS CONDICIONES DISCAPACITANTES | 15 |
| 4.4. | PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS)..... | 17 |
| 4.4.1. | Fases | 17 |
| 4.4.2. | Habilidades de comunicación críticas adicionales | 18 |
| 5. | PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 19 |
| 5.1. | CONTEXTO Y DESTINATARIO..... | 19 |
| 5.2. | METODOLOGÍA..... | 21 |
| 5.3. | TEMPORALIZACIÓN..... | 22 |
| 5.4. | ACTIVIDADES | 24 |
| 5.5. | EVALUACIÓN..... | 30 |
| 6. | CONCLUSIONES | 32 |
| 7. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 33 |
| 8. | ANEXOS..... | 36 |

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) del Grado de Educación Primaria, considero que es el broche final a esta etapa de superación, conocimiento y reflexiones. Es decir, es el último tramo que engloba todas las buenas y malas experiencias que me servirán para reflexionar el futuro que me espera como docente.

Durante los dos primeros cursos del Grado en diferentes asignaturas se trataban contenidos sobre el alumnado que presenta Necesidades Educativas Especialidades (NEE) y esto despertó bastante interés en mí, en particular aquellos con dificultades o trastornos en la audición y en el lenguaje, y por ello determiné cursar en el tercer curso la mención específica de Audición y Lenguaje (AL).

La llegada a mi Centro de prácticas hizo que mi decisión sobre realizar este proyecto sobre un niño que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA) fuese clave, ya que esta idea rondaba sobre mi cabeza y al presentarse en el Centro un alumno con estas características determinó la decisión, ya que generaba en mí una salida de mi zona de confort, una situación de nuevos conocimientos. Es un tema que me motiva bastante debido a que en ningún momento de mi vida he estado en contacto con algún niño con TEA.

En cualquier situación en la que los docentes perciban una situación de aislamiento, falta de comunicación por parte de alguno de los alumnos, se debe intervenir de forma adaptativa creando un clima y un entorno de confianza. Los niños y niñas que presentan TEA se ajustan a estas necesidades que son claves para poder intervenir de una manera adecuada, la cuál se podrá apreciar a lo largo de este trabajo.

Mi tutor académico, José Antonio Fernández junto con mis tutoras del Centro Elena y Raquel ayudaron a que mi elección final fuese sobre las estrategias para estimular el lenguaje en un niño con TEA, pudiendo aplicarlo en la práctica diaria ajustándome a las necesidades que requiere este alumnado.

La comunicación es necesaria en nuestro día a día ya que a través de ella nos relacionamos con el mundo y por ello el buen uso y el aprendizaje de ella es tan relevante. El lenguaje requiere unos signos y reglas que para este alumnado suponen una barrera ordinaria. Esta barrera debemos intentar eliminar o minimizar a través de una formación adecuada.

Es necesario elegir un método de intervención adecuado que adecuándose a las necesidades individuales del alumno promocióne su comunicación y su lenguaje e integración social.

En este trabajo se propone una intervención sobre un alumno de cuatro años diagnosticado de TEA. En esta intervención se desarrollarán una serie de sesiones con actividades apoyadas en estímulos visuales que estimulen el lenguaje de un alumno que presenta TEA en un Centro ordinario. Dada la circunstancia de que en el Centro están escolarizados, en un curso superior, sus dos hermanos mellizos, en alguna de las sesiones se solicitará su ayuda para fomentar el lenguaje de su hermano.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales y específicos que se plantean a lo largo de este TFG son los siguientes:

- **OBJETIVOS GENERALES**
 - Aumentar el conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista.
 - Plantear una propuesta de intervención para un alumno con TEA.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
 - Incrementar el lenguaje, su expresión y conocimiento a través de programas específicos.
 - Fomentar el uso funcional del lenguaje oral como instrumento de comunicación.
 - Estimular los distintos usos del lenguaje en diversas situaciones cotidianas.
 - Favorecer el lenguaje a través de la participación activa en actividades.

3. JUSTIFICACIÓN

Todo ser humano necesita la comunicación para interpretar, interaccionar y transmitir a través del lenguaje. Siendo un instrumento clave en el proceso de sociabilización e integración. De aquí la importancia que realmente tiene y las posibles consecuencias que puede tener en una persona que presente dificultades para adquirirlo y comprenderlo.

En el alumnado TEA se pueden apreciar las dificultades que presentan a la hora de utilizar el lenguaje para comunicarse o relacionarse con los demás, como he podido observar a través de mis prácticas en el colegio en el que las estaba realizando.

En el ámbito educativo, los especialistas en Audición y Lenguaje tienen una función muy relevante con este colectivo ya que se encargan de facilitar la estimulación del lenguaje para poder comunicarse con mayor facilidad.

La decisión de realizar este trabajo sobre el alumnado TEA se debe a mi experiencia en el Prácticum II, ya que suscitó en mí gran curiosidad por formarme todos y poder ofrecer un apoyo a este tipo de alumnado.

3.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

COMPETENCIAS GENERALES

Las competencias del Grado recogen conocimientos y capacidades a adquirir en la formación de un maestro/a durante toda la enseñanza universitaria del grado establecidas por el R. Decreto 1393/2007, algunos se exponen a continuación:

1. Demostrar la comprensión de una serie de conocimientos para concretar su futura aplicación práctica.
2. Saber aplicar los conocimientos en su trabajo, elaborando y defendiendo los argumentos, resolviendo los posibles problemas, haciendo posible el desarrollo de las habilidades en dicha persona titulada.
3. Ser capaz de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios de índole científica, social y ética.
4. Transmitir ideas, información, problemas y soluciones a un público especializado y no especializado.
5. Desarrollar habilidades de aprendizaje para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

6. Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesiones.

Estas competencias se van adquiriendo a lo largo de las diferentes asignaturas, que se comienzan a aplicar en el Prácticum I y II durante los cuatro años del Grado. Servirán para poder aplicarlas posteriormente en el aula, favoreciendo poder ser un mejor profesional que se dedica a un ámbito tan importante como es la enseñanza, ayudando a formar a futuros ciudadanos del país.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

En cuanto a las competencias específicas que se van a desarrollar a lo largo del trabajo, haciendo referencia a la especialidad de Audición y Lenguaje son las siguientes:

1. Diseñar, planificar, adaptar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
2. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad.
3. Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprueben su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y orientación con los estudiantes y sus familias atendiendo las singularidades necesidades educativas de los estudiantes.

Estas competencias más específicas, se deben conocer para poder realizar adaptaciones curriculares y/o metodológicas para los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, coordinadamente entre tutores, especialistas y otros recursos del centro.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

4.1.1. Definición y características

Los primeros autores que comenzaron a describir lo que hoy en día conocemos como Trastornos del Espectro Autista (TEA, en adelante) corresponde a Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944).

Leo Kanner (1943), realizó sus estudios de Psiquiatría centrándose principalmente en los problemas infantiles, tras la experiencia con más de 100 niños y profundizando con pediatras y psiquiatras, asignó el término “*autismo infantil precoz*”. Al principio era un descubrimiento, y como consecuencia muy pocos expertos conocían el cuadro clínico exacto que lo diferenciaba de otros trastornos. Kanner, definía los siguientes síntomas: “aislamiento profundo para el contacto con las personas, un deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos, conservación de una fisonomía inteligente y pensativa y una alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa” (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Tras un estudio sobre 8 niños y 3 niñas había apreciado las siguientes características comunes: “1) incapacidad para establecer relaciones; 2) alteraciones en el lenguaje, sobre todo como vehículo de comunicación social, aunque en 8 de ellos el nivel formal de lenguaje era normal o ligeramente retrasado; 3) insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios; 4) aparición, en ocasiones, de habilidades especiales; 5) buen potencial cognitivo, pero limitado a sus centros de interés; 6) aspecto físico normal y “fisonomía inteligente”; y 7) aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento” (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Kanner a lo largo de los años llegó a la conclusión de que se le debería incluir en un trastorno del neuro-desarrollo, teniendo en cuenta los problemas existentes en la respuesta emocional de este tipo de personas.

Hans Asperger (1944), también realizó una serie de observaciones que casualmente eran similares a las de Kanner. En el estudio que realizó a los niños Asperger observó en la conducta una serie de rasgos comunes: “falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo y pobre comunicación no verbal” (Artigas-Pallares y Paula, 2012). En 1962, situaba el síndrome Asperger dentro del concepto.

4.1.2. Epidemiología

Según la OMS, 1 de cada 160 niños (0,625%) presenta TEA. A pesar, de que en países de bajos ingresos esta cifra es desconocida.

En los últimos años, los datos epidemiológicos han aumentado comparándolos con las primeras equivalencias que eran de 21-35 por cada 10.000 habitantes, en la actualidad las cifras estimadas rondan entre los 6 y 8 casos por 1.000 habitantes, situándose en una prevalencia del 1% de la población.

Concretamente, en España, la estimación entre 0 y 4 años es de 8 por cada 10.000 niños, de 3,5 por cada 10.000 entre 5 y 9 años y entre 10 y 14 años la cifra ronda 1,4 por cada 10.000.

En cuanto al género, se puede decir que afecta 4 veces más al género masculino que al femenino (dependiendo el subtipo que sea: el síndrome de Rett afecta más a las mujeres y el trastorno de Asperger, es 8-10 veces más común en los hombres).

El diagnóstico precoz, las alteraciones en los criterios diagnósticos y el incremento del diagnóstico en los casos más leves (incluido el trastorno del desarrollo no especificado) acreditan el aumento de casos observados en los últimos años.

4.1.3. Etiología

Según la OMS (2017), existen una serie de factores genéticos y ambientales que aumentan la probabilidad de que cualquier persona pueda tener TEA.

Según el National Institute of Health (2020), existen más de 100 genes en distintos cromosomas que estarían implicados en el incremento del TEA.

El TEA no tiene una causa definida marcada por algún tipo de indicador biológico universal. Este trastorno tan peculiar, en este sentido, se define por síntomas clínicos, por lo que en su sintomatología no existe homogeneidad.

Para algunas enfermedades o trastornos se conoce perfectamente los genes mutados pero para otras cómo es el TEA, la situación es compleja ya que se sabe que existen otros factores que aún todavía no están identificados y son fundamentales.

Los datos estimados son que entre el 60% y el 90% tiene una fuerte base genética, lo cual nos indica que no todo es genética porque, por ejemplo, en el caso de los gemelos uno de ellos puede presentar TEA y el otro no.

Se detectan ciertos factores endocrinos, en particular ciertas hormonas relacionadas con el comportamiento, como son la hormona del crecimiento, la melatonina, la tiroidea, la

cortisona y la testosterona. Además, hay que destacar los riesgos de nacer prematuro, infecciones virales (rubéola), la consumición de algunos medicamentos (laidomina, antidepresivos) y el bajo peso en el parto.

Los investigadores han comprobado que la elevada edad de los padres causa un aumento en las probabilidades de que su hijo/a pueda tener TEA, ya que los espermatozoides de un hombre de 50 años tienen más mutaciones y más errores en su ADN, que en uno de 20.

4.1.4. Diagnóstico

El diagnóstico precoz de un niño que presenta TEA es limitado, síntomas característicos deben aparecer antes de los 3 años, pero el diagnóstico suele realizarse mucha más tarde de lo que aparecen estos síntomas comunes en las personas que lo presentan. Los padres muestran preocupación entre los 18 y 24 meses de su hijo/a por los siguientes ítems: retraso en la comunicación, el aislamiento y los problemas de conducta, pero la identificación del trastorno tarda años hasta que se establece.

El diagnóstico precoz es limitado por las siguientes causas:

1. El cambio en el neurodesarrollo del niño/a.
2. Las alteraciones en la sintomatología con el paso del tiempo.
3. La presencia de subtipos clínicos.
4. La alta comorbilidad.

El estudio Adrien (2004), indica que en el primer año de vida se puede apreciar que los niños con TEA exponen variaciones en “la interacción social, ausencia de sonrisa social y de resonancia expresiva facial, hipotonía y escasa atención” (Cabanyes-Truffino y García-Villamisa, 2004). A continuación, a partir de 12 meses hasta 24 meses, la evidencia aumenta y se observan las siguientes conductas: “ignorar a las personas, su preferencia por estar solos, la falta de contacto ocular y la ausencia de gestos comunicativos apropiados” (Cabanyes-Truffino y García-Villamisa, 2004).

Mientras que el estudio de Osterling y Dawson (2004), muestra que durante los primeros 12 meses de vida “miran menos a los otros, señalan objetos con menos frecuencia y tienen menos respuestas de orientación cuando se les llama por su nombre” (Cabanyes-Truffino y García-Villamisa, 2004).

TABLA 1*Identificación y evaluación precoz de los TEA*

| | Propósito | Objetivos | Ámbito | Medios |
|----------|----------------------------------|---|---|---|
| Fase I | Identificación de posibles casos | Detección de manifestaciones sugerentes | Atención primaria Educación infantil | Síntomas de alerta Gillberg, M-CHAT, PDDST-1 |
| Fase II | Evaluación global | Confirmar sospechas Diferenciar Descartar | Equipos especializados | Entrevista, observación y exploración PDDST-2, STAT Estudio audiológico Otras pruebas según sospecha |
| Fase III | Diagnóstico específico | Establecer el diagnóstico Definir tipo | Equipos especializados | PDDST-3, ADI-R-S, PIA, CARS, ABC, ADOS-G |

Fuente: Cabanyes-Truffino y García-Villamisa, 2004

En la fase I se pueden encontrar las siguientes preocupaciones por parte de los padres: preocupaciones sobre la comunicación como, por ejemplo, “no responde a su nombre, tiene un retraso en el lenguaje, no señala, en cuanto a las preocupaciones sobre la relación social, no sonrío, no mira a los ojos, es muy independiente y, finalmente, sobre los problemas en la conducta, tiene muchas rabietas, no sabe jugar correctamente, es hipersensible a algunos ruidos o texturas, etc” (Cabanyes-Truffino y García-Villamisa, 2004).

En la fase II, las indicaciones son más relevantes como, por ejemplo, “no balbucea a los 12 meses, no presenta gestos sociales a los 12 meses, a los 16 meses no comienza con las primeras palabras, la construcción de frases simples de 2 palabras a los 24 meses es inexistente y las habilidades sociales no son adecuadas” (Cabanyes-Truffino y García-Villamisa, 2004).

El DSM (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) es considerado un sistema de clasificación de los trastornos mentales que se debe tener siempre presente y se debe utilizar por profesionales que presenten conocimientos y criterios.

TABLA 2*Diferencias del TEA entre el DSM-IV-TR (2000) y el DSM-V (2013)*

| DSM-IV-TR | DSM-V |
|--|--|
| Trastornos generalizados del desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • Trastorno Autista • Trastorno de Rett • Trastorno Desintegrativo Infantil • Trastorno de Asperger • Trastornos generalizados del desarrollo no especificado | Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) |

Fuente: Gómez, 2021

En el DSM-V respecto al DSM-IV-TR anterior define TEA como un trastorno del neurodesarrollo en el que se presentan las siguientes características: problemas en la comunicación e interacción social y patrones repetitivos, restringidos y obsesivos en el comportamiento (refiriéndose a las actividades que se realizan y a los intereses).

TABLA 3*Niveles de gravedad del TEA*

| Nivel de gravedad | Comunicación social | Comportamientos restrictivos y repetitivos |
|--|---|---|
| Nivel 3 "Requiere un apoyo muy importante" | Alteraciones severas en las habilidades sociales de comunicación verbal y no verbal que causan graves alteraciones en el funcionamiento; muy limitada la iniciación de las interacciones sociales y mínimas respuestas a las propuestas sociales de los demás. Por ejemplo, una persona con pocas palabras de discurso inteligible que raramente inicia la interacción y cuando él o ella lo hace, realiza aproximaciones poco habituales sólo para satisfacer sus necesidades y responde sólo ante acercamientos sociales muy directos. | Inflexibilidad de conducta, dificultades extremas para realizar cambios, u otros comportamientos restrictivos/repetitivos que interfieren notablemente con el funcionamiento en todos sus ámbitos. Gran angustia/dificultad por cambiar de enfoque o acción. |
| Nivel 2 "Requiere un apoyo importante" | Alteraciones marcadas en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; deterioro social evidente, incluso con los apoyos adecuados; limitada iniciación de las interacciones sociales; y respuesta reducida o anormal a las propuestas sociales de los demás. Por ejemplo, la persona que habla con frases simples, quien limita sus interacciones a reducidos intereses especiales, y quien tiene una marcadamente extraña comunicación no verbal. | Inflexibilidad de conducta, dificultades para realizar cambios, u otros comportamientos restrictivos/repetitivos que aparecen con la suficiente frecuencia para resultar evidentes a un observador casual e interfiere con el funcionamiento en una variedad de contextos. Angustia y/o dificultad por cambiar de enfoque o acción. |
| Nivel 1 "Requiere apoyo" | Sin los apoyos adecuados, los déficits en la comunicación social causan alteraciones notables. Dificultad para iniciar interacciones sociales y muestran claros ejemplos de respuestas atípicas o sin éxito de respuesta a las propuestas sociales de los demás. Puede aparentar tener menos interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, la persona que es capaz de hablar con oraciones completas y se involucra en la comunicación pero que falla en la fluidez conversacional con los otros, y cuyos intentos para hacer amigos son raros y por lo general con poco éxito. | La inflexibilidad de conducta causa interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para cambiar entre actividades. Problemas de organización y planificación obstaculizanla independencia. |

Fuente: Lampert-Grassi, 2018

4.1.5. Intervención educativa

Actualmente, no existe un plan de intervención universal, a pesar de ello, por parte de los profesionales terapéuticos y educativos se da por válidos programas que se acercan a una intervención posible.

En las últimas investigaciones, se han probado algunos tipos de intervención aunque no se puede confirmar que sean del todo válidas, por ejemplo, el apoyo empírico. También, se han diseñado diferentes programas estandarizados pero se debe tener en cuenta que para trabajar hay que conocer las necesidades de la persona en particular. El profesional que trabaje con este tipo de personas “exige una actitud muy comprometida con el caso y la capacidad de definir la «lógica cualitativa» que subyace a los síntomas autistas y que explica un modo especial de ser y de desarrollarse” (Rivière, 2001).

Existen una serie de pautas a tener en cuenta para conocer cuál es el plan de intervención más adecuado para cada persona (Martos-Pérez y Llorente-Comi, 2013):

En primer lugar, cada plan debe ser único y ajustado para cada persona.

En segundo lugar, se debe realizar una evaluación previa para diseñar los objetivos y estrategias de acuerdo a sus necesidades, para posteriormente, realizar las actividades.

En tercer lugar, la participación de la familia es clave para la intervención.

Finalmente, el programa tiene que realizarse en base a una estructura y un orden, como por ejemplo, el modelo Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped CHildren (TEACCH).

Por otro lado, son importantes los programas de atención temprana que se basan en la estimulación del lenguaje y la estimulación de las habilidades sociales y comunicativas, dando menor importancia al desarrollo cognitivo o motor. Existen diferentes modelos para motivar y fomentar la comunicación, como son el método PECS (intercambio de imágenes), el uso de gestos manuales y el programa de comunicación total de Schaeffer.

En conclusión, todos los planes de intervención deben trabajar de forma global todas las áreas de comunicación, socialización, imitación, juego, cognición, motricidad fina y gruesa, conducta y autonomía.

4.2. EL TEA EN EL AULA

Según Alonso y Alonso (2020), los docentes deben tener en cuenta los siguientes aspectos sobre el TEA:

1. El TEA es una condición de espectro, es decir, que existe variabilidad de un alumno a otro, cada niño autista es diferente.
2. El comportamiento es comunicación, es decir, una forma de querer decir algo en una situación específica.
3. Adaptar la enseñanza a su propio aprendizaje, como por ejemplo dando instrucciones sencillas, de forma individual, siguiendo unas rutinas, dando refuerzos positivos.
4. La comprensión del lenguaje y la expresión verbal son dos cosas diferentes, es decir que puede comprender mucho más de lo que se puede expresar.
5. Necesitan un lenguaje literal y no abstracto o con metáforas.
6. Los niños con autismo se centran en un tema en concreto e investigan y conocen mucha información acerca de él.
7. Necesitan ayuda para conocer cómo interaccionar socialmente con otros niños.
8. A veces pueden tener problemas sensoriales (visuales, auditivos, olfativos o táctiles).
9. Los niños TEA tienen estereotipias, es decir, movimientos o comportamientos repetitivos.
10. Los alumnos con TEA expresan las cosas como las ven.

4.3. POSIBLE CONFUSIÓN DEL TEA CON OTRAS CONDICIONES DISCAPACITANTES

▪ Esquizofrenia infantil

La esquizofrenia comienza en la infancia tardía o adolescencia, es decir, años más tarde que el TEA, otra diferencia clave es que los niños con esquizofrenia no presentan dificultades ni en el lenguaje ni en las relaciones personales. Un dato curioso, es que un niño con TEA puede desarrollar esquizofrenia en la adolescencia (alrededor de un 25%).

▪ Sordera

Es realmente importante comprobar las capacidades auditivas de un niño antes de diagnosticarle como TEA. Un rasgo importante es que los niños con sordera cognitiva

utilizan los gestos desde edades tempranas para señalar, mientras que los niños TEA no presentan intención comunicativa, los niños sordos no responden ante sonidos pero les gusta que les abracen o les acaricien y el niño TEA al escuchar un sonido que le pueda gustar se dirige hacia ese estímulo.

- Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

TABLA 4

Diferencias entre TEL y TEA

| TEL | TEA |
|---|---|
| Hay buena intención comunicativa. | Intención comunicativa muy alterada. |
| Hay intercambio visual con el interlocutor. | No existe el contacto ocular. |
| Discurso afectado en todas o algunas de las áreas. | Comunicación muy alterada, principalmente el componente pragmático. |
| Uso gestual sustitutivo de la palabra. | Escaso uso del gesto comunicativo. |
| El niño es capaz de comprender las emociones y las situaciones socioafectivas. | Gran barrera en el desarrollo socioafectivo. |
| Problemas sociales derivados de su lenguaje. | Aislamiento social. |
| El desarrollo del juegos está mantenido. | No hay un correcto uso del juego simbólico. |
| No presenta alteraciones conductuales derivadas del cuadro. | Presenta conductas desadaptativas importantes. |
| Centran su atención a adultos u objetos. | No centran su atención ni a objetos ni adultos. |
| <p>A nivel del lenguaje: presentan alteraciones similares que dificultan el diagnóstico. En el TEL está más afectado los componentes funcionales, articulación, léxico y sintaxis, mientras que estos pueden estar alterados en TEA, pero no es lo habitual (siempre y cuando sean sujetos vocales).</p> | |

Fuente: Gómez, 2021

- Discapacidad intelectual

Un niño con TEA puede presentar un coeficiente intelectual normal-bajo y por ello es importante identificar si solo se trata de una discapacidad intelectual o una coexistencia entre el TEA y la discapacidad intelectual, por norma general los niños que presentan

TEA en las áreas de motricidad gruesa y fina o las habilidades de autoayuda su funcionamiento es normal para su edad, aunque el nivel de lenguaje sea bajo, sin embargo, para la discapacidad intelectual todas estas áreas están por debajo de la edad.

4.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS)

El sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) fue creado en 1985 para los niños que presentaban dificultades a la hora de comunicarse, en particular para niños de preescolar con autismo y otros trastornos de la comunicación social en las que su habla era no funcional o inaceptable socialmente. Según Lori Frost y Andy Bondy (2002) es una forma en la que el niño comienza a comunicarse a través de la entrega de imágenes de un objeto a una persona receptora que recibe dicha tarjeta.

El entrenamiento de PECS sigue el orden de desarrollo habitual del lenguaje porque lo primero que enseña es “como” comunicarse y sus reglas de comunicación y a continuación el niño se comunica con mensajes específicos y finalmente creará estructuras gramaticales, relaciones semánticas y funciones comunicativas.

4.4.1. Fases

- Fase I “Cómo” comunicarse

El objetivo de esta fase es que cuando el niño vea su objeto preferido recogerá la tarjeta de dicho objeto, se dirigirá al receptor y le entregará la tarjeta con la imagen.

- Fase II Distancia y persistencia

En esta segunda fase el objetivo será que el alumno se dirija al tablero de la comunicación, quite la imagen, se dirija al receptor, captando su atención y deposite la tarjeta en su mano.

- Fase III Discriminación de imágenes

A continuación, el alumno tendrá que pedir los objetos deseados dirigiéndose al libro de la comunicación y deberá seleccionar la tarjeta correcta entre múltiples opciones, entonces se dirigirá al receptor entregándole dicha tarjeta.

- Fase IV Estructura de la oración

El alumno pedirá los objetos que estén tanto presentes como no presentes, usando una frase de varias palabras utilizando la tarjeta quiero que deberá poner en un tira-frase y que

posteriormente se la entregará al receptor, además también se podrá comunicar con más de un receptor.

- Fase V Responder a “¿Qué quieres?”

En esta fase el alumno podrá pedir espontáneamente múltiples objetos y podrá contestar a la pregunta “¿Qué quieres?”

- Fase VI Comentar

El alumno responde a una serie de preguntas: “¿Qué quieres?”, “¿Qué ves?”, “¿Qué tienes?”, “¿Qué escuchas?” y “¿Qué es?”, pudiendo realizar peticiones y comentarios espontáneos.

(Lori Frost y Andy Bondy, 2002)

De todas estas fases el alumno X se está iniciando en las tres primeras, intentando que las interiorice correctamente para poder continuar con las siguientes.

4.4.2. Habilidades de comunicación críticas adicionales

1. Pedir ayuda
2. Indicar “no” a “¿Quieres?”
3. Indicar “sí” a “¿Quieres?”
4. Pedir un “descanso”
5. Responder a “espera”
6. Seguir instrucciones funcionales
7. Transición entre actividades
8. Seguir un horario

(Lori Frost y Andy Bondy, 2002)

Todas ellas se están incluyendo en el día a día del alumno excepto la plantilla siguiendo un horario. Muchas de ellas ya las realiza con éxito tanto dentro del aula como en el contexto familiar.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. CONTEXTO Y DESTINATARIO

El Centro en el que está escolarizado el alumno X está situado en Valladolid. Es un Centro privado concertado y de ideario católico que cuenta con la escolarización aproximada de 1200 alumnos y alumnas. Distribuidos como sigue: 3 unidades de 1º Ciclo de Educación Infantil, 9 unidades de 2º Ciclo de Educación Infantil, 18 unidades de Educación Primaria y 21 unidades de Educación Secundaria. En cuanto a las características socioeconómicas de las familias se corresponde mayoritariamente a un nivel socioeconómico medio y medio-alto, existiendo excepcionalmente algunas familias de niveles bajos o altos.

El Centro presenta una jornada partida, de 9:30 a 13:30 y de 15:15 a 17:15. Debido a que X si se queda al comedor está cansado por la tarde, los padres decidieron que solo acudiría al Centro por las mañanas, aunque en escasas ocasiones permanece toda la jornada escolar.

El alumno se escolarizó por primera vez en el Centro en el último curso del 1º Ciclo de Educación Infantil. Actualmente X es un alumno de cuatro años escolarizado en 2º de Educación Infantil. A principios de curso, debido a sus extraños comportamientos (no colocarse en la fila del patio para subir al aula, no permanecer en la asamblea sentado, no sentarse en su silla durante el período de las clases, no interactuar con sus compañeros, no expresar sus necesidades, entre otros) decidieron derivarle a un centro médico para diagnosticarle y es ahí cuando le detectaron que se correspondía con un Trastorno del Espectro Autista.

X acude regularmente al Centro ordinario por las mañanas y por las tardes, dos veces por semana, acude a un centro especializado en TEA junto con sus padres. El encargado de llevar a los niños al colegio es su padre quien se muestra poco interactivo con el personal docente a pesar de conocer la situación y el buen clima que se presenta en el colegio.

X tiene dos hermanos mellizos, un chico y una chica, escolarizados en 3º de EI, por lo que se ha comenzado a realizar alguna sesión junto con los hermanos para aprovechar esa oportunidad y aunque él no presenta intención comunicativa con ellos se le ve muy ilusionado y feliz cuando comparte momentos junto a ellos.

Sus hermanos mellizos, entre ellos, presentan una muy buena comunicación y a consecuencia de ello en diversas ocasiones no interactúan con él correctamente. Sus

hermanos comprenden como es X y entienden que su comportamiento está justificado por el trastorno. Se aprecia que con su hermana tiene mayor conexión debido a que es más juguetona mientras que con su hermano es más distante la relación ya que es más maduro.

Por otro lado, la relación con sus compañeros es muy buena ya que si se les pide ayuda tienen una gran conexión con él, es decir, existe feedback por ambas partes e incluso alguna vez interacciona con ellos jugando aunque la intención comunicativa es escasa.

Su padre es de nacionalidad francesa como sus tres hijos y su madre de nacionalidad mexicana. En el entorno familiar la lengua vehicular es la española aunque en ocasiones X pronuncia alguna palabra en francés como por ejemplo “échechs” aunque exactamente dice “queso” para referirse al “ajedrez”.

La familia viaja con bastante frecuencia a Francia durante el período escolar dificultando la evolución de X al interrumpir las sesiones de intervención a cuya consecuencia se le olvidan las rutinas ya adquiridas y hasta que lo vuelve a interiorizar tarda varias sesiones.

X tiene programadas ocho sesiones de apoyo durante la semana con dos profesoras especializadas en Audición y Lenguaje e incluso una de ellas es Logopeda. Cuatro de ellas son para trabajar el lenguaje con la profesora Elena, mientras que en las otras cuatro, con la profesora Raquel, trabaja la conducta y los contenidos de aula. El trabajo de ambas está coordinado con la tutora para que la intervención sea mucho más eficaz y resolutive.

A nivel de lenguaje X comprende en la mayoría de las ocasiones las instrucciones que se le dan a la hora de realizar una actividad, pero con menor frecuencia en conversaciones cotidianas, cuando no existe un apoyo visual. La adquisición de vocabulario cada vez es mayor ya que se está iniciando en la lectura y muchas palabras es capaz de identificarlas y leerlas. Muestra interés por las diferentes texturas, puzles, cuentos y las letras del abecedario. La atención es mayor si está en el aula de apoyo con una intervención individualizada que en su aula ordinaria ya que con otros 24 compañeros el silencio se produce en pocas ocasiones.

La parte más “afectada” en él es su conducta (básicamente rabietas y gritos), esto se lo comunicaron desde la asociación TEA a la que acude por las tardes aunque también se puede observar en su día a día. Cuando se producen las situaciones de rabietas o gritos tiene un espacio en el aula al que dirigirse y una vez que está calmado vuelve a la actividad que estaba realizando; en ocasiones es la profesora la que se dirige al rincón para reconducirlo a la actividad pero en las últimas ocasiones volvía él solo. Estas conductas

se producen cuando no quiere trabajar o se le pide algo que no quiere hacer pero entiende que debe hacerlo y al final lo acaba realizando.

5.2. METODOLOGÍA

La metodología que se llevará a cabo a lo largo de la intervención con el alumno seguirá las indicaciones y orientaciones de la orden ECI/3960/2007 de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.

Se tendrá en cuenta la atención a la diversidad, tomando consciencia de que en esta etapa es especialmente relevante la detección precoz de necesidades de apoyo educativo. Por otro lado, tendré que preocuparme por ofrecerle un entorno en el que se encuentre a gusto ya que esto puede condicionar su aprendizaje.

El aprendizaje significativo es uno de los principios metodológicos en que se basa la intervención. Para ello he programado actividades teniendo en cuenta los gustos e intereses del alumno, lo cual es imprescindible para que el niño tenga una buena disposición hacia el aprendizaje y esté motivado para aprender, lo que facilita aprender significativamente. Además, he seleccionado las actividades que más se puedan adaptar a sus necesidades, utilizando un lenguaje sencillo para que en todo momento pueda seguir la sesión de una manera sencilla evitando la frustración y contribuyendo en mayor medida a la motivación. En caso de que ocurra algún episodio de rabieta o conducta disruptiva se interrumpirá la intervención hasta que hayan desaparecido.

Basándome en el principio del juego como instrumento privilegiado de la intervención educativa he planteado actividades lúdicas que contengan elementos manipulativos y visuales, ya que al experimentar con ellos el aprendizaje que se adquiere es más funcional.

Los materiales escogidos para cada actividad serán atractivos y llamativos a nivel visual con diferentes formas y colores para hacer una actividad mucho más llamativa. Además, la estimulación sensorial estará presente en prácticamente todas las actividades ya que es un elemento que al alumno le produce interés por ello todas las imágenes escogidas pertenecerán al Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC) ya que están realizadas con diversos sistemas de símbolos gráficos y que se utilizan para trabajar con las personas con TEA.

El plan de intervención estará basado más en el ámbito del lenguaje y no en el ámbito de la conducta debido a mi especialidad de Audición y Lenguaje. Por ello, se tendrá en cuenta la metodología PECS reforzando las habilidades de comunicación claves nombradas anteriormente, la fase I “cómo” comunicarse, fase II distancia y persistencia y la fase III discriminación de imágenes.

He tomado como referencia algunas de las sugerencias de Rivière (1998):

1. Promover el bienestar emocional del alumno, reduciendo sus experiencias emocionales negativas y aumentando sus emociones positivas, como por ejemplo, la alegría.
2. Promover la autonomía personal reduciendo su dependencia a una persona adulta.
3. Incrementar las posibilidades de relación con todas las personas de su entorno, mejorando así las competencias comunicativas.
4. Desarrollar las diferentes habilidades del lenguaje a través de actividades.

Según Gallego (2012), otro aspecto a tener en cuenta como procedimiento metodológico es el “*aprendizaje sin error*”, que consiste en atender a los errores y procurar que sean mínimos, para ello es importante asegurarse de que los objetivos de las actividades sean alcanzables y adecuadas al alumno. Los estímulos deberán ser claros e intentar no dar lugar a confusión. También es importante tener en cuenta los factores distractorios y apartarlos si es posible del aula de trabajo. Por último, para promover una motivación del alumno se utilizarán reforzadores positivos (juego libre, uso de pomperos, tocar la trompeta, etc.) al terminar cada actividad y el reconocimiento de los éxitos de las actividades.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las intervenciones serán normalmente de forma individual excepto algunas en las que se incluirán a sus hermanos para mejorar la intención comunicativa con ellos en el entorno familiar.

5.3. TEMPORALIZACIÓN

Esta propuesta educativa tendría lugar a lo largo del tercer trimestre, contando con un total de 8 semanas.

A continuación, se muestra la distribución de las sesiones, teniendo en cuenta que se realizarán los martes y jueves a primera hora de la jornada escolar debido a que es la franja horaria en la que el alumno trabaja de manera óptima.

TABLA 5

Distribución temporal de las sesiones realizadas

| ABRIL 2022 | | | | |
|-------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|----------------|
| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
| 25 | 26 SESIÓN 1 | 27 | 28 SESIÓN 2 | 29 |

| MAYO 2022 | | | | |
|------------------|------------------------|------------------|------------------------|----------------|
| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
| 2 | 3 SESIÓN 3 | 4 | 5 SESIÓN 4 | 6 |
| 9 | 10 SESIÓN 5 | 11 | 12 SESIÓN 6 | 13 |
| 16 | 17 SESIÓN 7 | 18 | 19 SESIÓN 8 | 20 |
| 23 | 24 SESIÓN 9 | 25 | 26 SESIÓN 10 | 27 |
| 30 | 31 SESIÓN 11 | | | |

| JUNIO 2022 | | | | |
|-------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|----------------|
| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
| | | 1 | 2 SESIÓN 12 | 3 |
| 6 | 7 SESIÓN 13 | 8 | 9 SESIÓN 14 | 10 |

5.4. ACTIVIDADES

TABLA 6

Estructura de la sesión tipo

Las diferentes sesiones seguirán esta estructura tipo:

| SESIÓN TIPO (30 minutos) | |
|--|---|
| 1. Tiempo de acogida (5 minutos). | Este tiempo comienza desde el momento en el que vamos a recoger al alumno de su aula. Se establecerá contacto con el alumno para que este entre a la clase con motivación y relajado, creando un clima de confianza entre maestra-alumno. Por ejemplo, se le hará preguntas como: ¿qué tal estás?, ¿estás contento?, etc. para estimular el lenguaje con respuestas cortas. Finalmente, le explicaremos en que van a consistir la primera actividad a realizar. |
| 2. Actividades claves (20 minutos). | A continuación, comenzaremos con las actividades planteadas para la sesión, teniendo en cuenta las necesidades del niño, si ese día está más cansado no incidir demasiado o si está motivado aprovechar las actividades al máximo, pudiendo repetir alguna parte de alguna de las actividades. |
| 3. Despedida (5 minutos). | Para finalizar la sesión se le entregará, dependiendo del día, un dibujo para que lo pinte, un folio para que dibuje, una cartulina para pintar con temperas, jugar al ajedrez, es decir, elementos que sirvan para relajarse para su siguiente clase. Estas actividades servirán modo de recompensa por haber realizado todas las actividades, ya que su lenguaje es reducido y no nos podría expresar qué es lo que lo pareció la sesión con palabras pero si disfrutando del final de la sesión. |

Se pueden distinguir entre 4 actividades dedicadas al trabajo en diferentes áreas del lenguaje con refuerzo de PECS, 1 a la discriminación de sonidos, 1 al trabajo con imitación, 2 al refuerzo de contenidos del aula, 1 al trabajo de la atención y la memoria y 1 al reconocimiento y expresión de emociones. Todo ello quedará reflejado en el siguiente apartado.

TABLA 7

Datos y descripción de las actividades

| <u>ACTIVIDAD 1 “Texturas con letras”</u> | |
|--|--|
| <u>OBJETIVOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresar vocabulario de diferentes categorías a través de las letras con texturas y objetos representados en las tarjetas. 2. Comprender y seguir instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. 3. Mejorar la atención a través de estímulos sensoriales. |
| <u>CONTENIDOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulario de diferentes categorías a través de las letras con texturas y objetos representados en las tarjetas. 2. Instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Letras abecedario con sus correspondientes tarjetas de objetos. |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Aula de apoyo. |
| <u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u> | <p>Es un material específico creado con plantillas de las 27 letras del abecedario. Cada plantilla contiene una letra del abecedario y debajo de esta dos tarjetas con objetos que empiezan por dicha letra.</p> <p>El alumno de forma interactiva las tendrá que quitar el velcro y se le realizarán preguntas como por ejemplo: ¿qué letra es esta?, ¿me das este objeto?, ¿puedes colocar este objeto?, ¿de qué color es esta parte? o ¿qué objeto es este? en caso de no decirlo, se le dirá y él tendrá que intentar repetirlo. Además de este proceso, el alumno deberá tocar cada letra realizada con una textura diferente para estimular el ámbito sensorial de forma que se le cogerá la mano para realizar el trazo de dicha letra mientras al mismo tiempo se pronuncia su nombre. En cada sesión se presentarán ordenadas alfabéticamente y por separado cada letra.</p> <p>De forma adicional se reforzarán instrucciones como “a guardar”, “toma” y “dame”.</p> |
| <u>Véase Anexo I (Elaboración propia)</u> | |

| <u>ACTIVIDAD 2 “¿Qué te cuento?”</u> | |
|---|--|
| <u>OBJETIVOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresar vocabulario de diferentes categorías a través de un cuento. 2. Comprender y seguir instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. 3. Mejorar la atención a través de estímulos sensoriales. |
| <u>CONTENIDOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulario de diferentes categorías a través de un cuento. 2. Instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. |

| | |
|---|--|
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Cuento “<i>Nacho ya no usa el orinal</i>” |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Aula de apoyo. |
| <u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u> | <p>Se ha escogido su cuento favorito de la clase para poder hacer pictogramas de las palabras claves de cada página, apareciendo en la misma tarjeta cada palabra con su dibujo correspondiente. Estas tarjetas se han realizado con el programa “Pictotraductor”.</p> <p>Estas tarjetas tienen velcro para que se puedan quitar y poner. Además, se guiará al alumno con las tarjetas que no identifica y dejando que las coloque en caso de identificarlas.</p> <p>De forma adicional se reforzarán instrucciones como “a guardar”, “toma” y “dame”.</p> |
| <u>Véase Anexo II (Elaboración propia)</u> | |

| <u>ACTIVIDAD 3 “El cuerpo”</u> | |
|---|--|
| <u>OBJETIVOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las partes del cuerpo y colocar las partes en el lugar adecuado. 2. Identificar diferentes sonidos producidos por el cuerpo mediante su escucha. |
| <u>CONTENIDOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Partes del cuerpo y colocar las partes en el lugar adecuado. 2. Diferentes sonidos producidos por el cuerpo mediante su escucha. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha “¿Dónde va cada prenda?” • Fichas “Discriminación de sonidos producidos por el cuerpo” |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Aula de apoyo. |
| <u>DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. “¿Dónde va cada prenda?” En esta ficha aparecerán partes del cuerpo y el alumno junto con sus hermanos, deberán identificar las prendas correspondientes, a continuación, deberán indicar en qué parte del cuerpo debe pegar dicho objeto. 2. “Discriminación sonidos producidos por el cuerpo” En esta ficha aparecerán diferentes sonidos producidos por el cuerpo. Aleatoriamente se escucharán sonidos de dichas partes. El alumno deberá identificarlo y colorear el cuadrado adecuado. |
| <u>Véase Anexo III</u> | |

ACTIVIDAD 4 “Pictogramas”

| | |
|--|---|
| <u>OBJETIVOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender y seguir instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. 2. Identificar y diferenciar los diferentes pictogramas de la actividad. |
| <u>CONTENIDOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. 2. Diferentes pictogramas de la actividad. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Juego “<i>Mi estuche de Pictos</i>” |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Clase apoyo. |
| <u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u> | <p>Se seleccionarán las tarjetas de “<i>Mi estuche de pictos</i>”, que cuenta con 16 secciones (animales, conceptos básicos, emociones, alimentación, familia, acciones, partes del cuerpo, lugares, etc.).</p> <p>Cada tarjeta cuenta con una imagen y debajo su palabra correspondiente. Cada día se le presentarán una sección diferente y cuando esté familiarizadas con ellas se irán intercalando de diferentes categorías, entonces él deberá identificarlas, nombrarlas y clasificarlas.</p> <p>Además, se realizarán preguntas de este tipo: ¿me das este objeto?, ¿puedes colocar este objeto?, ¿de qué color es esta parte? o ¿qué objeto es este?</p> |

ACTIVIDAD 5 “Discriminamos diferentes sonidos”

| | |
|---|---|
| <u>OBJETIVOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar diferentes sonidos mediante onomatopeyas. 2. Identificar diferentes animales mediante la escucha de su sonido. |
| <u>CONTENIDOS</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes sonidos mediante onomatopeyas. 2. Diferentes animales mediante la escucha de su sonido. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha “Juegos y canciones rítmicas” • Fichas “Discriminación animales domésticos y salvajes” |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Aula de apoyo. |
| <u>DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. “Juegos y canciones rítmicas” En esta actividad el alumno tendrá que pronunciar el sonido de diferentes onomatopeyas. En cada serie de tarjetas se indica el sonido del animal o en caso de ser un círculo en blanco deberá decir simplemente “po”. Además, para reforzar la actividad se mostrarán vídeos del sonido del animal correspondiente. 2. “Discriminación animales domésticos y salvajes” En esta ficha aparecerán diferentes animales domésticos y salvajes, aleatoriamente se escucharán sonidos de dichos animales. |

| | |
|------------------------------|---|
| | El alumno deberá identificarlo y colorear el cuadrado en el que está este animal. |
| <u>Véase Anexo IV</u> | |

| <u>ACTIVIDAD 6 “La Oca loca”</u> | |
|--|--|
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Mejorar el posicionamiento y la movilidad lingual mediante imitación. |
| <u>CONTENIDO</u> | 1. Posicionamiento y movilidad lingual mediante imitación. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none"> • La Oca Loca |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Clase de apoyo. |
| <u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u> | <p>Se ha creado una Oca con diferentes movimientos linguales. De forma alternativa se irá tirando el dado sobre la Oca y se tendrá que realizar el movimiento de la lengua que aparece representada en la casilla correspondiente.</p> <p>En esta actividad colaboran los hermanos para hacerlo de una forma más lúdica y así se trabajará la imitación.</p> |
| <u>Véase Anexo V (Elaboración propia)</u> | |

| <u>ACTIVIDAD 7 “Los números”</u> | |
|---|--|
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Realizar el trazo de la grafía de los números del 1 al 9. |
| <u>CONTENIDO</u> | 1. Trazo de la grafía de los números del 1 al 9. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Plantilla con números del 1 al 9. • Ficha con números del 1 al 9. |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Clase ordinaria. |
| <u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u> | <p>Se ha creado una plantilla con los números del 1 al 9 en las que para realizar el trazo se deberá mover unos botones y así se conseguirá interiorizar el movimiento del trazo de los números.</p> <p>A continuación, para reforzar la grafía de cada número se repartirá el material con la ficha del número correspondiente, en la cual tendrá que realizar los trazos con lapicero.</p> |
| <u>Véase Anexo VI (Elaboración propia)</u> | |

ACTIVIDAD 8 “La Primavera”

| | |
|--|--|
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Reconocer algunas características propias de la primavera. |
| <u>CONTENIDO</u> | 1. Reconocimiento de algunas características propias de la primavera. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none">• Cartulina La Primavera. |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none">• Clase de apoyo. |
| <u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u> | <p>Se ha creado una cartulina con diferentes texturas, por ejemplo, el cielo con una bolsa de basura azul y la hierba con papel y sobre ella se han colocado las sombras de unos animales, flores, árboles, un arcoíris, es decir, elementos que se identifican con la primavera.</p> <p>Él deberá despegar la pegatina y colocarla en la sombra correspondiente, indicando el nombre del objeto.</p> <p>Al finalizar la actividad deberá pintar con tempera un sol y la hierba.</p> |
| <u>Véase Anexo VII (Elaboración propia)</u> | |

ACTIVIDAD 9 “Encontramos la pareja”

| | |
|---|--|
| <u>OBJETIVOS</u> | <ol style="list-style-type: none">1. Clasificar atendiendo al color, al tamaño y a la forma.2. Mejorar la atención y la memoria a través de la actividad. |
| <u>CONTENIDOS</u> | 1. Clasificación atendiendo al color, al tamaño y a la forma. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none">• Tarjetas con diferentes figuras. |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none">• Clase de apoyo. |
| <u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u> | <p>Se han creado unas tarjetas con diferentes figuras y tamaños. Cada una de ellas tiene una pareja que es exactamente igual.</p> <p>Aparecerán boca abajo y el alumno deberá encontrar su pareja, recordando si se equivoca, en qué lugar se encuentra la otra tarjeta.</p> <p>Además, deberá tener en cuenta que existen diferentes tamaños.</p> <p>Una vez que encuentre una pareja se retirará del panel y se continuará hasta encontrar el resto.</p> |
| <u>Véase Anexo VIII (Elaboración propia)</u> | |

ACTIVIDAD 10 “Emociones”

| | |
|---|---|
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Expresar las emociones básicas a través de diferentes juegos. |
| <u>CONTENIDO</u> | 1. Emociones básicas a través de diferentes juegos. |
| <u>MATERIALES</u> | <ul style="list-style-type: none">• Ruleta del azar• Cartas al azar• Abre la caja |
| <u>ESPACIO</u> | <ul style="list-style-type: none">• Clase ordinaria. |
| <u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u> | <p>Se ha creado a través de la aplicación “Wordwall ” una ruleta, unas cartas y una caja en la que aparecen las distintas emociones, teniendo en cuenta que ya las identifica en los pictogramas podrá participar en la asamblea con el resto de sus compañeros.</p> <p>Cuando se les realicen preguntas sobre su estado de ánimo, él podrá de forma dinámica girar la ruleta, utilizar las cartas o abrir la caja y en caso de que salga “triste” él deberá indicar que no está “triste” que en verdad está “contento”, por ejemplo.</p> |
| <u>Véase Anexo IX (Elaboración propia)</u> | |

5.5. EVALUACIÓN

▪ Del alumno

En cuanto a la evaluación, se realizará una evaluación inicial para conocer las necesidades y capacidades del alumno, en concreto las habilidades comunicativas y lingüísticas, para poder desarrollar una intervención eficaz.

En primer lugar, la maestra deberá revisar los informes previos que se le han realizado y los objetivos establecidos por el Equipo de Orientación. A continuación, se realizará una observación sistemática en el aula ya que es la más adecuada para esta situación, esto me permitirá conocer la comunicación entre iguales, es una observación programada, en la que se busca la selección, registro y codificación de las conductas, además de identificar y cuantificar la conducta verbal. Esto quedará reflejado en un registro de conducta, en particular, a través del método de frecuencias absolutas (*Véase Anexo X*). Posteriormente, se realizará una evaluación y seguimiento continuo de su progreso. Consistirá en una observación diaria y sistemática, en concreto con una escala de estimación numérica indicando el logro y la intensidad del alumno con una gradación del 1 al 5, siendo 1 que

el objetivo no se ha logrado y siendo 5 que el objetivo ha sido logrado con éxito. Complementariamente, se realizará un registro narrativo (observaciones) de las diferentes sesiones en el que se recogerá el proceso de desarrollo de las diferentes actividades, atendiendo en particular a aquellos aspectos referidos a la actitud, implicación, motivación, esfuerzo y adecuación (*Véase Anexo XI*).

- Autoevaluación de la maestra

La introspección es un elemento clave en este apartado. Por ello, considero importante que la maestra al final de la intervención rellene una diana de evaluación (*Véase Anexo XII*) para obtener información acerca de cómo ha actuado en este caso. De este modo podré valorar y corregir aquellos errores de cara a futuras intervenciones y ver aquellos puntos fuertes que han servido de ayuda al trabajo con el alumno.

A partir de la suma de los resultados obtenidos, se podrá entender que la intervención de la maestra ha sido:

MUY BUENA (10-8 puntos): los resultados de la intervención indican que el alumno muestra progreso y aumento del lenguaje gracias a las actividades propuestas, consiguiendo superar todos los objetivos planteados.

BUENA (8-6 puntos): los resultados de la intervención muestran mejoras del alumno aunque se puede observar que con alguna de las actividades no se ha logrado alcanzar los objetivos previstos, la buena planificación general ha salvado el trabajo de intervención.

REGULAR (6-4 puntos): los resultados no han sido los esperados por la maestra. Observando que no se han podido cumplir la mayoría de los objetivos planteados, esto ha conllevado a llevar a cabo modificaciones y mejoras constantes.

MALA (4-0 puntos): los resultados han sido nefastos y no se han conseguido ninguno de los objetivos previstos por lo que se puede comprobar que la planificación ha sido catastrófica.

6. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el Trabajo de Fin de Grado, puedo decir, que he ampliado mis conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista a partir de la revisión bibliográfica obtenida en diferentes medios de comunicación.

En este trabajo he podido comprender la importancia de una detección y diagnóstico precoces así como identificar las necesidades de un alumno de Educación Infantil. Lo que ha conseguido ser de utilidad para posteriormente elaborar un plan de intervención ajustado, favoreciendo el proceso de aprendizaje del alumno durante este período de su etapa educativa.

Tras la investigación realizada he podido darme cuenta de que siempre se debe estar dispuesta a estar en constante aprendizaje y ver todas las opciones para trabajar un trastorno y por ello la importancia de que cada caso es único y especial.

Es importante tener en cuenta que los maestros de Audición y Lenguaje abarcan desde la etapa de Educación Infantil hasta la de Educación Primaria y por ello he decidido centrarme en uno de los casos más relevantes del Centro encontrando actividades sobre la estimulación del lenguaje ya que es de vital importancia y, posteriormente, repercutirá a lo largo de las posteriores etapas del alumno.

Es conveniente resaltar que debido a la dificultad del lenguaje que presenta el alumno alguna de las actividades, en las que tenga que estructurar alguna oración con más de dos componentes, puedan resultar un fracaso. Además de tener en cuenta qué se basará en el estado emocional del alumno en las diferentes sesiones ya que dependiendo del día se podrán realizar las actividades con regularidad y otros se deberá reconducir la sesión.

A pesar de estos inconvenientes, considero que la planificación y estructuración de las sesiones y actividades serán un éxito ya que todas tienen en común la presencia de materiales manipulativos, visuales y a la vez contenidos de aprendizaje, también cuenta con una evaluación apta para todas las actividades en las que a través de las observaciones quedará registrado sus logros o fracasos permitiendo adaptar la actividad si es necesario en posteriores sesiones.

Concluyendo que revisando todos los apartados de dicho trabajo quedan reflejados tanto los objetivos generales como los específicos y se espera superarlos con éxito en la propuesta de intervención.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

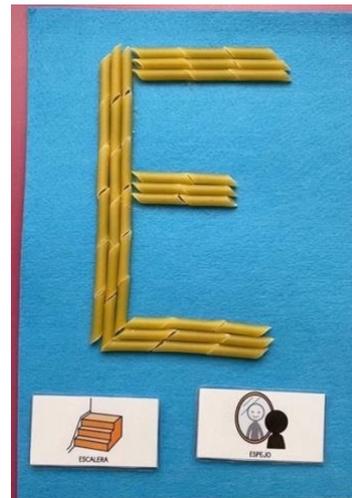
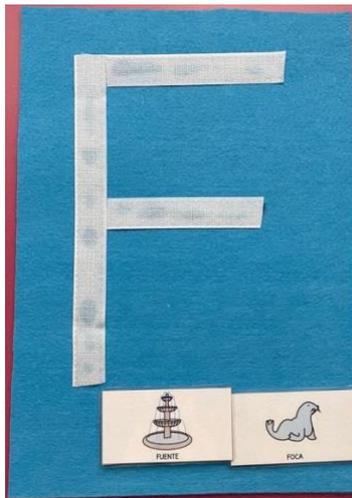
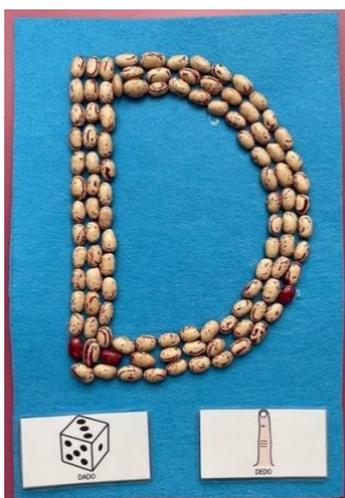
- Alonso, J.R. y Alonso, I. (2020). *El Autismo. Reflexiones y pautas para comprenderlo y abordarlo*. Shackleton Books.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Cabanyes-Truffino, J. y García-Villamizar, D. (2004). Identificación y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 39(1), 81-90. Recuperado de https://usal-psicopatoinfanto.webnode.com.ar/files/200000288-cd71fce6bf/Cabanyes_Garcia_Identiprecoz_trastornos_espectro_autista.pdf
- Comisión Intercentros. (2010). *Plan de Estudios del Grado Maestro o -Maestra- en Educación Primaria de la UVA*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf>
- Fernández-Mayoralas, D. M., Fernández-Perrone, A.L., & Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos del espectro autista. puesta al día (I): Introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica Española*, 71(8), E217-E223. Recuperado de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/trastornos-del-espectro-autista-puesta-al-dia-i/docview/2025631103/se-2?accountid=14778>
- Ferrández, C. (2021). *Juegos de asociación – partes del cuerpo*. Recuperado de <https://arasaac.org/materials/search/EN%20QUE%20PARTE%20DEL%20CUERPO%20SE%20PONE?offset=0&tab=0>
- Fundación Pictoaplicaciones. (2022). *Pictotraductor*. Recuperado de <https://www.pictotraductor.com>
- Gallego, M. D. M. (2019). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Universidad de Salamanca.
- Gobierno de Aragón. (2022). *Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, ARASAAC*. Recuperado de <https://arasaac.org>

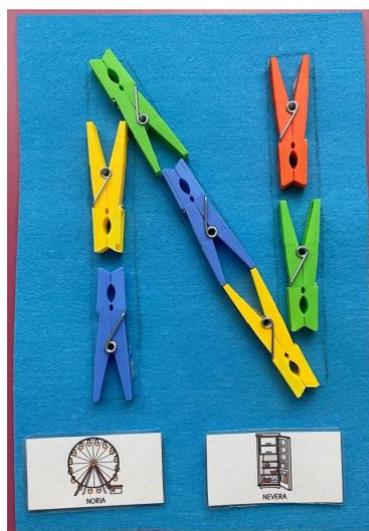
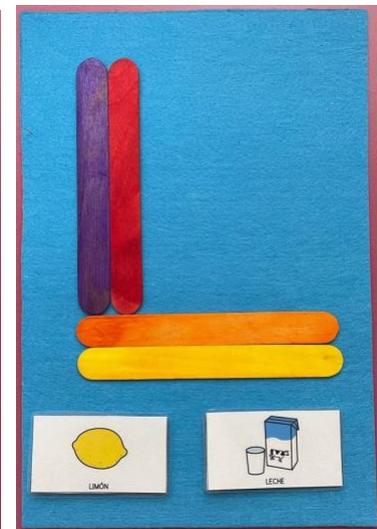
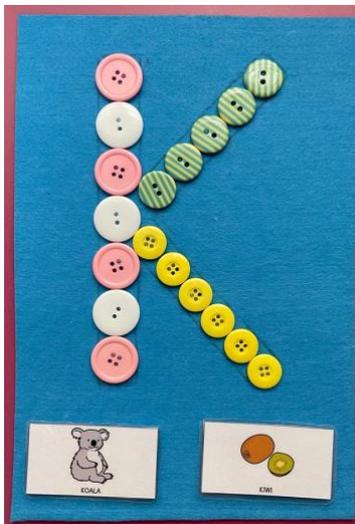
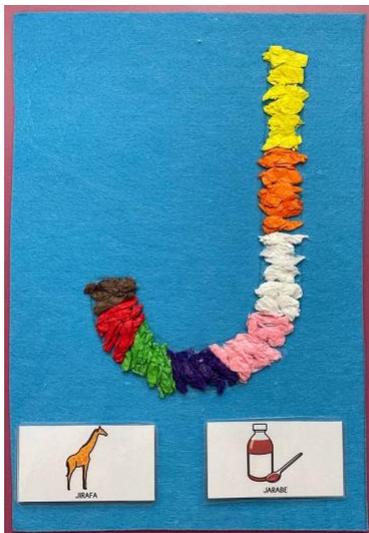
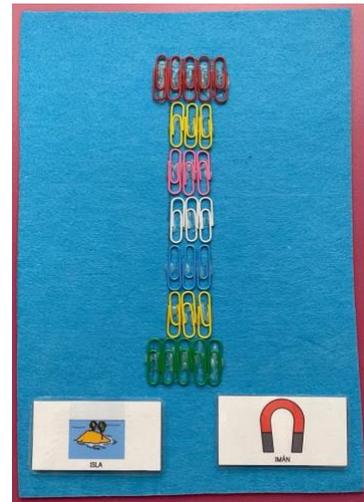
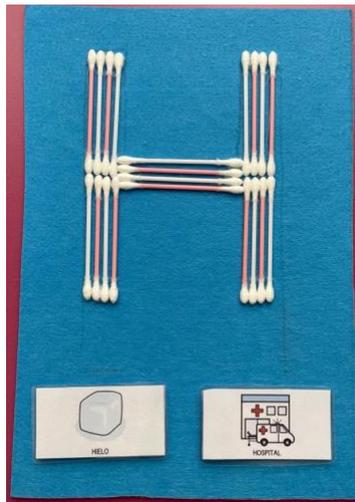
- Gómez, J. (2021). *Tema 1 Trastornos del lenguaje: Retrasos del lenguaje. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Psicopatología del lenguaje. Universidad de Valladolid.
- Gómez, J. (2021). *Tema 3 Clasificación de los trastornos de la comunicación y del lenguaje en el nuevo DSM-V*. Psicopatología del lenguaje. Universidad de Valladolid.
- Herrera, Á. (2022). Estimulación del lenguaje. *Blog Burbuja de Lenguaje*. Recuperado de <http://burbujadelenguaje.blogspot.com.es/>
- Lampert-Grassi M.P. (2018). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Asesoría Técnica Parlamentaria* (Vol.11). Recuperado de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf
- López, S. y Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/1321/1137>
- Lori Frost, M.S., CCC-SLP y Andy Bondy, Ph.D. (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Pyramid Educational Products, Inc.
- Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de neurología*, 57(1), S185-S191.
- Mi estuche de Pictos*. (2019). Editorial Geu.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre de 2007, por el que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Madrid, 5 de enero de 2008.
- Slegers, L. (2003). *Nacho ya no usa el orinal*. Edelvives.
- Tortosa, F. (s.f.). *Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.

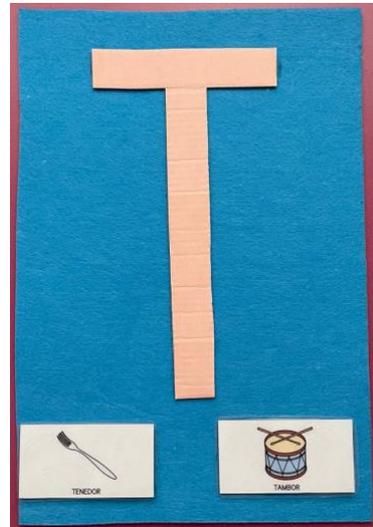
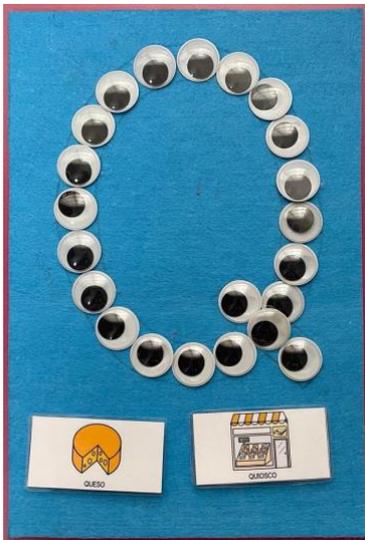
Visual Education Ltd. (2022). *Wordwall*. Recuperado de <https://wordwall.net/es/account/privacy>

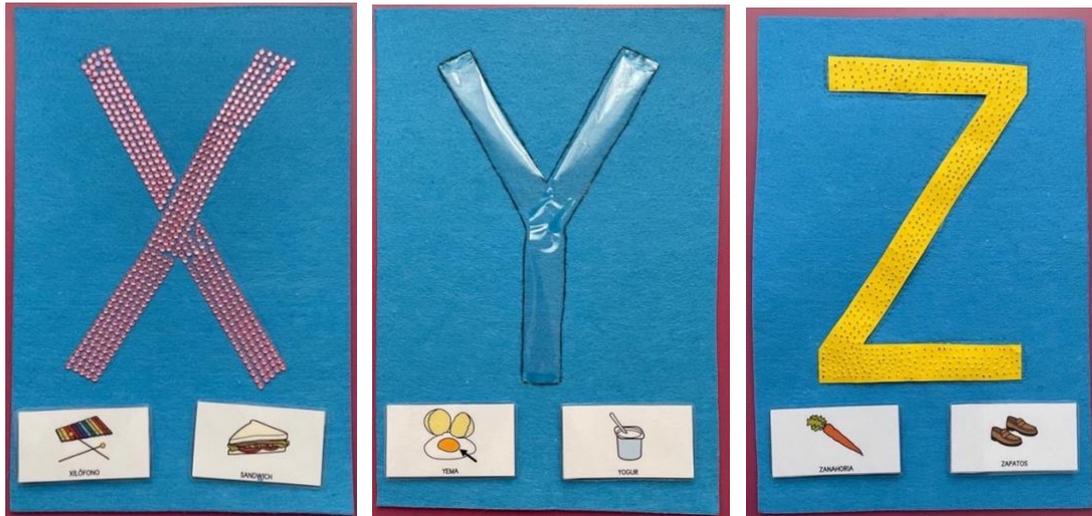
8. ANEXOS

ANEXO I

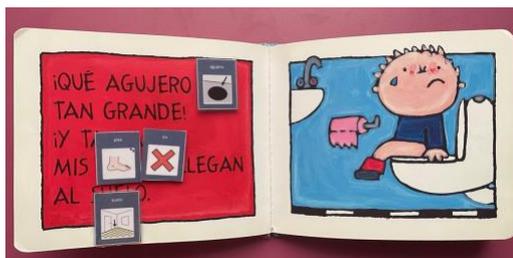
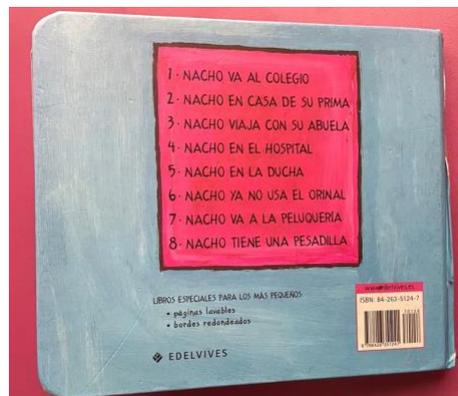
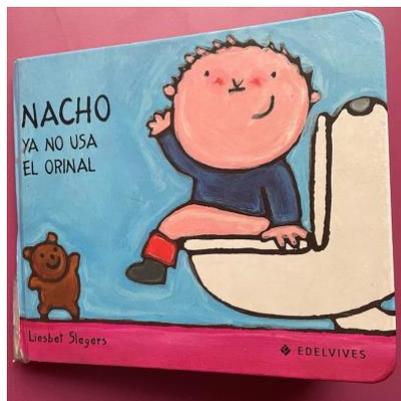






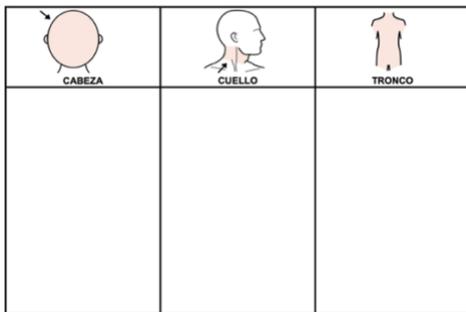


ANEXO II

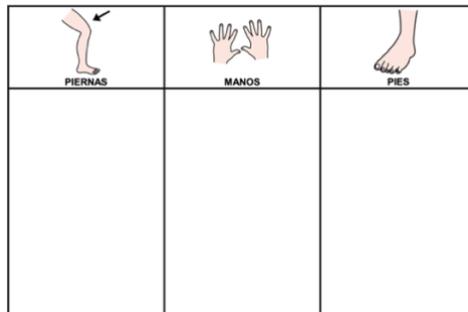




ANEXO III



Autor pictogramas: SERGIO PALAD Procedencia: ARASAAC www.arasaac.org Licencia CC BY-NC-SA Autora: Cristina Fernández



Autor pictogramas: SERGIO PALAD Procedencia: ARASAAC www.arasaac.org Licencia CC BY-NC-SA Autora: Cristina Fernández



Autor pictogramas: SERGIO PALAD Procedencia: ARASAAC www.arasaac.org Licencia CC BY-NC-SA Autora: Cristina Fernández

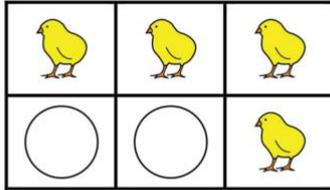
SONIDOS PRODUCIDOS POR EL CUERPO



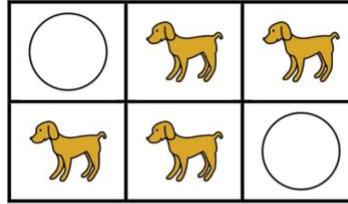
ANEXO IV

Juegos y canciones rítmicas, algunos ejemplos:

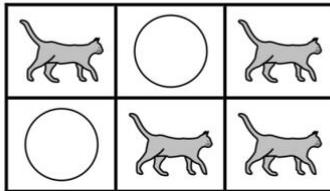
Pío, Pío, Pío
Po, Po, Po



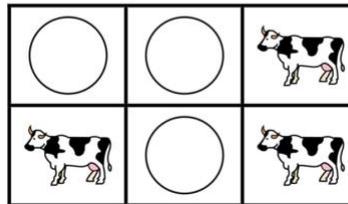
Po, Guau, Guau
Guau, Guau, Po



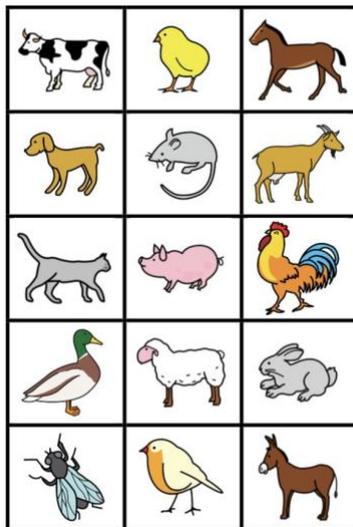
Miau, Po, Miao
Po, Miao, Miao



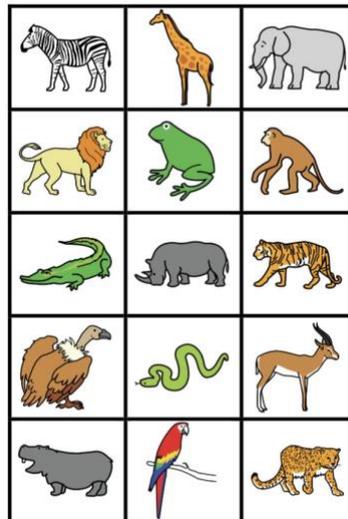
Ta, Ta, Mu
Mu, Ta, Mu



ANIMALES DOMÉSTICOS



ANIMALES SALVAJES



ANEXO V



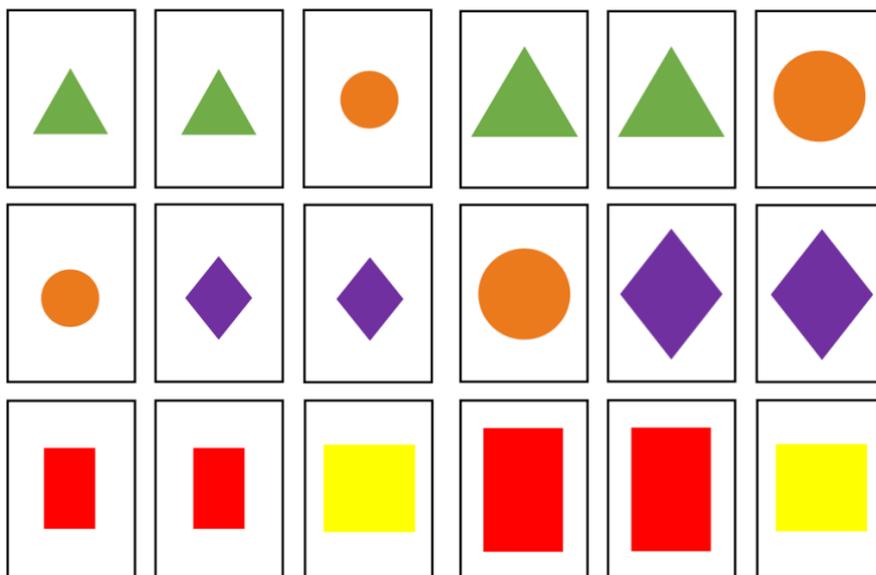
ANEXO VI



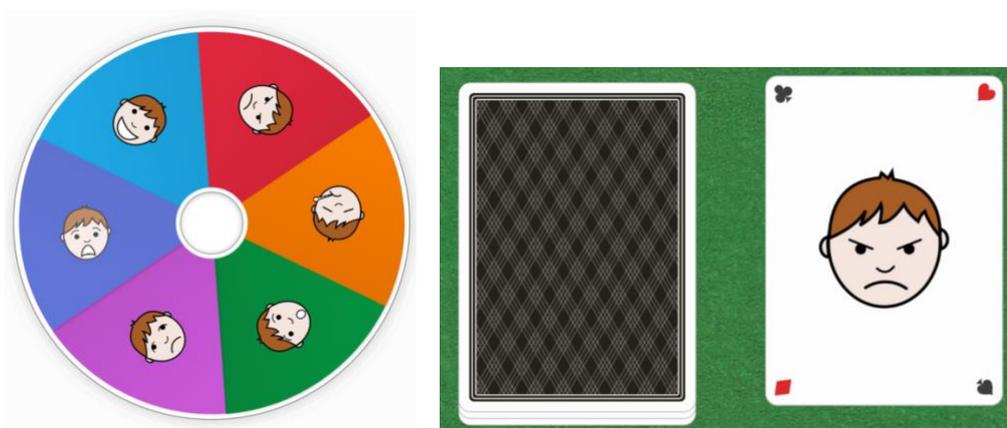
ANEXO VII



ANEXO VIII



ANEXO IX



ANEXO X

CONDUCTA OBSERVABLE:

- Antecedentes:
- Consecuencias:

| DÍAS | N.º DE VECES QUE SE DA ESA CONDUCTA | TOTAL |
|------|-------------------------------------|-------|
| | | |

ANEXO XI

| ESCALA DE ESTIMACIÓN | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------------------|
| ÍTEM | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | OBSERVACIONES |
| Expresar vocabulario de diferentes categorías a través de las letras con texturas y objetos representados en las tarjetas. | | | | | | |
| Comprender y seguir instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. | | | | | | |
| Mejorar la atención a través de estímulos sensoriales. | | | | | | |
| Expresar vocabulario de diferentes categorías a través de un cuento. | | | | | | |
| Comprender y seguir instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. | | | | | | |
| Identificar las partes del cuerpo y colocar las partes en el lugar adecuado. | | | | | | |
| Identificar diferentes sonidos producidos por el cuerpo mediante su escucha. | | | | | | |
| Comprender y seguir instrucciones orales sencillas en las actividades propuestas. | | | | | | |
| Identificar y diferenciar los diferentes pictogramas de la actividad. | | | | | | |
| Identificar diferentes sonidos mediante onomatopeyas. | | | | | | |
| Identificar diferentes animales mediante la escucha de su sonido. | | | | | | |
| Mejorar el posicionamiento y la movilidad lingual mediante imitación. | | | | | | |
| Realizar el trazo de la grafía de los números del 1 al 9. | | | | | | |
| Reconocer algunas características propias de la primavera. | | | | | | |
| Clasificar atendiendo al color, al tamaño y a la forma. | | | | | | |
| Expresar las emociones básicas a través de diferentes juegos. | | | | | | |

ANEXO XII

