



---

# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

## **El Trastorno del Espectro Autista en el aula ordinaria. Propuesta de intervención “FiesTEA en la selva”**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

**GRADO MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTORA: Marie José Muñoz Raga**

**TUTORA ACADÉMICA: Esther González Sobrino**

*A ti, Inés,  
quien me ha enseñado a ver la vida de otros colores.  
Quien me enseñó a ver el mundo con otras gafas.  
A ti,  
por mostrarme lo fuerte que soy cuando más lo necesitaba,  
por ser la luz que alumbró mi oscuridad.*

*“Cuando María se ríe, todo a su alrededor se ilumina, como si se contagiara.*

*A simple vista parece que sus intereses son pocos,  
pero yo creo más bien que no la comprendemos ”.*

*(Gallardo, 2007)*

**Resumen:** El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad principal mostrar y sensibilizar acerca de la diversidad funcional que puede encontrarse en el aula de Educación Primaria, concretando en el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este trastorno del neurodesarrollo se caracteriza por presentar alteraciones en determinadas áreas como la interacción social y la comunicación. Por ello, se ha diseñado una intervención educativa cuya finalidad sea el fomento de la socialización, así como la estimulación de la comunicación. La intención educativa de esta intervención está basada en el fomento de valores como la empatía, el respeto y la tolerancia y va dirigida a toda la comunidad educativa.

**Palabras clave:** TEA, diversidad funcional, interacción social, comunicación, estimulación, valores, respeto y empatía.

**Abstract:** The main purpose of this project is to show and raise awareness about the functional diversity that can be found in the Primary Education classroom, specifying in autism spectrum disorder (ASD). This neurodevelopmental disorder is characterized by alterations in certain areas such as social interaction and communication. Therefore, an educational intervention has been designed whose purpose is the promotion of socialization, as well as the stimulation of communication. The educational intention of this intervention is based on the promotion of values such as empathy, respect and tolerance and is aimed at the entire educational community.

**Keywords:** ASD, functional diversity, social interaction, communication, stimulation, values, respect and empathy.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. DESDE EL PUNTO DE VISTA EDUCATIVO.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. DESDE EL PUNTO DE VISTA PERSONAL .....</b>	<b>9</b>
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>11</b>
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
<b>4.1. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO .....</b>	<b>12</b>
<b>4.1.1. El autismo antes de Kanner y Asperger .....</b>	<b>12</b>
<b>4.1.2. Las primeras aproximaciones conceptuales de Kanner y Asperger..</b>	<b>12</b>
<b>4.1.3. Desde Kanner y Asperger hasta la actualidad.....</b>	<b>14</b>
<b>4.2. DEFINICIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y RASGOS CARACTERÍSTICOS .....</b>	<b>16</b>
<b>4.3. IMPORTANCIA DE LA DETECCIÓN PRECOZ DEL TEA .....</b>	<b>18</b>
<b>4.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>19</b>
<b>4.5. IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA .....</b>	<b>21</b>
<b>4.5.1. Papel del profesorado y de las familias.....</b>	<b>21</b>
<b>4.6. NECESIDADES DEL TEA ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS.....</b>	<b>22</b>
<b>4.6.1. Necesidades del área de interacción social .....</b>	<b>22</b>
<b>4.6.2. Necesidades del área de comunicación .....</b>	<b>24</b>
<b>4.7. RECOMENDACIONES Y PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>26</b>
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>29</b>
<b>5.2. 5.1. DISEÑO DEL PROYECTO “FIESTEA EN LA SELVA” .....</b>	<b>29</b>
<b>5.1.1. Presentación y justificación .....</b>	<b>29</b>
<b>5.1.2. Objetivos del proyecto .....</b>	<b>30</b>
<b>5.1.3. Contexto educativo y características del grupo/nivel al que va dirigido</b>	<b>31</b>

<b>5.1.4. Metodología.....</b>	<b>31</b>
<b>5.1.5. Temporalización y desarrollo del proyecto.....</b>	<b>33</b>
<b>5.1.6. Actividades.....</b>	<b>34</b>
<b>6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES .....</b>	<b>42</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>44</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>50</b>
<b>8.2. 8.1. ANEXO I. NIVELES DE GRAVEDAD SEGÚN EL DSM-V .....</b>	<b>50</b>
<b>8.3. ANEXO II. CARACTERÍSTICAS EN LAS ÁREAS INTERACCIÓN SOCIAL Y COMPORTAMIENTOS DE COMUNICACIÓN RECÍPROCA EN NIÑOS TEA DE 6 A 12 AÑOS. ....</b>	<b>51</b>
<b>8.4. ANEXO III. NIVELES DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DENTRO DEL ÁREA DE INTERACCIÓN SOCIAL .....</b>	<b>53</b>
<b>8.5. ANEXO IV. NIVELES DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DENTRO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN .....</b>	<b>56</b>
<b>8.6. ANEXO V. EJEMPLOS DE SISTEMA PECS.....</b>	<b>59</b>
<b>8.7. ANEXO VI. EL LIBRO DE LA AMISTAD .....</b>	<b>60</b>
<b>8.8. ANEXO VII. CUENTO “HIJITO POLLITO” .....</b>	<b>61</b>
<b>8.9. ANEXO VIII. EJEMPLOS DE TARJETAS DE ANIMALES. ....</b>	<b>62</b>
<b>8.10. ANEXO IX. EJEMPLOS DE EXPOSICIONES.....</b>	<b>63</b>
<b>8.11. ANEXO X. “SALUDÓMETRO” .....</b>	<b>64</b>
<b>8.12. ANEXO XI. NORMAS SOCIALES Y DE CONVIVENCIA. ....</b>	<b>65</b>
<b>8.13. ANEXO XII. SISTEMA DE PUNTOS O ECONOMÍA DE FICHAS..</b>	<b>66</b>
<b>8.14. ANEXO XIII. DIPLOMA DE LA MEJOR SELVA.....</b>	<b>67</b>
<b>8.15. ANEXO XIV. MANIFESTACIÓN EMOCIONAL Y CORPORAL DE LOS GATOS. ....</b>	<b>68</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de Fin de Grado “El trastorno del Espectro Autista en el aula. Propuesta de intervención “FiesTEA en la selva” ha sido elegido por múltiples razones.

En un primer instante, consideramos que el tema principal de este trabajo resulta sumamente interesante a trabajar por diversos motivos. La sociedad tal y como la conocemos no es homogénea, todas y cada una de las personas que la conforma es diferente al resto.

Estas diferencias son físicas, psicológicas y de cualquier otro tipo. Por ello las aulas se van a caracterizar por una realidad heterogénea compuestas por niños y niñas con diferentes características y necesidades educativas.

Tal y como se recoge en el Artículo 22 recogido en el capítulo III del DECRETO 26/2016, *de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León:*

Se entiende por atención a la diversidad el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios (p.13)

Como docentes hemos de garantizar y ofrecer a los niños y niñas una educación íntegra basada en sus necesidades y características. La diversidad va a estar presente a lo largo de nuestra carrera profesional, por lo que se trata de una asignatura a poner en práctica en nuestra aula.

Es importante pues, que desde las primeras etapas educativas se fomente el respeto, la empatía y la inclusión. Con ese objetivo, la intervención desarrollada en este trabajo tiene como finalidad ofrecer las mismas oportunidades educativas, desde el plano social a un alumno TEA, así como fomentar la inclusión y la empatía en el aula.

Este trabajo se presenta desarrollado a través de una serie de categorías lógicas y ordenadas que nos permiten ir analizando punto a punto el desarrollo del mismo. En un primer momento, una vez concretados los objetivos a perseguir con este trabajo, se establecen los principios científicos y pedagógicos que serán empleados como guía y base de la posterior intervención educativa.

Esta intervención tiene como objetivo principal mostrar la importancia educativa del fomento de la comunicación y la interacción social en esta etapa educativa, más concretamente con alumnado TEA, así como resaltar la importancia del fomento de actitudes de respeto y empatía hacia la diversidad.

## 2. JUSTIFICACIÓN

En todo trabajo de investigación ha de llevarse a cabo una recopilación de información que justifique la importancia del tema principal que se desarrolla. Basándonos en ello, se realiza en primera instancia una relación del tema escogido desde un punto de vista educativo, centrándose en analizar las diversas razones por las que ha de trabajarse la diversidad.

Seguido de ello, se propone una justificación desde el punto de vista personal que recoge las observaciones que se han ido analizando y adquiriendo a lo largo de mi trayectoria universitaria y profesional.

Dicha fundamentación está enfocada en el estudio concreto de esta etapa educativa, es decir, la Educación Primaria, así como la propia experiencia profesional y laboral con este tipo de alumnado en centros educativos ordinarios.

### 2.1. DESDE EL PUNTO DE VISTA EDUCATIVO

La educación tiene un papel fundamental dentro de la sociedad puesto que cumple una serie de funciones: conservar la cultura de grupo por medio de su transmisión de generación en generación; integrar y diferenciar a los individuos como parte de un entorno social con características específicas y ofrecer a la economía el recurso humano calificado para impulsar la producción (Hernández, 2003 citado por Castillo y Gamboa, 2012).

A su vez Matsura (2008) en la revista *Perspectivas de la UNESCO* defiende que “la educación es un derecho humano fundamental que resulta vital para alcanzar el amplio espectro de objetivos de desarrollo incluidos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).” (p. 1)

La educación es la pieza fundamental para garantizar una vida en sociedad basada en el civismo, la paz y la igualdad. A su vez responde a los retos globales de desarrollo, ya que brinda herramientas y técnicas para participar de forma activa en el entorno que nos rodea, así como ofrece la oportunidad a cada individuo de poder moldear su futuro.

Aranque y Barrio (2010) en consonancia con dichas ideas, definen la educación desde un enfoque integrador de la siguiente forma:

Nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Este tipo de educación tiene el objetivo de reforzar la cohesión social, evitando los problemas y reduciendo los conflictos, al mismo tiempo que favorece el proceso de paz y también elimina las tensiones entre las diferentes culturas. (p. 9)

Al considerarse la educación como un derecho fundamental recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos le confiere a un carácter universal y por lo tanto heterogéneo.

La educación ha de dar respuesta y atender a estas necesidades educativas de la sociedad adaptándose a sus demandas y ritmos de aprendizaje. De esta necesidad surge la educación inclusiva (Matsura, 2008):

La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso. (p. 2)

En el aula se garantiza una educación íntegra ofreciendo las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos. Por ello es fundamental tener en cuenta las necesidades y características de los mismos y basar la acción docente en la flexibilidad y la empatía.

## **2.2. DESDE EL PUNTO DE VISTA PERSONAL**

Los motivos por los que el presente trabajo tiene como tema central el análisis y posterior propuesta con alumnado TEA atienden a diversas razones.

En primer lugar, el motivo principal que me ha impulsado a ello proviene de mi experiencia profesional en un comedor escolar con una niña TEA desde hace tres años. Se trata de una niña de nueve años de edad la cual presentaba dificultades para interactuar con sus iguales. Sin embargo, su evolución a nivel social y comunicativo ha sido inmejorable a lo largo de estos años.

En los primeros instantes la inseguridad fundada en la inexperiencia y el desconocimiento me invadía. Previamente no había tenido experiencia con niños de Educación Primaria y tampoco con alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, conforme pasaba el tiempo ese miedo iba desapareciendo y todo gracias a ella, gracias a su actitud conmigo. Tal y como mencioné nada más comenzar el

documento, me enseñó a valorar mi entorno desde otra perspectiva, una que jamás había contemplado.

En ese momento entendí que todo lo que ocurre a nuestro alrededor hemos de analizarlo desde diferentes puntos vista. Existen tantas formas de contemplar nuestro entorno como especies de animales que habitan nuestro planeta.

Esto mismo ocurre con las personas, cada uno de nosotros tenemos unos gustos, unas virtudes y una forma de pensar determinada. Por consiguiente, cada niño o niña que encontremos a lo largo de nuestra carrera profesional será diferente a su compañero de mesa.

Partiendo de esta idea surge a mi memoria una frase que me dijo esta niña hace ya un tiempo. Aquel día vino a comer llena de lágrimas y le pregunté el motivo. Me explicó que no había tenido la oportunidad de plantar en el huerto del colegio porque no había semillas suficientes para todos los niños y se “agobió”. Al “agobiarse” no pudo evitar llorar y los demás niños y niñas le señalaban de niña pequeña, llorona y exagerada.

Cuando se relajó concluyó diciendo *“No es justo. Ha venido Noelia a explicarles cómo soy. Además, cuando alguno de ellos llora porque está triste o le riñen nunca me rio, siempre les intento ayudar. No es justo que se burlen de mi”*

Para comprender su reflexión hemos de dar contexto a Noelia. Noelia es una profesional que pertenece a una asociación especializada en TEA a la que acude esta niña. A mediados del curso escolar esta asociación les ofreció a los niños y niñas de su clase una charla educativa sobre el TEA para sensibilizar a sus compañeros.

Desde aquella charla algunos de sus compañeros han cambiado su actitud con ella, mostrándose más comprensivos y pacientes en ciertos aspectos. Asimismo, este tipo de charlas sensibilizadoras fomentan valores como la empatía y el respeto, fundamentales para la vida en sociedad.

En ese momento comprendí el papel fundamental de la empatía y la comprensión. A lo largo de nuestra carrera profesional, la diversidad va a ser protagonista en nuestras aulas por lo que hemos de garantizar una educación íntegra basada en valores.

### 3. OBJETIVOS

La finalidad de cualquier investigación, trabajo u observación es la consecución de unos objetivos fijados. Estos se marcan al inicio de cualquier tarea para posteriormente diseñar y escoger las herramientas necesarias para alcanzarlos eficazmente.

Cabe mencionar que la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado busca integrar todas las competencias adquiridas durante el curso académico para demostrar la consecución de los objetivos establecidos en el propio Título de Grado.

Por lo tanto, los objetivos generales perseguidos por este trabajo se resumen en los siguientes puntos:

- Demostrar a través de la realización de este Trabajo de Fin de grado la consecución de los objetivos establecidos para el Título de Grado, es decir, alcanzar la capacidad para la atención educativa directa al alumnado de Educación Primaria.
- Diseñar una propuesta de intervención centrada en la estimulación comunicativa y la interacción social en alumnado TEA en Educación Primaria.
- Sensibilizar sobre la diversidad funcional, así como fomentar valores como la empatía, la tolerancia, la inclusión y el respeto

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO

Antes de dar una definición sobre este trastorno, es importante analizar y situar en un contexto histórico para comprender cómo se desarrolló y evolucionó a lo largo de los años.

#### 4.1.1. El autismo antes de Kanner y Asperger

El autismo fue un término propuesto por primera vez en 1911 por Eugen Bleuler para referirse a la retirada activa con que algunos pacientes esquizofrénicos se repliegan al terreno de la fantasía, como uno de los síntomas de la esquizofrenia (Balbuena Rivera, 2007). Es desde a partir de entonces que se plantea como conducta intencional de evitación de relaciones sociales.

Leo Kanner y Hans Asperger gracias a sus publicaciones son considerados como los autores que consolidaron este trastorno. Sin embargo, a lo largo de la historia son numerosos los individuos que comparten características semejantes a las descritas por ambos autores.

Puede considerarse el relato de Johannes Mathesius (1504-1565) como uno de los primeros en presentar comportamientos “autistas”. Otro ejemplo histórico lo encontramos en la obra *“Las Florecillas de San Juan Francisco”* escrita en el siglo XVII. El caso del niño salvaje de Aveyron estudiado por el Dr. Jean Itard tuvo mayor impacto en la sociedad ya que despertó un gran debate en el mundo intelectual del siglo XVIII.

Con ello se mostraba claramente que se consideraba conducta autista aquella que implica ausencia total de capacidad para establecer interacción con el entorno, hecho que se refutó años más tarde con la aparición de los trabajos de Kanner y Asperger.

Recientemente se reivindica el papel de la psiquiatra rusa Grunya Sukhareva (1891- 1981) al haber descrito ya casos similares en los años 20 (Manouilenko y Bejerot, 2015).

A pesar de que sus estudios se publicaran décadas antes que Kanner y Asperger, su trabajo paso desapercibido tras su invisibilización.

#### 4.1.2. Las primeras aproximaciones conceptuales de Kanner y Asperger.

Wolff (2004) sitúa los años 40 como el comienzo de observación y denominación de este cuadro clínico. En estos años se hicieron públicas dos descripciones independientes y simultáneas.

Leo Kanner publicó en 1943 su artículo fundacional “*Autistic disturbances of affective contact*” en el que describía de forma sistemática y minuciosa las características de 11 niños atendidos en su clínica de Baltimore en EEUU.

Posteriormente describe con precisión los casos observados y en ellos identificó una serie de características definitorias, de las cuales resaltaremos:

- Incapacidad para relacionarse adecuadamente con otras personas.
- Serias dificultades en el desarrollo comunicativo y del lenguaje, tanto a nivel expresivo como comprensivo.

Años después de su publicación y tras su experiencia clínica con 100 niños, Kanner no cesó su investigación. Profundizó en la delimitación del cuadro, al cual lo categorizó bajo la denominación autismo infantil precoz señalando su aparición temprana evidente en los tres primeros años de vida.

Tras sus numerosas publicaciones y aportaciones sobre el autismo, las investigaciones sobre el trastorno estaban en pleno auge en todo el mundo. Kanner propuso una serie de criterios para identificar y hacer clara la naturaleza del autismo infantil precoz y no confundirlo con otros trastornos que comparten sintomatología, como la esquizofrenia o la discapacidad intelectual.

Esos criterios a los que aludía se centraban en el aislamiento profundo para el contacto con las personas y la alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa.

Simultáneamente en Europa, más concretamente en Viena, Hans Asperger describió dicho cuadro por primera en una conferencia celebrada en el año 1938 siendo años más tarde, en 1944 hecha pública dicha observación.

Esta guardaba numerosas similitudes a la anteriormente publicada por Kanner, del cual desconocía su trabajo. En su publicación se centró en el comportamiento de cuatro niños y empleó el término psicopatología autista.

A diferencia de Kanner, Asperger resaltaba en estos niños una capacidad extraordinaria de comunicación en temas específicos resaltando la precisión en la utilización del lenguaje, así como la riqueza y detallismo en sus discursos.

El estudio de casos que realizaron ambos autores presenta una serie de similitudes psicopatológicas que supusieron los cimientos de la investigación y diagnóstico del autismo.

#### **4.1.3. Desde Kanner y Asperger hasta la actualidad**

Los trabajos de Asperger fueron publicados en época de guerra coincidiendo con la Segunda Guerra Mundial por lo que, al tratarse de una obra escrita en alemán, en numerosos países no se tuvo en cuenta en el campo de la psicología y la neurobiología. Todo cambió cuando en los años 80 Lorna Wing reivindicó dicho trabajo al traducirlo al inglés y promover su divulgación clínica y científica.

Wing junto con Judith Gould (1979) no consiguieron establecer un perfil único de dicho trastorno ya que lo atribuyeron a múltiples etiologías. Unos años más tarde, en 1988 Wing estableció cuatro dimensiones fundamentales que caracterizan el autismo:

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

En este momento se comienza a hablar de la noción de “continuo” o “espectro” de dimensiones alteradas en mayor o menor medida. Rivière (1997) propuso a las dimensiones aportadas por Wing ocho más que quedan recogidas en el Inventario IDEA (Inventario de Espectro Autista) y que pueden verse reflejadas en la Tabla 1.

<b>DIMENSIONES DEL INVENTARIO IDEA</b>
<p><b><u>Dimensión social</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trastorno de la relación social</li> <li>2. Trastorno de la referencia conjunta</li> <li>3. Trastorno intersubjetivo y mentalista</li> </ol>
<p><b><u>Dimensión de la comunicación y el lenguaje</u></b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>4. Trastorno de las funciones comunicativas</li> <li>5. Trastorno del lenguaje expresivo</li> <li>6. Trastorno del lenguaje receptivo</li> </ul>
<p><b><u>Dimensión de la anticipación/flexibilidad</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>7. Trastorno de la anticipación</li> <li>8. Trastorno del sentido de la actividad</li> <li>9. Trastorno de la flexibilidad</li> </ul>
<p><b><u>Dimensión de la simbolización</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>10. Trastorno de la ficción</li> <li>11. Trastorno de la imitación</li> <li>12. Trastorno de la suspensión</li> </ul>

**Tabla 1.** Dimensiones reflejadas en el inventario IDEA (Extraído de Rivière, 1997)

Se trata de una herramienta en la que se recogen las diferentes áreas que pueden estar alteradas en un individuo permitiendo indicar cuál de ellas presenta y en qué grado. A partir de esta visión dimensional del autismo surge la denominación de “Trastorno del Espectro de Autismo” que es lo que actualmente conocemos como TEA.

A lo largo de la evolución del estudio del término, así como su progresiva delimitación clínica, puede observarse que algunas de las áreas que se ven afectadas han sido contempladas desde un primer momento.

Las dimensiones de las que hablamos son la comunicación y la interacción social, indicativo de que se trata de una alteración común presente en estos pacientes, ya sea en mayor o en menor medida.

Gracias a los estudios, investigaciones y avances científicos, su clasificación, así como su definición ha ido modificándose a lo largo de los años. Tanto en el DSM como en el CIE quedan reflejados estos cambios y clasificaciones.

Pero no fue hasta 2013 que, tras numerosos cambios, criterios y estudios, en el DSM-V se alcanza un consenso sobre la definición y clasificación de este trastorno, el cual se mantiene hasta el día de hoy.

#### **4.2. DEFINICIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y RASGOS CARACTERÍSTICOS**

La Fundación Autismo Sur (2004) considera que el Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) “hace referencia a un conjunto amplio de condiciones que afectan al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta”.

Por otro lado, la asociación de Autismo Valladolid, que forma parte de la federación de autismo de Castilla y León lo define como “un conjunto de alteraciones del sistema nervioso central que afectan al desarrollo de una persona desde la primera infancia”

Ambas definiciones comparten el mismo criterio clínico basado en un conjunto de alteraciones a nivel neurológico que afecta principalmente a nivel comunicativo, es decir a nivel de interacción y relaciones sociales.

Estas definiciones parten de una base clínica y neuropsicológica fundamentada recogida en manuales como el DSM-V y el CIE 11.

Según el DSM- V (2013-actualidad), el TEA es un Trastorno del Neurodesarrollo que presenta una evolución anómala del crecimiento y desarrollo del sistema nervioso. El trastorno da su inicio en la infancia y los síntomas se manifiestan mientras el individuo crece.

Según este manual los TEA presentan una serie de características que nos permite categorizar el cuadro y son:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.
  1. Respuestas inadecuadas en la conversación no respetando el tema del mismo.
  2. Malinterpretación de las señales no verbales.
  3. Problemas para establecer relaciones de amistad acorde a la edad.
  4. No hay respeto por los turnos de palabra y los momentos de espera y silencio.

- 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
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos
  2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
  3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
  4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

El perfil de los TEA no es homogéneo por lo que los síntomas entre unos individuos y otros varía tanto en el área afectada como en el grado de la misma. Para establecer niveles de gravedad del trastorno, el DSM-V se centra en la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos como criterios como podemos observar en el Anexo I.

Teniendo en cuenta el criterio y definición del CIE-11 el Autismo o TEA queda clasificado dentro del Eje I: Síndromes Psiquiátricos Clínicos referido a los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD).

Este manual considera a los TGD como un grupo de trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca y en las formas de comunicación, y por un repertorio repetitivo, estereotipado y restringido de intereses y actividades.

La CIE-11 y el DSM-V comparten similitudes muy claras, dividen en dos aspectos al TEA: por un lado, han de presentar dificultades en la interacción y comunicación social y por otro presenta intereses restringidos y conductas repetitivas.

En cuanto a la prevalencia, Elsabbagh et al. Hablan de 62 casos (TEA) por 10.000 personas. En cuanto a Europa nos referimos la Confederación Española de Autismo apunta una prevalencia de 1 caso por cada 100 nacimiento.

### 4.3. IMPORTANCIA DE LA DETECCIÓN PRECOZ DEL TEA

La detección precoz del TEA, así como de cualquier otro trastorno o dificultad, resulta fundamental para poder intervenir lo más pronto posible. En cuanto nos referimos a la atención temprana con niños y niñas autistas, resulta difícil evidenciar su eficacia, puesto que la mayor parte de los casos precisan de intervenciones a largo plazo (Kasari, et al., 2001).

Sin embargo, cuanto antes se intervenga, mejor pronóstico tendrá el caso y más se podrán desarrollar las capacidades afectadas (Canal Bedia et al., 2006). Numerosos estudios e investigaciones han demostrado que la intervención precoz aumenta notablemente la posibilidad de obtener un pronóstico favorable.

Wood y Wetherby (2003) defendieron que:

Los datos de los estudios sobre la intervención temprana permiten concluir que ésta puede marcar la diferencia entre un pronóstico favorable o desfavorable, ya que diversos trabajos sugieren que, si la intervención se pone en marcha antes de los tres años, se logran efectos mucho más beneficiosos que si se inicia después de los cinco años. (citado en Canal Bedia, et al., 2006, p. 32)

Un ejemplo claro de ello lo es la observación de Harris y Handleman (2000). Conjuntamente realizaron una investigación durante unos años basado en la observación de 27 niños y niñas diagnosticados TEA. El rango de edad de estos niños estaba comprendido entre los 31 a los 65 meses de edad, es decir, entre los dos años y medio y los cinco años.

Todos ellos iban a comenzar un tratamiento de Análisis Aplicado de Conducta (también conocido como ABA). Observaron estos niños durante unos 4-5 años pudiendo extraer la siguiente conclusión: Los niños y niñas de menor edad que comenzaron el tratamiento presentaban mayores posibilidades de proseguir su educación de forma ordinaria. Por el contrario, los niños que comenzaban con una edad más avanzada tenían probabilidades más altas de recibir una educación especial.

Tras ser demostrada la importancia de la detección precoz para aumentar la probabilidad de presentar un diagnóstico favorable, es importante conocer el desarrollo evolutivo de los niños y niñas para así percibir posibles signos que nos alerten de alguna alteración o necesidad.

Centrándonos en el diagnóstico del Autismo los signos de alarma que pueden apreciarse les encontramos recogidos en la Tabla 2.

Retraso o anomalías en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje
• Dificultad para dirigir su mirada en la misma dirección en que mira otra persona *
• No mira hacia donde otros señalan *
• Ausencia de atención conjunta (no alterna la mirada entre un objeto y el adulto) *
• Ausencia de gestos comunicativos (apenas señala para pedir, no señala para mostrar interés por algo, no dice adiós con la mano) *
• Ausencia de balbuceo social/comunicativo como si conversara con el adulto (en el marco de juegos reimitación por ejemplo) *
• Ausencia de palabras o de frases simples
• Regresión en el uso de palabras o frases y en la implicación social
• Alteraciones en el desarrollo de la interacción social, la respuesta emocional y el juego
• Falta de sonrisa social *
• Falta de interés en juegos de interacción social como el "cuetú-tras" *
• Escaso interés en otros niños (los ignora o evita, no imita sus juegos)
• No responde cuando se le llama por su nombre *
• Falta de interés por juguetes o formas repetitivas de juego con objetos (Ej. alinearlos, abrir/cerrar el juguete, etc.) *
• Ausencia de juego funcional o simbólico (Ej. dar de comer, bañar o vestir a un muñeco)
• Escasez de expresiones emocionales acompañadas de contacto ocular asociadas a situaciones específicas
• Ausencia de imitación espontánea *
• Intereses restringidos y movimientos repetitivos
• Ausencia o escasa exploración visual activa del entorno
• Tendencia a fijarse visualmente a ciertos estímulos u objetos (Ej. luces)
• Tendencia a sub- o sobre-reaccionar a sonidos u otras formas de estimulación ambiental (Ej. busca ciertos estímulos o se cubre los oídos antes sonidos que no son muy fuertes).
• Movimientos repetitivos o posturas del cuerpo, brazos, manos o dedos
• Tono muscular, postura y patrones de movimiento anormales *

\* Presentes en el primer año

**Tabla 2.** Signos de alarma tempranos de autismo (extraído de Canal Bendia et al. 2006)

#### 4.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Es indudable que la diversidad en todas sus manifestaciones representa un importante desafío para los sistemas educativos, y difícilmente éstos harán que se pueda desarrollar una interacción positiva entre el alumnado que genere conocimiento, aceptación y valoración de los otros si se antepone asimilación a inclusión (Arnaiz & De Haro, 2004, citado en Escarbajal, Mirete, Maquillón et al, 2012, p.135).

Es por este motivo que la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

En el punto 3 del Artículo 4. “*La enseñanza básica*” establecido en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOMLOE se contempla la diversidad de la siguiente forma:

[...] se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. (p. 16)

En la redacción dada por la LOMLOE en el Artículo 6. “*Disposición final primera*” la diversidad es contemplada como deber básico de los alumnos y alumnas basado en: “respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la diversidad, dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.” (p. 77)

La inclusión es considerada como un principio fundamental en la enseñanza básica ya que se ha de garantizar que las oportunidades educativas sean las mismas para todo el alumnado.

Atendiendo por otro lado el ACUERDO 29/2017 de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 recogido en el BOCYL:

La atención a la diversidad se establece en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, como un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, y también como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos; es a partir del principio de inclusión como se concibe en esta ley la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. (p. 23109)

La atención a la diversidad, está recogida como una parte fundamental de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español. Asimismo, tiene como finalidad establecer líneas estratégicas basadas en principios como la equidad, la inclusión y la sensibilización entre otros. Esas líneas estratégicas están centradas en:

1. Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos

2. Mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado
3. Mejora de las tasas de los indicadores internacionales
4. Fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos.
5. Refuerzo y apoyo a líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica como estrategia que estimule el desarrollo de prácticas eficaces e inclusivas e impulse la mejora de las competencias profesionales docentes como parte de un sistema educativo de calidad.
6. Impulso de la igualdad, la cultura de la no violencia y respeto a todas las personas.

La atención a la diversidad es un principio fundamental que ha de estar presente en la educación. La finalidad de la educación está basada en dar respuesta a las necesidades de una sociedad que está en continuo cambio, haciéndose obvia la necesidad de la inclusión y diversidad en las aulas y en el sistema educativo.

#### **4.5. IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

##### **4.5.1. Papel del profesorado y de las familias.**

Educar a las personas con Trastorno del Espectro del Autismo implica tener en consideración la atención educativa que se les ofrece a largo de su vida familiar, escolar y social-comunitaria. (Baña, M., 2015, p.328)

Siguiendo a Patersson (1997) los padres desempeñan un papel de importancia primordial en el proceso de socialización porque tienen más oportunidades que ninguna otra figura de autoridad de controlar y entender la conducta de sus hijos.

La familia es la primera red de apoyo de las personas y la más cercana, por esta razón es importante promover un ambiente familiar sano en donde se brinden los recursos necesarios para un buen desarrollo personal y social de los individuos (Cardona, Valencia, Duque y Londoño-Vásquez, 2015 extraído de Suárez, P., Vélez, M. 2018).

La implicación familiar en el fomento de habilidades y comportamientos sociales es clave en el desarrollo social y comunicativo en los niños TEA. La familia conforma el núcleo de apego afectivo y social fundamental de los niños y niñas por lo que una actitud positiva puede ser decisiva su desarrollo.

Los docentes han de tener conocimiento sobre las diferentes situaciones y posibilidades de las familias, ofreciéndoles pautas e información relevante sobre los niños durante las horas lectivas.

Es importante que exista una buena colaboración entre los docentes y los familiares de los niños y niñas TEA, lo que se puede fomentar teniendo en cuenta algunos aspectos recogidos en la Tabla 3.

<b>ALGUNAS ACTUACIONES PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS SEGÚN ALGUNOS AUTORES.</b>	
Tortosa , en su artículo Intervención educativa en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener reuniones periódicas.</li> <li>- Utilizar una agenda común para casa y para la escuela. Participación en Comunidades de Aprendizaje.</li> </ul>
La Confederación de Autismo España (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de apoyo emocional o de asesoramiento e información.</li> </ul>

**Tabla 3.** Actuaciones para fomentar la colaboración con las familias (extraído de Rando, 2019)

#### **4.6. NECESIDADES DEL TEA ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS**

Para poder delimitar cuales son las necesidades que presentan los alumnos TEA en las áreas de interacción social y comunicación en primera instancia es importante conocer las características que presentan en ambas dimensiones. (Ver Anexo II)

Una vez establecidas las características de este tipo de niños y niñas pueden definirse las necesidades educativas que estos presentan. Agruparemos estas necesidades en dos grandes bloques, por un lado, el área de interacción social y por otro el de comunicación.

##### **4.6.1. Necesidades del área de interacción social**

Una de las áreas que comúnmente suele presentar alteraciones dentro de este espectro es aquel referido a la dimensión centrada en la interacción social. Solano, M. E., Cantabella, M. C., Navarro, J. H., & Verdejo, M. D. (2008) consideran que “el alumno con autismo

no es que no quiera aprender el conocimiento social (o que lo aprenda, pero se niegue a manifestarlo), es que no sabe, no puede aprenderlo a través de los medios naturales.” (p. 13). Entendiendo por tanto la importancia de intervenir con el fin de fomentar dicho conocimiento.

Este trastorno presenta perfiles variados en grados de afectación y sintomatología, por ello se establecen niveles de dimensión dentro del trastorno que nos permita delimitar una serie de perfiles en relación a cada área alterada.

Perfilando y estableciendo niveles puede agruparse una serie de síntomas comunes para posteriormente proponer una intervención coherente acorde con las necesidades de cada niño o niña.

Considerando los diferentes aspectos que vertebran la interacción social, Rivière establece una serie de niveles que agrupan una serie de sintomatología y necesidades que presenta en alumnado TEA. (Anexo III)

Teniendo en cuenta la sintomatología determinada de un alumno TEA se establece una serie de necesidades específicas necesarias de atender y trabajar en el aula. Por lo general, se trata de niños y niñas que precisan atención y trabajo en los puntos recogidos en la Tabla 4.

<b>NECESIDADES EN EL ÁREA DE INTERACCIÓN SOCIAL</b>	
<b>RELACIÓN SOCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer contacto ocular con sus iguales, así como con los docentes.</li> <li>- Iniciar y mantener las interacciones sociales con los compañeros y el personal del centro educativo.</li> <li>- Ser conscientes de la repercusión de sus acciones en el entorno.</li> <li>- Conocer y emplear las conductas sociales de forma adecuada adaptándose a las diferentes situaciones comunicativas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar y establecer contacto visual con los compañeros, así como con los adultos de referencia conjunta</li> </ul>

<b>CAPACIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear y comprender las expresiones faciales, gestos y miradas como estrategia comunicativa</li> </ul>
<b>CAPACIDADES INTERSUBJETIVAS Y MENTALISTAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entablar relaciones entre diferentes situaciones y las emociones que estas producen.</li> <li>- Adquirir herramientas y estrategias para manifestar de forma adecuada sus emociones y comprender la de los demás</li> <li>- Comprender que las personas de su entorno tienen emociones y sentimientos propios.</li> </ul>

**Tabla 4.** Necesidades de los alumnos TEA en el área de interacción social (elaboración propia extraído de Solano, M. E., Cantabella, M. C., Navarro, J. H., & Verdejo, M. D., 2008)

#### **4.6.2. Necesidades del área de comunicación**

La lengua oral es el vehículo de comunicación, el instrumento que utilizamos para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. El lenguaje nos permite relacionarnos e interactuar con nuestro entorno estableciendo relaciones sociales con nuestros iguales.

La comunicación es una de las grandes dificultades de estos niños y niñas por lo que su potenciación e intervención es crucial. Estos niños y niñas presentan alteraciones en el lenguaje tanto en lo expresivo como en la comprensión verbal y en el entendimiento de reglas (Barbolla y García, 1993).

Hay perfiles caracterizados por presentar grandes dificultades para expresar lo que desean mientras que otros emplean sistemas alternativos o aumentativos de comunicación (SAAC o PECS).

La comprensión verbal suele ser un componente con afectaciones importantes en los TEA, comprendiendo desde sujetos que no tienen la capacidad de decodificar el lenguaje oral hasta aquellos que son capaces de entender fragmentos discursivos.

Por otro lado, se caracterizan por la incomprensión de las normas sociales, las ironías, los dobles sentidos y los chistes.

Atendiendo a los diferentes niveles de afectación en cada dimensión de la comunicación (Ver Anexo IV) se establece una serie de necesidades generales que presenta el alumnado TEA comprendido entre los 6 y los 12 años. (Véase Tabla 5)

<b>NECESIDADES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN</b>	
<b>FUNCIONES COMUNICATIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades básicas de relación intencionada y atención conjunta.</li> <li>- Desarrollar intención comunicativa.</li> <li>- Mantener el contacto visual como estrategia comunicativa.</li> <li>- Manifestar sus emociones y sentimientos para compartirlo con el resto.</li> <li>- Enseñar de forma explícita el uso de las funciones comunicativas en contextos naturales.</li> </ul>
<b>LENGUAJE EXPRESIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear sistemas de comunicación alternativa y/o aumentativa /SAAC).</li> <li>- Fomentar el lenguaje funcional y espontáneo.</li> <li>- Aprender a respetar los turnos de palabra.</li> <li>- Regular la temática de las conversaciones.</li> <li>- Enseñar de forma explícita a interpretar las señales del interlocutor, reacción de los demás.</li> <li>- Desarrollar la gestualidad y el lenguaje no verbal.</li> <li>- Fomentar el aprendizaje de destrezas lingüísticas y comunicativas en contextos naturales.</li> </ul>
<b>LENGUAJE RECEPTIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar la complejidad del lenguaje al nivel del niño o niña.</li> <li>- Ofrecer apoyo visual mediante signos, imágenes, dibujos, esquemas, etc.</li> <li>- Trabajar la comprensión de instrucciones sencillas e ir aumentando progresivamente su complejidad.</li> <li>- Desarrollar la comprensión flexible.</li> <li>- Conocer y comprender los sentimientos y emociones propias y ajenas, así como sus intenciones.</li> </ul>

**Tabla 5.** Necesidades de los alumnos TEA en el área de comunicación (elaboración propia extraído de Solano, M. E., Cantabella, M. C., Navarro, J. H., & Verdejo, M. D., 2008)

#### **4.7. RECOMENDACIONES Y PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE INTERVENCIÓN**

En el aula, no sólo se debe trabajar los objetivos de aprendizaje cognitivos, sino también los objetivos de aprendizaje social, esto es especialmente importante con los alumnos TEA ya que presentan dificultades en esta área.

Destacando algunos programas específicos que se emplean para trabajar con los niños y niñas TEA encontramos el Programa TEACCH (“Enseñanza estructurada”) Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (extraído de ANA, Asociación Navarra de Autismo). Está diseñado en 1972 por la Universidad de Carolina del Norte para proporcionar una red comprensiva y descentralizada de servicios comunitarios para pacientes TEA. Se trata de programas individuales de apoyo, escolarización, formación e inserción laboral, ayuda a las familias, viviendas, programas de ocio, etc. Es compatible con el resto de programas educativos (ABA, empleo de SAAC) fomentando el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, destacaremos el Sistema de comunicación por intercambio de imágenes - PECS (Frost y Bondy, 1994). Se trata de un sistema diseñado para adquirir rápidamente destrezas de comunicación funcional. Se enseña al sujeto a aproximarse al interlocutor y entregarle una tarjeta del objeto deseado, a través de fotografías, dibujos o pictogramas. (Ver Anexo V)

Se han de identificar los intereses y refuerzos que pueden motivar a la persona a comunicarse, tales como alimentos, bebidas, juguetes, libros, etc. Hay que tener en cuenta una serie de consideraciones especiales:

- Hay que conocer el nivel de abstracción del niño (dibujos lineales, fotografías personales, fotografías comerciales...) para escoger el más adecuado para cada caso.
- Las fotografías deben estar a disposición del niño en todo momento.

Otro programa empleado en el fomento de la interacción y la comunicación es el Programa de Comunicación Total (PCT) de Schaeffer y col. (1980). Se trata de un programa que ayuda a niños con grandes dificultades para acceder al lenguaje oral que proporciona signos funcionales a niños cuyas capacidades cognitivas y lingüísticas hacen inaccesible por completo el lenguaje oral.

Emplea el sistema “bimodal” (habla signada) en el que el terapeuta emplea signos y palabras simultáneamente. Se enseña primero al niño a realizar signos manuales para lograr objetos deseados. Su objetivo final es desarrollar el lenguaje oral, para lo que se favorece que el niño aprenda:

- Signos
- Complejos signo-palabra
- Palabras, al desvanecerse los signos.

En cuanto a ejemplos de herramientas o estrategias que permiten desarrollar la comunicación e interacción social en el aula lo encontramos en la confección de “Historias sociales”. Una historia social es una historia individualizada corta (20-150 palabras) que se utiliza al tratar con los niños y adultos con TEA para aclarar situaciones difíciles o confusas. (Gray 1994).

Fomentan las habilidades sociales relevantes, sentimientos, pensamientos y comportamientos en niños TEA o que presenten alteraciones en el área social y comunicativa.

Las conversaciones de los cómics son idóneas para tratar una historia social, así como para proporcionar información, con gran apoyo visual, sobre lo que ocurre en determinadas situaciones sociales, trabajar la empatía, etc.

Las escalas australianas para el Síndrome de Asperger, son también aplicables en caso de niños TEA, según Attwood (1998). Fueron diseñadas para identificar comportamientos y habilidades que puedan ser indicativos del Síndrome de Asperger en niños durante sus años en la escuela primaria. Se trata de una herramienta muy útil y sencilla de emplear tanto en el aula como en el ámbito familiar.

Attwood también contempla “La caja de herramientas emocional”. El niño o niña cuando experimente un sentimiento o sensación negativa ha de buscar la herramienta con la que “repararla”. De este modo permite al niño identificar las emociones negativas, analizar

que factor las producen y como pueden ser paliadas. De este modo se confecciona una caja de herramientas por sí mismo con las que puede trabajar esas emociones indeseadas.

Guardando la misma estética metodológica Attwood habla sobre “El diario de la amistad” (Ver Anexo VI para ver un ejemplo). Se trata de un cuaderno recopilatorio en el que se recogen los comportamientos amistosos de forma detallada determinando cuales tienen éxito en las relaciones de amistad.

Es recomendable emplear “Formularios de Reclamo” para que el niño TEA tenga un espacio para poder plantear aquellos comportamientos que le resulten inapropiados o molestos de sus compañeros de clase. Asimismo, el niño o niña puede manifestar situaciones o acciones injustas o desafortunadas.

## 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 5.2. 5.1. DISEÑO DEL PROYECTO “*FIESTEA EN LA SELVA*”

#### 5.1.1. Presentación y justificación

Las habilidades sociales son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Monjas, 2009). Por lo tanto, se entiende como habilidades sociales como el conjunto de conductas que permiten al sujeto expresar y manifestar ideas, opiniones, deseos, sentimientos y emociones de forma adecuada en cada espacio social favoreciendo la vida en sociedad pacífica (Olivares y Méndez: De Miguel, 2014).

Se considera el contexto situacional en el que se manifiestan las habilidades sociales, en el caso de que se muestren o no, atendiendo a diferentes variables: personales, ambientales y de la propia interacción (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008). Es por ello que entendemos que estas habilidades no se presentan de forma innata en el niño o niña, sino que son un reflejo de una serie de comportamientos aprendidos y adquiridos (Inglés, et al. 2009)

De aquí parte la importancia de la implementación, como medida de prevención y de potenciación, de programas que fomenten las habilidades sociales en las diferentes etapas educativas, especialmente en edades tempranas. Son numerosos los autores que defienden las habilidades sociales como un medio de adquisición clave de aprendizaje, adaptación y bienestar emocional y social por lo que su fomento es fundamental en las aulas.

El desarrollo de los niños y niñas de un aula no es homogéneo por lo que, en el ámbito comunicativo y social, se les ha de ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a través de sesiones e intervenciones basadas en sus necesidades.

Los alumnos TEA se caracterizan por presentar alteraciones en diferentes ámbitos recogidos en el DSM-V, siendo uno de ellos el motivo de propuesta de esta intervención:

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)

Estos niños suelen sentir fascinación por temas muy específicos, lo que conlleva un aumento considerable en sus niveles de atención, motivación e interés. Suele tratarse de niños que resaltan en ciertas áreas del conocimiento de forma notable, como puede ser la astronomía, las matemáticas, la biología, etc.

Atendiendo esta característica se hace evidente que el nivel aprendizaje, así como los niveles de atención en este tipo de alumnado es mayor cuando se emplea ese centro de interés como eje globalizador de contenido.

Los animales, hábitats y ecosistemas suelen ser recurridos centros de interés de niños y niñas TEA, por lo que esta intervención emplea esta temática como eje vertebrador y base de fomento de la interacción social y la comunicación.

Por tanto, la finalidad de esta intervención es ofrecer una propuesta basada en recursos y metodologías que puedan aplicarse y adecuarse a las características de un alumno TEA con el fin de generar un buen clima en el aula, así como atender a las necesidades específicas de la misma.

### **5.1.2. Objetivos del proyecto**

El objetivo general perseguido en esta propuesta de intervención educativa es el siguiente:

- Potenciar la comunicación e interacción social de este tipo de alumnado en el aula ordinaria con sus iguales y el resto de personal docente empleando diferentes recursos comunicativos de forma adecuada.

En cuanto a los objetivos específicos nos referimos:

- Satisfacer las necesidades educativas de un alumno TEA que presenta alteraciones y/o dificultades en las áreas de comunicación e interacción social a través de propuestas basadas en los centros de interés: el mundo animal y su relación con la naturaleza.
- Sensibilizar y fomentar actitudes de respeto, comprensión o tolerancia frente a la diversidad.

### **5.1.3. Contexto educativo y características del grupo/nivel al que va dirigido**

El proyecto de intervención educativa se desarrolla en un centro de titularidad pública de Educación Infantil y Educación Primaria de línea 3, situado en una localidad próxima a Valladolid, con sección bilingüe en inglés y jornada continua; adscrita a dos Institutos de Educación Secundaria de la zona, lo que facilita el acceso a esa etapa educativa tal y como queda recogido en el proyecto educativo de centro.

Se trata de un centro caracterizado por la homogeneidad educativa y escasa multiculturalidad, por ello esta intervención trata de sensibilizar fomentando valores de respeto, normalización y empatía hacia la diversidad.

En concreto esta intervención educativa va dirigida a los niños y niñas de Educación Primaria (6-12 años), más concretamente al alumnado TEA del aula ordinaria de tercer curso. Asimismo, puede emplearse e ir destinado a alumnos cuyas necesidades puedan ser atendidas a través de esta propuesta de intervención.

Ya que el foco en el que se centra la propuesta es el fomento de la interacción social y la comunicación, todos aquellos niños y niñas que presenten alteraciones o dificultades en alguna de estas áreas pueden ser destinatarios de tal intervención.

### **5.1.4. Metodología**

La escuela ha de dar respuesta a las necesidades marcadas por la sociedad, que se caracteriza por ser dinámica y cambiante, al mismo tiempo que ha de responder a la propia concepción de la educación definida por la población.

Por ello la metodología comprende los principios organizativos y pedagógicos empleados para satisfacer esas necesidades delimitadas por la sociedad, centrándose en este caso en un alumno TEA de un aula ordinaria.

Siguiendo a Pujolàs (2001) para alcanzar una verdadera educación de calidad han de alcanzarse tres requisitos: La individualización del aprendizaje, la educación basada en la inclusión y la estructuración cooperativa del aprendizaje.

Los niños y niñas TEA presentan un perfil tan variado que justifica la necesidad de la individualización de la enseñanza. Centrándonos en el caso en concreto al que va dirigido dicha propuesta, esta se centra en la potenciación de habilidades sociales y comunicativas, así como el fomento de valores de empatía hacia la diversidad.

El ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 contempla los grupos interactivos como un principio metodológico que fomenta la interacción social.

Por ello se apuesta por el aprendizaje cooperativo como principio metodológico fundamental dentro de toda la intervención, ya que los niños del aula se agruparán en grupos o parejas según la naturaleza de cada sesión.

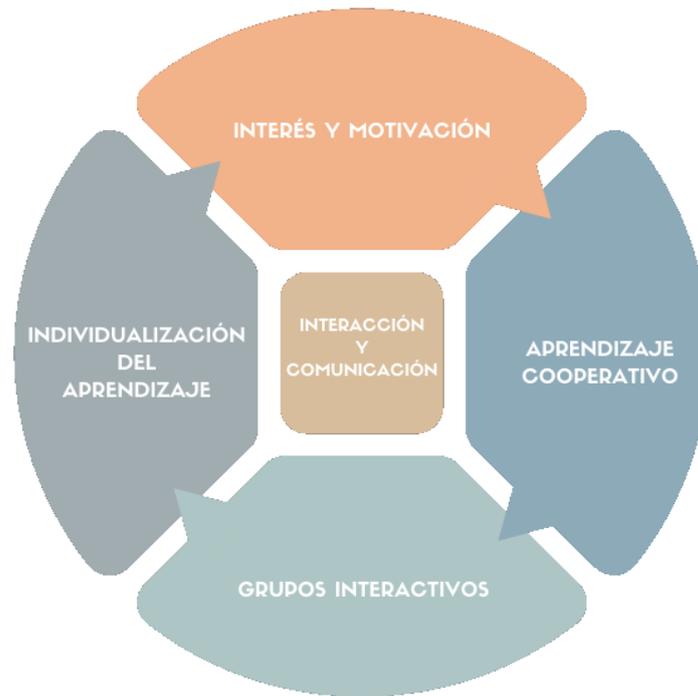
Este será el eje vertebrador, ya que se contempla la interacción de grupos como medio fundamental de adquisición de hábitos y habilidades sociales durante toda la intervención.

Las agrupaciones se realizan de forma lógica y secuenciada basándose en sistemas de parejas o “gemelos” que irán agrupándose paulatinamente formando grupos más numerosos y complejos.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, los niños TEA suelen ser obsesivos o persistentes con temas muy específicos. La fauna suele ser uno de los temas que despiertan el interés de los niños y niñas TEA, así como cualquier niño comprendido en esas edades.

Es por ello que se ha seleccionado el reino animal y su forma de relacionarse para potenciar las habilidades sociales, ya que el alumno al que va dirigido dicha propuesta presenta gran interés y dominio sobre dicho tema.

En definitiva, los principios y recursos metodológicos clave en los que se va a fundamentar la intervención educativa quedan recogidos en la Figura 1.



**Figura 1.** Principios metodológicos de la intervención educativa (elaboración propia)

#### **5.1.5. Temporalización y desarrollo del proyecto**

Se trata de una intervención basada en la flexibilidad para que pueda ser abordado en el aula con facilidad centrándose en las necesidades educativas del aula. Al estar dirigida a un alumnado concreto, no se garantiza que la consecución de objetivos se haga en un tiempo establecido, por lo que resulta dificultoso exigir una temporalización concreta.

Al tratarse de una intervención basada en el fomento de la interacción y las habilidades sociales dirigida a niños que presentan dificultades en ambas áreas, más concretamente niños TEA, va a emplearse el establecimiento de rutinas como eje metodológico fundamental.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, estos niños necesitan que se les anticipe todo aquello que va a suceder, por lo que a través del establecimiento de rutinas se les proporciona la información que requieren para ser conscientes de lo que van a realizar a lo largo del día.

Atendiendo esta necesidad, es de gran utilidad comenzar a emplear este programa en los momentos iniciales del curso, adaptándose a la clase o grupo y estableciéndose de forma consensuada las rutinas y rituales que van a seguirse.

Lo idóneo para que se trate de una intervención efectiva, es trabajarse durante todo el curso académico adaptándose al trabajo curricular del aula. Por ello las actividades planteadas son de carácter flexible, cortas, coherentes y en consonancia con el trabajo del aula.

### 5.1.6. Actividades

<b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: “FIESTEA EN LA SELVA”</b>
--

#### **ACTIVIDAD 1. “HIJITO POLLITO”**

##### **Objetivo**

- Sensibilizar acerca de la diversidad fomentando valores de empatía, respeto y tolerancia a través del cuento ilustrado “*Hijito pollito*” introduciendo la intervención “*FiesTEA en la selva*”.

**Duración:** 5-10 minutos a inicios del curso académico.

##### **Descripción de la actividad**

*Hijito Pollito* es un cuento que aborda la diversidad desde el sentido del humor. Un cuento que sensibiliza sobre el derecho del niño a tener una familia basada en un amor que sobrepase el color de la piel, las diferencias y las fronteras empleado para introducir nuestra propuesta de intervención.

Se trata de un cuento protagonizado por una familia animal muy peculiar, un pollito y su mamá gato. Ambos tienen diferencias muy notables, pero se entienden a la perfección y se quieren a más no poder. (Ver Anexo VII)

A través de este cuento se ejemplifica de forma visual y representativa el concepto de diversidad. Este cuento se puede narrar en el aula en soporte físico como digital a través del siguiente enlace de Youtube:

[https://www.youtube.com/watch?v=AixGS9BUgzM&ab\\_channel=CreemosLeyendo-Digital](https://www.youtube.com/watch?v=AixGS9BUgzM&ab_channel=CreemosLeyendo-Digital)

Debido al gusto por las tecnologías, así como la pantalla con la que cuenta la clase, hace mucho más atractivo y llamativo que se empleen los soportes digitales.

## **ACTIVIDAD 2. “¿QUIÉN ES QUIÉN?”**

### **Objetivo**

- Ofrecer a los niños y niñas un animal que les da nombre e identifica dentro de toda la intervención educativa.

**Duración:** 5-10 minutos.

### **Descripción de la actividad**

El programa de intervención educativa está planteado de forma que pueda aplicarse durante todo el curso escolar estableciendo una serie de rutinas diarias y semanales.

Como principio organizativo y metodológico se contemplan los animales como eje vertebrador, introducido con el cuento “Hijito Pollito”. El motivo por el que es seleccionado dicha temática con el fin de potenciar las habilidades sociales, es por el interés que presenta el niño TEA del aula.

Tal y como se ha demostrado a través del cuento, la diversidad es algo totalmente normal y cada niño es diferente tanto por dentro como fuera.

Es por ello que se le propone a cada niño o niña formar parte de esa diversidad teniendo una identidad propia. Esta identidad va a estar marcada por un animal que se le asignará al azar.

Al mismo tiempo que se le otorga una identidad a cada niño participe en la propia intervención les hace sentir partícipes de un proyecto común.

Cada niño escogerá al azar una tarjeta que contiene un animal (Ver Anexo VIII) y será aquel que le corresponda durante toda la intervención. Una vez tengan asignado un animal elaborarán una “huella” con su nombre que será utilizada posteriormente.

Partiendo de este punto, comienzan a introducirse los diferentes contenidos a trabajar con el alumnado TEA, así como el resto de niños y niñas del aula.

### **ACTIVIDAD 3. “CADA OVEJA CON SU ¿PAREJA?”**

#### **Objetivo**

- Establecer grupos interactivos de trabajo como principio fundamental de adquisición de habilidades de comunicación e interacción social.

**Duración:** 5 minutos.

#### **Descripción de la actividad**

Tras recibir cada niño del aula la tarjeta del animal que le va a identificar; establecerá grupos cooperativos de trabajo. Estos grupos en un inicio estarán conformados por parejas de niños siguiendo las siguientes indicaciones.

Las tarjetas de animales contendrán en el dorso un número, el cual se repite en dos ocasiones. Al igual que en el cuento, los animales no se agrupan por ser iguales o semejantes, sino por ser diferentes. Por ejemplo, un niño que tenga una cebra puede coincidir con un oso.

De este modo quedan establecidas las parejas de niños y niñas que trabajarán de forma conjunta para participar en las diferentes actividades propuesta en la intervención.

A su vez se trata de un principio que pretende fomentar valores de empatía y ayuda hacia nuestro compañero, así como servir de referencia para el niño TEA del aula. Estos niños, como ya se han mencionado, les resulta de gran ayuda tener en el aula una figura de referencia ya que les hace sentir cómodos y seguros.

Estas parejas pueden ir modificándose en función de las necesidades tanto del alumno TEA como de cualquier otro niño, si el funcionamiento con ese niño no resulta beneficioso.

Evaluando el progreso del alumno TEA, así como del resto, los grupos se irán ampliando progresivamente a lo largo del curso escolar.

#### **ACTIVIDAD 4. “BIÓLOGOS EN ACCIÓN”**

##### **Objetivos**

- Conocer características físicas y sociales de los animales mediante la recopilación de información en diferentes plataformas digitales y físicas.
- Fomentar las habilidades sociales, en concreto a través del trabajo cooperativo y la exposición.

**Duración:** un par de semanas tras el inicio de curso.

##### **Descripción de la actividad**

En el centro educativo los niños y niñas tienen acceso a diferentes recursos TICs con conexión a Internet y al mismo tiempo disponen de una biblioteca con una colección de mini enciclopedias dedicadas a diferentes animales. Por lo tanto, pueden obtener información de forma sencilla y rápida.

Se le propone a cada pareja de niños que investigue mediante el soporte que desee acerca de uno de los animales que conforma el dúo que les identifica: como es fisiológicamente, como se relaciona con sus iguales, como se comunican, etc.

Posteriormente, las parejas expondrán a sus compañeros la información que han investigado empleando cualquier soporte que crean oportuno, un dibujo, un vídeo, una imagen, etc. (Un ejemplo de ello lo encontramos en el anexo IX)

Esta actividad no quedará abordada en un solo día, sino que se le ofrecerá la oportunidad a una cantidad específica de niños para que expongan y recopilen información en varios días.

Lo idóneo sería que todos los niños y niñas del aula tuviese la oportunidad de realizar la búsqueda y posterior “exposición” durante las primeras semanas de curso para dar a conocer la identidad de todos los compañeros, así como conocer las diferentes formas que tienen los animales de relacionarse.

## **ACTIVIDAD 5. “SALUDÓMETRO SALVAJE”**

### **Objetivo**

- Establecer la rutina de saludo y despedida mediante una “lista de saludos” permitiendo al niño manifestar su estado de ánimo a sus iguales y al docente.

**Duración:** 2-5 minutos al inicio y final de la jornada escolar.

### **Descripción de la actividad**

Tras la exposición de las parejas de toda el aula, los niños y niñas han adquiridos ciertas nociones sobre diferentes comportamientos y formas de relación que tienen los animales en su estado natural.

Conforme a ello, se escogen de forma consensuada aquellos comportamientos sociales o saludos que más les haya llamado la atención para establecer un “saludómetro.” Este mostrarás como podemos ver en el Anexo X diferentes formas de mostrar afecto, saludarse o despedir el día basado en el comportamiento animal.

Cada mañana al comenzar la jornada cada pareja de niños se saludará y despedirá escogiendo aquel comportamiento que más les interese.

Es una herramienta que nos permite establecer de forma progresiva en el niño TEA los hábitos de saludo y de despedida, así como de mostrar “cómo se siente” o “que es lo que le apetece” en ese momento. Por ejemplo, un abrazo (contacto físico intenso), un “choque de hocico” (contacto físico más leve), “un gruñido” (posible irritación), etc.

## **ACTIVIDAD 6. “LAS NORMAS DE LA SELVA ”**

### **Objetivos**

- Establecer consensuadamente una serie de normas sociales de convivencia y cooperativa cuya complejidad irá progresando en función de las necesidades de los niños y niñas.
- Conocer y progresivamente ir poniendo en práctica diferentes comportamientos y rutinas sociales.

**Duración:**

- 10-15 minutos para establecerlas conjuntamente y explicarlas.
- 5-10 minutos por recuento de puntos cada viernes.

### **Descripción de la actividad**

Los animales en la naturaleza se comportan siguiendo unas normas sociales no escritas impulsadas por su instinto. Pero nosotros como seres humanos carecemos de ese instinto, por lo que hemos de establecer nuestras propias normas.

Para que nuestra “selva” (aula) tenga orden hemos de establecer las normas para una convivencia pacífica. Por ello vamos a establecer teniendo en cuenta a todos los animales que habitan nuestra clase, cuáles son los principios por los que se va a regir.

En gran grupo se establecerán y recogerán una serie de normas y comportamientos sociales que han de tenerse en cuenta dentro de las parejas de niños. Progresivamente, cuando estos grupos vayan aumentando, se irán aplicando dichas normas en los nuevos y amplios grupos.

Establecer una serie de pautas sociales y normas ayuda al niño TEA a comprender como ha de comportarse con su compañero, así como con el resto de iguales. Por ello se realizará para toda la “selva” el listado de normas y al alumno TEA se le ofrecerá este mismo listado para que lo tenga a su disposición en todo momento. (Ver un ejemplo en el Anexo XI)

El viernes de cada semana, tras la hora de patio o el inicio de la mañana cada pareja evaluará de forma conjunta cuantas de las normas se han cumplido. En función del número de normas respetadas se le atribuirá a cada pareja una serie de puntos que se recogerán en un medidor. (Posible ejemplo de medidor en el Anexo XII). Dicha técnica es la conocida como economía de fichas.

El objetivo de este medidor es registrar de forma sencilla y visual como se han respetado dichas normas, así como permitir a los niños y niñas que sean conscientes de tales actitudes.

Una vez alcanzado la meta del medidor se le ofrece a cada niño la oportunidad de colocar la “huella” que realizaron al inicio del proyecto en un mural conjunto en el que se recogerá a todos los integrantes de la “selva”. La finalidad de la intervención es reunir las huellas de todos los niños y niñas del aula a través de la cooperación y el trabajo en equipo formando así la selva “diversa”.

Reunidas todas las huellas se le obsequiará a la clase un diploma como la mejor selva de la Tierra (Ver Anexo XIII). Al mismo tiempo se les obsequiará con premios en relación con los animales: cromos, láminas, pegatinas, etc.

## **ACTIVIDAD 7. “EL GATO-EMOCIONARIO”**

### **Objetivos**

- Identificar y manifestar a través de la imitación corporal diversas emociones.
- Adquirir progresivamente habilidades para expresar e identificar de forma adecuada diferentes emociones y sentimientos.

**Duración:** 5-10 minutos en sesiones de relajación corporal.

### **Descripción de la actividad**

Los niños TEA presentan alteraciones en el lenguaje verbal y corporal y la identificación y expresión de emociones. Su dificultad para interpretar los sentimientos, así como la intencionalidad de sus iguales aumenta la inseguridad en estos niños.

Empleando el cuento como referencia temática, se trabajarán las emociones a través del cuerpo y los gatos. Los gatos son animales muy expresivos que manifiestan mediante su cuerpo las emociones. Resulta atractivo emplear el gato como protagonista de la sesión puesto que es uno de los animales que protagoniza el cuento que presenta la intervención así como un animal al cual están familiarizados los niños y niñas.

Tratando de potenciar la seguridad en sí mismos, así como la capacidad para identificar y representar emociones se les propone a los niños observar diferentes emociones a través del lenguaje corporal de los gatos.

Existen numerosos vídeos en YouTube como láminas ilustrativas (Ver anexo XIV) que muestran las diferentes emociones de los gatos y como las expresan a nivel corporal.

Lo que se propone es que en un inicio el niño imite esas posturas corporales para progresivamente identificarlas y darles nombre. Las imitaciones se realizan en un primer momento a nivel individual y posteriormente con su pareja.

De este modo se pretende que el niño sienta en primera persona como se manifiestan dichas emociones mediante la imitación, así como identificarlas en sus iguales. Se le

ofrece asimismo al alumno las tarjetas ilustrativas con las diferentes posturas corporales para emplearlas cuando las necesite y conforme su “Enciclopedia de emociones” o “Caja de emociones”.

Es aconsejable centrar cada sesión en una o dos emociones y comenzar con las emociones primarias, aumentando progresivamente la complejidad de estas en base a la evolución del niño.

## 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El foco principal de este Trabajo Fin de Grado se ha centrado en satisfacer las necesidades que presenta el alumnado TEA en el aula ordinaria, centrándose en el área de comunicación e interacción social.

Carrascón (2016) considera que las limitaciones más frecuentes que suelen presentar los niños TEA en estas edades están centradas en las habilidades sociales y comunicativas, lo que justifica el objetivo perseguido con la intervención propuesta.

Estas limitaciones comunicativas implican una serie de necesidades a atender y potenciar en el aula. Estas se centran en fomentar las relaciones en el aula, así como potenciar las funciones comunicativas.

Diseñando programas de intervención como el propuesto en dicho trabajo se abordan los objetivos propios marcados y al mismo tiempo se ofrece a toda la comunidad educativa herramientas para trabajar las habilidades sociales en el aula.

Harris y Handleman (2000), ya mencionados con anterioridad, demostraron en numerosos estudios que la intervención precoz con niños TEA aumenta la probabilidad de presentar pronósticos favorables cuando se aplican en edades tempranas.

Asimismo, Bonilla-Santos, et al. (2018) en su programa de intervención sobre habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños TEA demostraron un impacto positivo a nivel social en todos los niños que recibieron dicha propuesta.

Llevar a cabo propuestas como la siguiente con niños que presenten dificultades comunicativas y sociales, aumenta la probabilidad de que surjan efecto en su desarrollo.

Gracias al carácter flexible de la intervención diseñada, permite que pueda ser aplicada a cualquier etapa educativa ajustándose a las necesidades psico evolutivas de cada niño o niña.

La experiencia profesional con perfiles similares de niños TEA ha permitido evidenciar la importancia de la intervención a edades tempranas, especialmente en el área social. A medida que avanzan los cursos académicos las relaciones sociales van adquiriendo mayor complejidad, por lo cual es fundamental ofrecer una intervención constante con estos niños.

Observar la conducta de estos niños en entornos diversos permite demostrar como aplican lo trabajado en el aula en diferentes contextos afectivo sociales. Por otro lado, estos contextos nos ofrecen la posibilidad de evidenciar la actitud y comportamiento de los iguales con respecto a la diversidad en diferentes situaciones: en el patio, en actividades extraescolares, etc.

Un posible punto de línea futura de investigación podría basarse en analizar y observar cómo son exteriorizados los contenidos trabajados en la propuesta en diferentes contextos sociales y afectivos.

Por otro lado, contemplar la posibilidad de aplicar este programa con niños que presenten dificultades sociales o de comunicación en diferentes etapas escolares como la Educación Infantil o los últimos años de Primaria resulta enriquecedor.

Y por último, resultaría interesante analizar el posible impacto generado al implementar este tipo de propuestas en los centros educativos observando posibles cambios de conducta en los niños, cambios de percepción y de estigmatización acerca de la diversidad, etc.

Para finalizar me sería de agrado resaltar una idea. Abrir nuestros ojos y mente resulta fundamental para que la empatía florezca. Al igual que mantenemos nuestro jardín con cuidados específicos para que las flores germinen, en el aula hemos de enmendar la misma tarea. Hemos de lograr geminar en sus cabezas la empatía, el respeto y la bondad para que puedan apreciar los colores de nuestro diverso entorno.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, texto de Acuerdo (2017) (BOCYL).
- Adán, M. (1996). Juegos y colores en el ordenador. *Cuadernos de Pedagogía*, 252 (22-24).
- American Psiquiátrica Association (APA). (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Elsevier Masson American Psiquiátrica
- ANA. *Asociación Navarra de Autismo Asociación Navarra de Autismo. ENTIDAD DECLARADA DE UTILIDAD PÚBLICA*. (s. f.). ANA. Asociación Navarra de Autismo. <https://autismonavarra.com/>
- Aranque, N, & Barrio, J.L. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. Prisma Social, (4),1-37. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3537/353744577013>
- Arnaiz, P. & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-27.
- 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. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352012000300008>
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger: Una guía para la familia*. Paidós.
- Autismo Valladolid – Valladolid*. (s. f.). *Autismo Valladolid – Valladolid*. <http://autismovalladolid.es/>
- Balbuena Rivera, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2). <https://doi.org/10.4321/s0211-57352007000200006>
- Baña Castro, M. (2015). EL ROL DE LA FAMILIA EN LA CALIDAD DE VIDA Y LA AUTODETERMINACIÓN DE LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. *Ciencias Psicológicas*, 323–336. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2.623>

- Barbolla, M. A., García, D. A. (1993). La teoría de la mente y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista Complutense de Educación*, 4 (2), pp: 11-28
- Bleuler, E. (1950). *Dementia praecox: Or, The group of schizophrenias*. International Universities Press.
- Bondy, A. S. y Frost, L. A. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1–19. <https://doi.org/10.1177/108835769400900301>
- Canal Bedia, R., García Primo, P., Touriño Aguilera, E., Santos Borgujo, J., Martín Cilleros, M. V., Ferrari, M. J., Martínez Velarte, M., Guisuraga Fernández, Z., Boada Muñoz, L., Francisco, R., Franco Martín, M., Fuentes Biggi, J. y Posada de la Paz, M. (2006). La detección precoz del autismo. *Intervención Psicosocial*, 15(1). <https://doi.org/10.4321/s1132-05592006000100003>
- 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.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2012). DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, Artículo 24.
- Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Recuperado de <http://www.arasaac.org/index.php>
- Confederación Autismo España. (s. f.). Confederación Autismo España. <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/conociendo-el-sindrome-de-asperger>
- Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. (2001). Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer. En *DICCIONARIO DE SIGNOS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN / LENGUAJE*.
- Cornago, A. (2013). *¿Qué es un amigo? Librito de la amistad 1*. El sonido de la hierba al crecer. <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2013/12/que-es-un-amigo-librito-de-la-amistad-1.html>
- CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra). Recuperado 28 de abril de 2022, de: <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades->

[educativasespeciales/trastornos-del-espectro-autista/definicion-del-trastorno-del-espectro-autista/](#)

- De Miguel, P. (2014) Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26
- Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- El sonido de la hierba al crecer*. (s. f.). El sonido de la hierba al crecer. <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/>
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.-J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T. y Fombonne, E. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), 160–179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Elzo, J., Orizo, F..A., González-Anleo, J., González-Blasco, P., Laespada M. T. y Salazar, L. (2005) *Características Jóvenes Españoles 1999. Informe Fundación Santa María*, 1999
- Elzo, J. (s. f.). La familia como agente de socialización en la sociedad del siglo XXI. En *II Conversas Pedagógicas*.
- ExpertoAnimal. (2019, 15 de mayo). *LENGUAJE DE LOS GATOS - ¡SEÑALES Y POSTURAS!* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cjsYC8YbiVI>
- Facultad de Educación y Trabajo Social (FEyTS - UVa) | FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL*. (s. f.). Facultad de Educación y Trabajo Social (FEyTS - UVa) | FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL. <http://www.feyts.uva.es/>
- FORTEA, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Formació Professorat De La Unitat De Suport Educatiu*.
- Fundación Autismo Sur*. (s. f.). <http://www.autismosur.es/index.php/fundacion/el-autismo/8-fundacion>

- Gallardo, M. (2007). *MARÍA Y YO* (9ª ed.). Astiberri.
- González, R., Gil, J., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2014). Intervención en habilidades sociales para Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 600–607.
- Gray, C. (1994). *Comic strip conversations: Illustrated interactions that teach conversation skills to students with autism and related disorders*. Future Horizons.
- Harris, S. L., y Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 137-142.
- Inglés, C.J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anuales de Psicología*. 25, 93-101.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child*; 2: 217-50.
- Kasari, C., Freeman, S. F. N., y Paparella, T. (2001). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation: Autism* (vol. 23) (pp. 207-237). San Diego, CA: Academic Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>*
- Manouilenko, I. y Bejerot, S. (2015). Sukhareva—Prior to Asperger and Kanner. *Nordic Journal of Psychiatry*, 69(6), 1761–1764. <https://doi.org/10.3109/08039488.2015.1005022>
- Monjas, M.I. (2009). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Oficina internacional de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2008). Prefacio. *PESPECTIVAS*, XXXVIII(1), Artículo

155. [https://campusmoodle.aulavirtual.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod\\_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf](https://campusmoodle.aulavirtual.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf)
- Olivares, J. y Méndez, F. X. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- OMS (1992). CIE-10. *Décima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: 1992.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, (8), 73–84.
- Patterson, P.G., Johnson, L.W. and Spreng, R.A. (1997) Modeling the Determinants of Customer Satisfaction for Business-to-Business Professional Services. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25, 4-17. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02894505>
- Pujolas, P. (2003). *LA ESCUELA INCLUSIVA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO*. Universidad de Vic.
- Rando, N. (2019). *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)*. [Trabajo de Fin de Grado no publicado]. Universidad de Zaragoza.
- Rivière A. (2002). *Idea: Inventario de espectro autista*. Madrid: Fundec
- Rivière A. (2002). *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y Semiosis*. Madrid: Médica Panamericana.
- SAAC: PECS. (s. f.). Centro Educativo Ponce de León. [http://www.ponceleon.org/logopedia/index.php?option=com\\_content&amp;view=article&amp;id=111&amp;Itemid=97](http://www.ponceleon.org/logopedia/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=111&amp;Itemid=97)
- Sánchez, P. A. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (4), 9-30.
- Solano, M. E., Cantabella, M. C., Navarro, J. H., & Verdejo, M. D. (2008). *NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON*

TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA. *Consejería de Educación de la Región de Murcia.*

Suárez, P. A. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173–198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

TARJETAS Y PLANTILLAS de PICTOGRAMAS ¡Descarga gratis! - Auticmo | Todas las posibilidades de la tecnología a tu alcance. (s. f.). Auticmo | Todas las posibilidades de la tecnología a tu alcance. <https://auticmo.com/plantillas-de-pictogramas-descarga-gratis/>

Villanueva-Bonilla, C; Bonilla-Santos, J; Ríos- Gallardo, et al. Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana Neurociencia* 2018;19(3):43-59.

*Weiterleitungshinweis.* (s. f.).  
Google. [https://www.google.com/url?sa=i&url=https://www.veterinariohosпитаlet.es/gato/el-gato-gran-cazador/sentidos-comunicacion-felina/lenguaje\\_corporal\\_gato\\_veterinario\\_hospitalet/&psig=AOvVaw1N8CFu2ZwnRT6q-BwyeYE3&ust=1656181952261000&source=images&cd=vfe&mp;ved=0CA0QjhxqFwoTCMjM7dncxvgCFQAAAAAdAAAAABAw](https://www.google.com/url?sa=i&url=https://www.veterinariohosпитаlet.es/gato/el-gato-gran-cazador/sentidos-comunicacion-felina/lenguaje_corporal_gato_veterinario_hospitalet/&psig=AOvVaw1N8CFu2ZwnRT6q-BwyeYE3&ust=1656181952261000&source=images&cd=vfe&mp;ved=0CA0QjhxqFwoTCMjM7dncxvgCFQAAAAAdAAAAABAw)

Wing L, Gould J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification.* J Autism Dev Disord; 9:11-29

Wing L. (1981). *Asperger's syndrome: a clinical account.* Psychol Med; 11: 115-29.

Woods, J. J., y Wetherby, A. M. (2003). Early Identification of and Intervention for Infants and Toddlers Who Are at Risk for Autism Spectrum Disorder.

Woolf, V. (2004). *La señora dalloway*, Barcelona, lumen.

Zafrilla, M. (2012). *Hijito pollito.* Cuento de Luz SL.

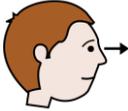
## 8. ANEXOS

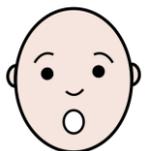
### 8.2. 8.1. ANEXO I. NIVELES DE GRAVEDAD SEGÚN EL DSM-V

NIVEL DE GRAVEDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	COMPORTAMIENTOS RESTRIGIDOS Y REPETITIVOS
<p><b>Grado 3</b> “Necesita ayuda muy notable”</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p><b>Grado 2</b> “Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i>; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p><b>Grado 1</b> “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda <i>in situ</i>, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.</p> <p>Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades.</p> <p>Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

	cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	
--	---	--

### 8.3. ANEXO II. CARACTERÍSTICAS EN LAS ÁREAS INTERACCIÓN SOCIAL Y COMPORTAMIENTOS DE COMUNICACIÓN RECÍPROCA EN NIÑOS TEA DE 6 A 12 AÑOS.

6-12 AÑOS	
<p><b>INTERACCIÓN CON OTROS</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ausencia o conciencia reducida del espacio personal</b> (intolerancia inusual a que los demás entren en su espacio personal)</li> <li>- <b>Ausencia o interés social reducido</b>, incluidos los niños de su edad. Rechazo o inadecuada aproximación, pareciendo conductas agresivas o disruptivas</li> <li>- <b>Ausencia o placer limitado en situaciones en las que la mayoría disfruta</b> (fiesta de cumpleaños...)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conductas sociales</b> de saludo y despedida <b>reducidas y/o ausentes</b></li> <li>- <b>Poca o nula conciencia</b> de cuales son las <b>conductas socialmente aceptadas</b>.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Capacidad reducida o ausente para compartir el juego social</b> o ideas de otros, juega solo.</li> <li>- <b>Incapacidad para adaptar el estilo de comunicación</b> a situaciones sociales, puede ser muy formal o inapropiadamente familiar</li> </ul>
<p><b>CONTACTO OCULAR, SEÑALAR Y OTROS GESTOS</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Disminución y pobre integración del lenguaje y los gestos empleados en la comunicación con los demás</b>, expresiones faciales, orientación corporal, contacto ocular (con visión normal)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Reducción o ausencia de atención conjunta demostrada por la falta de:</b>                      Alternancia de la mirada                      Seguimiento de un punto                      Usando, apuntando o mostrando objetos para compartir interés.</li> </ul>

<p><b>INTERACCIÓN CON OTROS</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Juego o creatividad imaginativa reducida o ausente</b>, aunque las escenas que se ven en medios visuales se pueden recrear.</li> <li>- Realiza <b>comentarios sin conocimientos de las sutilezas o jerarquías sociales</b></li> </ul>
<p><b>LENGUAJE HABLADO</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El lenguaje hablado</b> puede ser <b>inusual de varias maneras:</b>                  Uso muy limitado                  Entonación monótona o extraña                  Discurso repetitivo, uso frecuente de frases y oraciones estereotipadas (aprendidas), contenido del habla dominado por un exceso de información sobre temas de su interés.                  Habla unidireccional a otros en lugar de compartir una conversación recíproca.                  Las respuestas a los demás pueden parecer bruscas, inapropiadas o de mala educación</li> </ul>
<p><b>EDEAS E IMAGINACIÓN</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Respuesta reducida o ausente a los sentimientos o expresiones faciales de otras personas.</b></li> <li>- <b>Respuesta reducida o retardada a la llamada del nombre</b>, a pesar de la audición normal</li> <li>- <b>Dificultades sutiles para comprender las intenciones de los demás.</b> Puede tomar las cosas literalmente y malinterpretar el sarcasmo o la metáfora.</li> <li>- <b>Respuesta inusualmente negativa a las demandas de otros</b> (comportamientos de evitación de la demanda)</li> </ul>

Características en las áreas interacción social y comportamientos de comunicación recíproca en niños tea de 6 a 12 años. (elaboración propia)

#### **8.4. ANEXO III. NIVELES DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DENTRO DEL ÁREA DE INTERACCIÓN SOCIAL**

##### **Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de la Relación Social**

**Nivel 1.** Impresión clínica de aislamiento completo. No hay expresiones de apego a personas específicas. En los casos más graves no diferencian cognitivamente y emocionalmente las personas de las cosas. No hay señales de interés por las personas, a las que ignora o evita de forma clara.

**Nivel 2.** Impresión de soledad e incapacidad de relación, pero establece vínculos con personas (padres y profesores). No establece relación con iguales. Las iniciativas espontáneas de relación, son muy escasas e inexistentes.

**Nivel 3.** Relaciones infrecuentes, inducidas, externas y unilaterales con iguales. Con frecuencia da la impresión de una “torpeza en las relaciones”, que tienden a establecerse como respuesta y no por iniciativa propia.

**Nivel 4.** Hay motivación definida de relacionarse con iguales. La persona en este nivel, puede ser consciente de su “soledad” y de su dificultad de relación. Se le escapan el dinamismo subyacente de las relaciones, fracasando frecuentemente en el intento de lograr una relación fluida.

**Cuadro 1.** Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de la Relación Social  
(Rivière, 2002)

##### **Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de las capacidades de referencia conjunta -acción, atención, y preocupación**

**Nivel 1.-**Ausencia completa de acciones conjuntas, e interés por las acciones (incluso miradas) de referencia conjunta. Tiende a ignorar por completo las miradas y gestos significativos de otras personas. A veces reaccionan con evitación (rabieta) a los intentos de otros de “compartir una acción”.

**Nivel 2.-**Realización de acciones conjuntas simples (devolver una pelota que se lanza) con personas implicadas. No hay miradas “significativas”. Se comparten acciones sin ninguna manifestación de que se perciba la subjetividad del otro.

**Nivel 3.-**Empleo a veces de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas muy dirigidas. No hay empleo de “miradas cómplices” en situaciones más abiertas. Parece haber una interpretación limitada de miradas y gestos ajenos con relación a situaciones.

**Nivel 4.-** Pautas establecidas de atención y acción conjunta. Se les escapan muchas miradas y gestos en situaciones interactivas. No se comparten apenas “preocupaciones conjuntas” o “marcos de referencia comunicativa” triviales con las personas cercanas.

**Cuadro 2.** Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de las capacidades de referencia conjunta -acción, atención, y preocupación (Rivière, 2002)

### **Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de las capacidades intersubjetivas y mentalistas**

**Nivel 1.-**Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), atención conjunta y actividad mentalista. Falta de interés por las personas y de atención a ellas.

**Nivel 2.-**Respuestas intersubjetivas primarias ocasionales. En la relación con la persona con EA se puede tener la vivencia de compartir emociones de forma ocasional y limitada. No hay muestras de íntersubjetividad secundaria o de que la persona perciba al otro como “sujeto”

**Nivel 3.-**Indicios de íntersubjetividad secundaria, pero no atribución explícita de mente. En algunos casos se emplean, de forma limitada y ocasional, términos mentales como “contento o triste”.

**Nivel 4.-**La persona con EA en este nivel tiene conciencia de que las otras personas tienen mente y emplea términos mentales. Sin embargo, los procesos mentalistas en las

interacciones reales son limitados, lentos y simples. No se acomodan bien a la complejidad, el dinamismo y las sutilezas de las interacciones.

**Cuadro 3.** Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de las capacidades intersubjetivas y mentalistas (Rivière, 2002)

## 8.5. ANEXO IV. NIVELES DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DENTRO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

### Niveles de la dimensión de Trastorno cualitativo de las funciones comunicativas

**Nivel 1.** Ausencia de comunicación entendida como cualquier clase de relación intencionada con alguien, acerca de algo, que se realiza mediante empleo de significantes.

**Nivel 2.** La persona realiza actividades de pedir, mediante conductas de uso instrumental de personas, pero sin signos. Es decir, pide llevando de la mano hasta el objeto deseado, pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos. De este modo, tiene conductas con dos de las propiedades de la comunicación (son intencionadas e intencionales), pero sin la tercera (no son significantes).

**Nivel 3.** Se realizan signos para pedir: pueden ser palabras, símbolos inactivos, gestos “suspendidos”, símbolos aprendidos en programas de comunicación, etc. Sin embargo, solo hay comunicación para cambiar el mundo físico. Por tanto, sigue habiendo ausencia de comunicación con función ostensiva o declarativa. cambiar el mundo físico. Por tanto, sigue habiendo ausencia de comunicación con función ostensiva o declarativa.

**Nivel 4.** Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no solo buscan cambiar el mundo físico. Sin embargo, suele haber escasez de declaraciones capaces de cualificar subjetivamente la experiencia (es decir, referidas al propio mundo interno) y la comunicación tiende a ser poco recíproca y poco empática.

**Cuadro 4.** Niveles de la dimensión de Trastorno cualitativo de las funciones comunicativas (Rivière 2002)

### Niveles de la dimensión del Trastorno cualitativo del lenguaje expresivo

**Nivel 1.** Ausencia total del lenguaje expresivo. El mutismo puede ser total o funcional. Este último se define por la presencia de verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas (pueden ser, por ejemplo, emisiones con función musical). Es decir, no implican análisis significativo ni tienen la función de comunicar.

**Nivel 2.** El lenguaje es predominante ecolálico o compuesto de palabras sueltas. Aparecen ecolalias y palabras funcionales. No hay propiamente creación formal de sintagmas o de oraciones. No hay discurso ni conversación.

**Nivel 3.** Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente ecolálicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas (una cierta competencia formal). Sin embargo, los sintagmas y las oraciones no llegan a configurar discurso ni se organizan en actividades conversacionales. La interacción lingüística produce la impresión de juego de frontón, que carece del espontáneo dinamismo de las verdaderas conversaciones. Puede haber muchas emisiones irrelevantes o inapropiadas ecolálicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas (una cierta competencia formal). Sin embargo, los sintagmas y las oraciones no llegan a configurar discurso ni se organizan en actividades conversacionales. La interacción lingüística produce la impresión de juego de frontón, que carece del espontáneo dinamismo de las verdaderas conversaciones. Puede haber muchas emisiones irrelevantes o inapropiadas.

**Nivel 4.** Lenguaje discursivo. Es posible la conversación, aunque tiende a ser lacónica. Las personas en este nivel pueden ser conscientes de su dificultad para encontrar temas de conversación y para transmitir con agilidad información significativa en las interacciones lingüísticas; intercambian con dificultad roles conversacionales, comienzan y terminan las conversaciones de forma abrupta, pueden decir cosas poco relevantes o poco apropiadas socialmente. Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores. Frecuentemente su lenguaje está prosódicamente muy alterado. Parece pedante, rebuscado o poco natural, o abrupto y poco sutil. Hay dificultades para regular los procesos de selección temática y cambio temático en la conversación y en el discurso

**Cuadro 5.** Niveles de la dimensión del Trastorno cualitativo del lenguaje expresivo  
(Rivière 2002)

**Niveles de la dimensión de trastorno cualitativo del lenguaje receptivo**

**Nivel 1.** “Sordera central”. El niño o adulto en este nivel ignora por completo el lenguaje, con independencia de que le sea específicamente dirigido a él. No responde a órdenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase. Con frecuencia provoca sospechas de si no será sordo.

**Nivel 2.** Asociación de enunciados verbales con conductas propias; es decir la persona con Espectro Autista en este nivel “comprende órdenes sencillas”. Sin embargo, su comprensión consiste esencialmente en un proceso de asociación entre sonidos y contingencias ambientales o comportamientos. No implica ni la asimilación de los enunciados a un código, ni su interpretación e incorporación a un sistema semántico-conceptual, ni su definición intencional en términos pragmáticos.

**Nivel 3.** Comprensión de enunciados. En el nivel tercero hay ya una actividad mental de naturaleza psicolingüística, que permite el análisis estructural de los enunciados, al menos parcial. La comprensión suele ser extremadamente literal y muy poco flexible. Se incorporan a ella con gran dificultad las claves pragmáticas. Así no es apenas modulada por los contextos interactivos. Los procesos de inferencia, coherencia y cohesión que permiten hablar de “comprensión del discurso” son muy limitados o inexistentes. Hay tendencia a atender a las interacciones verbales sólo cuando se dirigen a la persona de forma muy específica y directiva.

**Nivel 4.** El nivel más alto se define por la capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje. Sin embargo, hay alteraciones sutiles en procesos de diferenciación del significado intencional del literal, en especial cuando uno y otro no coinciden. También en los procesos de doble semiosis-comprensión del lenguaje figurado- y modulación delicada de la comprensión por variables interactivas y de contexto.

**Cuadro 6.** Niveles de la dimensión de trastorno cualitativo del lenguaje receptivo

(Riviére 2002)

### 8.6. ANEXO V. EJEMPLOS DE SISTEMA PECS.

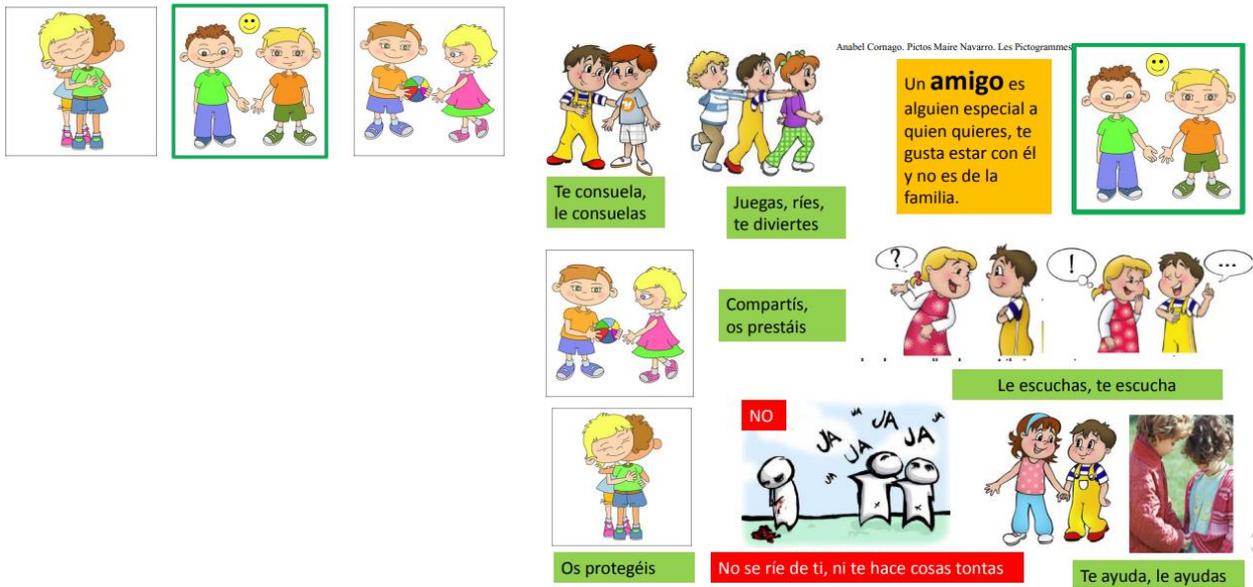
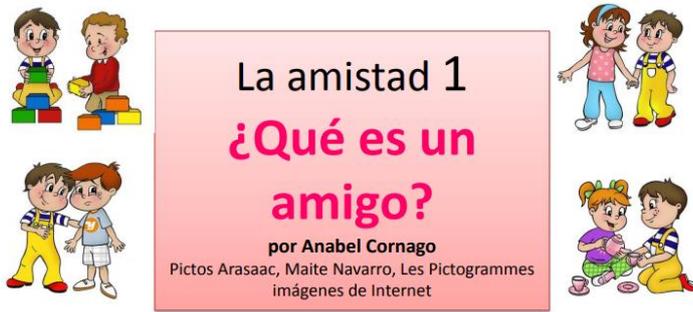


Imagen 1. Ejemplo PECS (extraído de El País)



Imagen 2. Ejemplo de PECS. (extraído de ponceleon.org)

### 8.7. ANEXO VI. EL LIBRO DE LA AMISTAD



Ejemplo de Libro de la Amistad (extraído de Cornago, 2013)

8.8. ANEXO VII. CUENTO “HIJITO POLLITO”

Mis compañeros del cole no lo entienden. Mi mamá es una gata y yo un pollito. ¿Qué problema hay? Ella no podía tener gatitos y una gallina que no podía alimentar a todos sus polluelos le dijo que si me quería a mí. ¡Y dijo que sí! Yo tan solo era un huevo, pero me cuidó como si fuera hijo suyo.

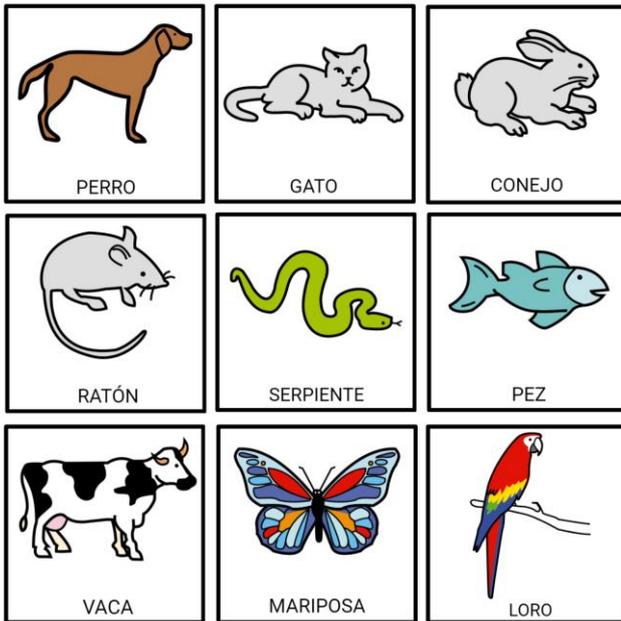


Un día mamá me explicó que nunca iba a ser como los demás gatos porque mi auténtica madre era una gallina. Yo no tendría nunca cuatro patas, pero con mis pequeñas alas algún día podría echar a volar. Mami prometió enseñarme todo lo que debía saber para desenvolverme como un gato y lo cierto es que pronto me alegré de ser el único pollito felino de la ciudad.



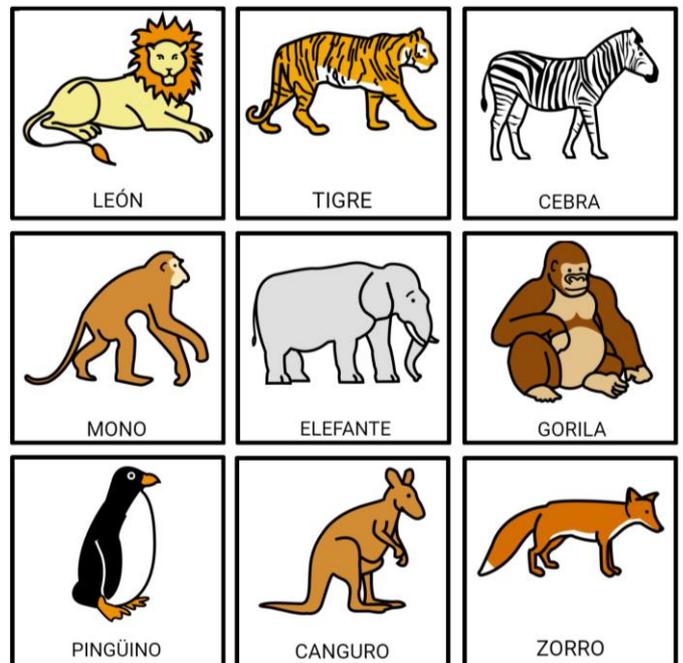
Ilustraciones de “Hijito Pollito” (extraído de Zafrilla, 2012)

**8.9. ANEXO VIII. EJEMPLOS DE TARJETAS DE ANIMALES.**



Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que los distribuye bajo Licencia Creative Commons BY-NC-SA.

Plantilla creada por Fátima Mulero | [www.auticmo.com](http://www.auticmo.com)



Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que los distribuye bajo Licencia Creative Commons BY-NC-SA.

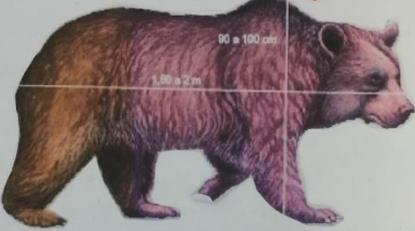
Plantilla creada por Fátima Mulero | [www.auticmo.com](http://www.auticmo.com)



Ejemplos de pictogramas (extraídos de *TARJETAS Y PLANTILLAS de PICTOGRAMAS*  
- Auticmo / *Todas las posibilidades de la tecnología a tu alcance, s. f.*)

8.10. ANEXO IX. EJEMPLOS DE EXPOSICIONES

**E) Oso pardo**  
**The grizzly**



**CACTERICIAS FISICAS Physical characteristics**

- Mide 70 cm a 102 cm
- Pesa 55 Kg a 620 Kg
- Cola muy fofa y larga

**¿Dónde vive?**

- Vive en Norte América, Europa y Asia

**¿Qué come?**

• En primavera se alimenta de brotes

• Se alimenta también de: hierba, larvas, crisálidas, hormigas, bellotas, bayas, lagartijas e serpientes

**¿Cuánto vive?**

• Viven en estado salvaje hasta los 25 años.

**¿Cuánto mide?**

• Puede medir de 74 a 145 m

**¿Cuánto pesa?**

• entre 3,3 y 6,7 kg

**PECULIARIDADES**

Es muy fuerte por que puede levantar animales más grandes que una vaca.

- Son más rápidos que un coche.

**NOMBRES DE LOS PARTICIPANTES**

Hebe, Sara, Leo, Samuel

**UROGALLO**

**¿Qué es?**

• Es una especie de ave perteneciente a la familia Phasianidae

**¿Qué come?**

• En primavera se alimenta de brotes

• Se alimenta también de: hierba, larvas, crisálidas, hormigas, bellotas, bayas, lagartijas e serpientes

**¿Dónde vive?**

• Viven en estado salvaje hasta los 25 años.

**¿Cuánto mide?**

• Puede medir de 74 a 145 m

**¿Cuánto pesa?**

• entre 3,3 y 6,7 kg



**Información**

- Su nombre científico es *Tetrao urogallus*.
- El urogallo que está en peligro de extinción es el urogallo cantábrico.
- Su caza está prohibida desde 1974.
- Es un ave que vive en zonas montañosas.
- La distribución del urogallo en España es un ave reservada de muy difícil seguimiento.
- Los urogallinos son más pequeños, pero capturan más comida que los machos.
- Ambos sexos presentan manchas blancas en sus hombros.
- A partir de los 3 meses empiezan a adquirir su coloración de machos o hembras adultas.

3ºA: María del Mar, Ferrn Guzmán y Julia García Requena

Ejemplos de trabajos expositivos (extraído de Google imágenes)

### 8.11. ANEXO X. “SALUDÓMETRO”



Ejemplo de saludómetro y saludos de animales (extraídas de Orientación Andújar y Google imágenes)

8.12. ANEXO XI. NORMAS SOCIALES Y DE CONVIVENCIA.

 <p><b>AYUDAR A MI COMPAÑERO CUANDO LO NECESITE.</b></p>	 <p><b>NO DEBEMOS PEGAR NI INSULTAR A LOS DEMÁS.</b></p>
 <p><b>ESCUCHAR A MI COMPAÑERO CUANDO ME HABLA.</b></p>	 <p><b>NO DEBEMOS IGNORAR A LOS DEMÁS.</b></p>
 <p><b>EMPLEAR UN TONO ADECUADO.</b></p>	 <p><b>NO DEBEMOS GRITAR PARA HABLAR.</b></p>
 <p><b>RESPONDER CUANDO SE DIRIGEN A NOSOTROS.</b></p>	 <p><b>NO TENEMOS QUE EVITAR RESPONDER CUANDO SE NOS HABLA.</b></p>
 <p><b>BUSCAR SOLUCIONES A LOS CONFLICTOS.</b></p>	 <p><b>SI NO TENEMOS LA RAZÓN NO DEBEMOS ENFADARNOS.</b></p>

Cuadro de normas sociales (elaboración propia utilizando herramientas de ARASAAC)

### 8.13. ANEXO XII. SISTEMA DE PUNTOS O ECONOMÍA DE FICHAS.



Ejemplos de sistemas de puntos (extraído de Google imágenes)

**8.14. ANEXO XIII. DIPLOMA DE LA MEJOR SELVA.**



Certificado fin de programa de intervención (elaboración propia)

### 8.15. ANEXO XIV. MANIFESTACIÓN EMOCIONAL Y CORPORAL DE LOS GATOS.



Manifestación corporal de las emociones en los gatos (extraído de ExpertoAnimal, 2019)

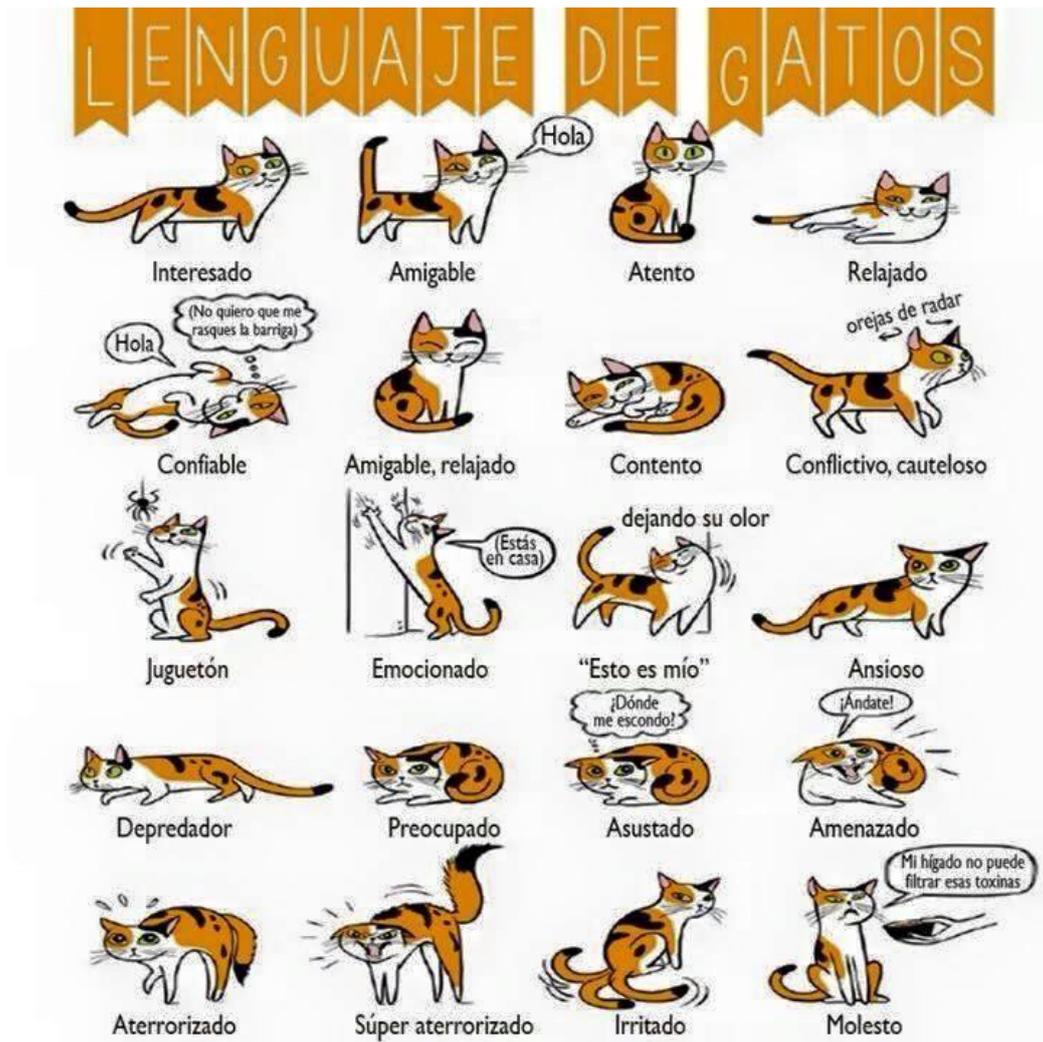


Lámina del lenguaje de los gatos (extraído de Weiterleitungshinweis)