



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

LOS CUENTOS COMO PUENTE HACIA LA COMUNICACIÓN. ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN DE NIÑOS/AS CON ESPECTRO AUTISTA

Presentado por: Ana Serrano Utrilla

Tutelado por: Nuria Sanz González

Soria, 19 de junio de 2025

Agradecimientos

A mi madre y a mi padre, por ser mi mayor apoyo, por su paciencia y cuidado, y por enseñarme que con esfuerzo y amor todo es posible.

A mi hermana, por ser mi compañera de vida.

A mi pequeño sobrino, que con solo nueve meses ha sido mi mayor motivación para seguir en lo que quiero. Su risa me recuerda cada día que el futuro merece mi empeño.

Y sobre todo a mí, que he trabajado, he dudado, pero siempre he seguido adelante por el futuro que quiero. Me doy las gracias por haber llegado hasta aquí.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal destacar el valor de la literatura infantil, y en concreto de los cuentos, como herramienta para fomentar la comunicación en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la etapa de Educación Infantil. Partiendo de la necesidad de una educación inclusiva que responda a las características y necesidades del alumnado con TEA, se propone una intervención basada en el cuento clásico **Los tres cerditos**. La propuesta está dirigida a un alumno de cinco años con TEA y se diseña con apoyos visuales como pictogramas, secuencias de imágenes, rutinas visuales y elementos concretos que favorecen la comprensión del relato, la anticipación y la participación activa. Estos recursos buscan facilitar tanto la comunicación verbal como no verbal, así como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. El trabajo se apoya en una revisión teórica sobre el desarrollo comunicativo en niños con TEA, los beneficios de la literatura infantil en contextos educativos y las estrategias metodológicas más eficaces para el trabajo en el aula. Aunque la intervención no se ha aplicado en un contexto real, se presenta de forma detallada con objetivos, actividades, materiales y criterios de evaluación adaptados al perfil del alumno. En definitiva, este TFG pretende ofrecer una propuesta inclusiva y significativa que sirva como ejemplo de buenas prácticas para docentes de Educación Infantil. El uso del cuento como mediador en el aprendizaje permite no solo trabajar el lenguaje, sino también abrir puertas hacia la comprensión, la expresión emocional y la conexión con el entorno.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), Literatura Infantil, Cuentos, Inclusión, Recursos, Comunicación.

ABSTRACT

The main objective of this Final Degree Project is to highlight the value of children's literature, and specifically of stories, as a tool to promote communication in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Early Childhood Education stage. Based on the need for an inclusive education that responds to the characteristics and needs of students with ASD, an intervention based on the classic story **The Three Little Pigs** is proposed. The proposal is aimed at a five-year-old student with ASD and is designed with visual aids such as pictograms, image sequences, visual routines and concrete elements that favor the comprehension of the story, anticipation and active participation. These resources seek to facilitate both verbal and non-verbal communication, as well as the development of social and emotional skills. The work is supported by a theoretical review of the communicative development in children with ASD, the benefits of children's literature in educational contexts and the most effective methodological strategies for classroom work. Although the intervention has not been applied in a real context, it is presented in detail with objectives, activities, materials and evaluation criteria adapted to the student's profile. In short, this TFG aims to offer an inclusive and meaningful proposal that serves as an example of good practice for Early Childhood Education teachers. The use of the story as a mediator in learning allows not only to work on language, but also to open doors towards understanding, emotional expression and connection with the environment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), Children's Literature, Storytelling, Inclusion, Resources, Communication.

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. Objetivos.....	7
3. Justificación.....	8
4. Revisión Bibliográfica.....	9
5. Metodología.....	11
6. Marco Teórico.....	13
6.1. Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	13
6.2. El desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas en la Infancia...15	
6.3. Trastornos del Lenguaje.....	18
6.4. El Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	20
6.4.1. Dificultades comunicativas y lingüísticas.....	24
6.5. El uso de cuentos para desarrollar las habilidades comunicativas.....	24
6.5.1. Estrategias y recursos para desarrollar la competencia comunicativa.....	25
6.5.2. Tipología de cuentos.....	26
6.5.3. Literatura infantil para niños con autismo.....	28
7. Diseño de una propuesta de intervención.....	32
8. Conclusiones y propuestas.....	71
9. Bibliografía.....	75
10. Anexos.....	82

1. INTRODUCCIÓN

En el transcurso de los últimos años, se ha incrementado de forma notable el interés por diseñar metodologías inclusivas que contemplen la diversidad en las aulas, especialmente, en lo que se refiere al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La literatura infantil, específicamente los cuentos, se pueden convertir en un instrumento pedagógico esencial para mejorar la comunicación de los niños y niñas con TEA y favorecer el desarrollo del lenguaje, así como la expresión social y emocional.

Los cuentos que se exhiben con refuerzos visuales atractivos y estrategias de enseñanza adaptadas, como pictogramas, un lenguaje claro y natural, o un previo adelanto de la portada o de lo que va a acontecer, pueden ayudar a captar su atención, mejorar su entendimiento del lenguaje e impulsar su expresión verbal y no verbal, convirtiéndose así en auténticos puentes hacia la comunicación (Monfort, 2006).

Varios estudios señalan que los niños y niñas con TEA muestran dificultades en la comunicación verbal y no verbal, así como en la interpretación y comprensión de las emociones y el propósito comunicativo de los demás. No obstante, se ha demostrado que, a partir del uso de elementos visuales, rutinas fijadas y un entorno motivador, es posible estimular su capacidad comunicativa de manera relevante. La literatura infantil transformada y la mediación pedagógica del docente juegan un papel primario (Gutiérrez, 2020).

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG) nace de la necesidad propia de entender y diseñar estrategias y metodologías de enseñanza que faciliten el acceso a la comunicación para niños y niñas con TEA mediante el uso de cuentos. A través de una propuesta de intervención enfocada a un alumno de 5 años, se busca argumentar que la literatura infantil puede actuar como un puente hacia la comunicación en este ámbito, apoyando la participación activa y significativa de estos niños en el proceso educativo.

Este trabajo es relevante a nivel teórico y práctico, ya que contribuye al conocimiento sobre el uso de cuentos en la enseñanza de niños con TEA y brinda herramientas y materiales concretos para los docentes que se ocupan de esta parte de la población.

El trabajo se estructura en las siguientes partes:

Primero, se introducen los propósitos de la investigación y una explicación que destaca la relevancia del tema seleccionado. Luego, se realiza un análisis de la literatura que incluye estudios importantes acerca de la utilización de la literatura infantil en entornos educativos inclusivos. La parte del marco teórico explora en profundidad la definición del Trastorno del Espectro Autista, sus rasgos principales y las metodologías educativas más efectivas, con un énfasis particular en el fomento de habilidades comunicativas mediante el uso de cuentos y materiales visuales. A continuación, se presenta una propuesta de intervención que se basa en una experiencia de aprendizaje en base a un cuento, proponiendo en diferentes sesiones, actividades para que el alumno trabaje la comunicación, y que se adapta a las características de los estudiantes con TEA. Finalmente, se ofrecen las conclusiones, junto con una reflexión sobre las oportunidades educativas que brindan estos recursos y una lista de las referencias utilizadas en la bibliografía.

2. OBJETIVOS

Objetivo General:

Analizar la importancia del cuento como herramienta educativa para apoyar el avance de la comunicación en niños y niñas que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA), a través de una propuesta de intervención personalizada.

Objetivos Específicos:

Investigar las características del desarrollo de la comunicación en niños y niñas con TEA y sus necesidades particulares en el contexto educativo.

Reconocer y seleccionar estrategias metodológicas efectivas que usen cuentos para estimular la comunicación verbal y no verbal en alumnado con TEA.

Diseñar un plan de intervención basado en un cuento infantil, adaptado a las necesidades de un niño con TEA.

Incluir apoyos visuales (pictogramas, secuencias, paneles de rutinas, etc.) en la propuesta para mejorar la comprensión y expresión del alumnado con TEA.

Proponer una tabla de evaluación que permita medir el efecto de la intervención en el desarrollo comunicativo del niño con TEA.

3. JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado crece de la idea de brindar materiales educativos inclusivos. Estos deben potenciar la comunicación y la interacción social entre alumnos con TEA en la etapa de Educación Infantil. Considerando que el lenguaje y la comunicación son la base del desarrollo en esta etapa (3-6 años), es clave indagar en métodos que, desde un enfoque ameno y relevante, hagan más fácil la participación activa de todos los alumnos y el aprendizaje significativo, más allá de sus rasgos personales.

El trabajo se va a fundamentar en un análisis de caso, a partir de la investigación bibliográfica sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación Infantil. Este método permite dar contexto y justificar una propuesta educativa adaptada a las necesidades particulares de un estudiante con TEA.

Durante mi tiempo en el centro escolar, he notado un incremento notable en la cantidad de niños diagnosticados con TEA en las clases regulares. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de que los maestros dispongan de recursos apropiados y estrategias ajustadas a este tipo de alumnado. Por ello, he considerado muy útil crear materiales visuales y métodos de enseñanza inclusivos que se puedan utilizar tanto en la atención individual como en el trabajo en grupo.

La propuesta de intervención que se plantea aquí, que utiliza el cuento como herramienta, sigue un enfoque metodológico que pone al alumno en el centro. Así, se busca promover el uso del lenguaje oral, la comprensión de las emociones, la anticipación de lo que va a pasar y la interacción, aspectos que suelen ser un reto para niños con TEA. La literatura infantil, con su estructura repetitiva, sus imágenes llamativas y su potencial simbólico, se convierte en algo muy valioso para crear espacios de aprendizaje seguros, motivadores y que transmitan seguridad emocional.

Desde el punto de vista de las habilidades, este TFG se alinea con los objetivos formativos del Grado en Maestro en Educación Infantil. Particularmente, ayuda a desarrollar habilidades como: comprender los procesos educativos de 3 a 6 años en su contexto familiar, social y escolar (habilidad A. 1); conocer los principios de la atención

temprana (A. 3); impulsar la igualdad, la inclusión y la no discriminación (A. 17); conocer estrategias para el desarrollo del lenguaje y la comunicación (B. 14, B. 15, B. 16 y B. 17); y usar la literatura infantil como herramienta de enseñanza (B. 25, B. 26 y B. 27). Además, este trabajo se basa en una reflexión sobre cómo se enseña, uniendo la teoría y la práctica (C. 4), con la meta de innovar en la educación (C. 5) y mejorar la calidad del aprendizaje mediante una propuesta práctica basada en la observación y la experiencia en el aula.

En resumen, este TFG busca ayudar a mejorar la educación en entornos diversos, proponiendo estrategias reales y utilizables en el aula para impulsar la comunicación en niños con TEA, haciendo del cuento un camino hacia la inclusión.

4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En el análisis que llevaron a cabo Pérez et al., (2023), se examinó un conjunto de relatos infantiles en español con la intención de ofrecer un material valioso para el apoyo educativo de alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se analizaron 40 cuentos, los cuales se organizaron tomando en cuenta distintos aspectos, como la clase de apoyo que ofrecen (destrezas afectivas, sociales, de comunicación y de comportamiento). Se definió un método de valoración para encontrar cuentos que cumplieran los requisitos, entre los cuales se encuentran la utilidad didáctica y el manejo de habilidades tanto afectivas como sociales. Los hallazgos revelan que la mayor parte de los cuentos se enfocan en aspectos como el aprendizaje emocional y las habilidades sociales, que son fundamentales para el crecimiento completo de los niños con TEA, por la importancia de manejar las emociones y mejorar las relaciones sociales. Estos cuentos, como los de autores de la talla de Núñez y Valcárcel (2020), escritores de la literatura infantil especializados en recursos inclusivos, han tenido buenos resultados en iniciativas pasadas, como en el caso de la mejora de la comunicación y el manejo de emociones en niños con TEA. En concreto, se ha observado una mejora en la capacidad para expresar emociones básicas (como la alegría, la tristeza o el enfado) y en el desarrollo de habilidades comunicativas funcionales, como el uso de gestos, pictogramas o frases simples para expresar necesidades y estados emocionales. No obstante, el análisis también indica que el tema del comportamiento, aunque se toca, no es tan común, debido a la necesidad de estrategias más concretas para abordar asuntos como el autocontrol y los comportamientos problemáticos. Para finalizar, el análisis pone de manifiesto lo

importante que es usar cuentos como recurso educativo para tratar los problemas emocionales, sociales y de comunicación de los niños con TEA, pero también enfatiza la necesidad de un enfoque más especializado en lo que respecta al comportamiento.

La investigación de Guanoluisa et al., (2021), examina cómo el empleo de cuentos para niños puede ser una vía eficaz para impulsar la evolución del lenguaje en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Mediante una revisión de estudios realizados entre 2000 y 2020, los autores encuentran una conexión clave entre el uso de cuentos y la mejora en las destrezas lingüísticas de estos niños. La investigación se apoya en una búsqueda exhaustiva de bibliografía a través de diferentes bases de datos, como Scopus, ERIC, Science Direct, Scielo y Dialnet, empleando ecuaciones de búsqueda que tocan tres aspectos clave: el desarrollo del lenguaje y autismo, la relación entre cuentos y autismo, y la interacción entre desarrollo del lenguaje y cuentos. El análisis de los resultados mostró que la mayoría de los estudios se enfocan en el área de las Ciencias de la Educación, y que Estados Unidos y España lideran la investigación en esta materia. Uno de los hallazgos más importantes del estudio es el papel que juegan los cuentos infantiles en la mejora de las capacidades lingüísticas de los niños con TEA. Los cuentos no solo ayudan a estos niños a ampliar su vocabulario y entendimiento, sino que además promueven la socialización y la relación con su entorno. Los cuentos interactivos y el uso de recursos como pictogramas y tecnología (como aplicaciones electrónicas y pantallas) fueron destacados como elementos clave para facilitar la adquisición del lenguaje. Por otro lado, la intervención de un mediador, como el docente, es crucial para potenciar la comprensión y el disfrute del proceso de lectura, lo que, a su vez, favorece el aprendizaje y la mejora de las habilidades lingüísticas. El estudio también pone de manifiesto la carencia de literatura enfocada específicamente en niños con TEA, sobre todo en el contexto latinoamericano. A pesar de la evidencia de los beneficios del uso de cuentos infantiles, los recursos y las publicaciones sobre este tema siguen siendo limitados. Aun así, se considera que el uso de cuentos infantiles, junto con el apoyo de un mediador apropiado, tiene un impacto notable en la adquisición de lenguaje y la mejora de la comunicación en niños con TEA, siendo una estrategia prometedora para impulsar su desarrollo lingüístico. En resumen, el estudio de Guanoluisa et al., (2021) subraya la relevancia de emplear cuentos como una herramienta educativa para potenciar el lenguaje en niños con autismo, y destaca la necesidad de ampliar la investigación y la creación de literatura infantil adaptada para esta población.

La investigación de Saltos-Intriago y Zambrano-Montes (2021) explora de qué manera los relatos literarios tienen un efecto positivo en las habilidades comunicativas de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, poniendo en relieve su importancia como herramienta de enseñanza en entornos educativos inclusivos. En un contexto integrador, donde se valora la comunicación como un derecho esencial, los relatos surgen como un recurso importante para mejorar la interacción social y el bienestar de estos estudiantes. La investigación se llevó a cabo en una escuela en Ecuador, con la participación de seis niños y niñas diagnosticados con TEA, que tenían entre 4 y 6 años, así como de docentes de educación inicial que aplicaron las técnicas narrativas. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando un caso de estudio que fue exploratorio y descriptivo. Se emplearon métodos como la observación directa, entrevistas semiestructuradas con los docentes y el análisis de documentos de la institución, además de fichas de observación, cuestionarios y registros de sesiones. La intervención incluyó la utilización de relatos literarios respaldados por imágenes, dibujos y recursos visuales, junto con el uso de la voz, la entonación y la narración expresiva del docente. Este enfoque favoreció la expresión oral de los niños y niñas, así como su comunicación mediante palabras habladas o escritas, símbolos y gráficos, teniendo en cuenta que muchos de ellos procesan información a través de imágenes. Los resultados mostraron una mejora notable en la comunicación verbal y no verbal, mayor atención conjunta, participación activa durante las lecturas y un fortalecimiento de la relación afectiva entre el docente y el alumnado. Además, los relatos ayudaron en el desarrollo del lenguaje, la comprensión de lectura y escritura, y en la participación social, resaltando la necesidad de que los docentes ajusten sus métodos al ritmo de aprendizaje particular de cada niño con TEA. En conclusión, la narrativa literaria no solo impulsa el desarrollo cognitivo, sino que también fomenta la inclusión educativa y social, mejorando significativamente las habilidades comunicativas de los niños y niñas con TEA.

5. METODOLOGÍA

La metodología de este Trabajo de Fin de Grado se basa en una revisión teórica de fuentes primarias y secundarias, un análisis detallado de las estrategias que emplean los cuentos como recurso para desarrollar las habilidades comunicativas en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), y el diseño de una propuesta de intervención

fundamentada con toda la información obtenida. Dado que la propuesta de intervención diseñada no será aplicada, la metodología se centrará en la recopilación y análisis de información sobre el TEA y el uso de los cuentos en el ámbito educativo para niños con TEA, todo fundamentado en fuentes bibliográficas especializadas y en estudios previos.

La metodología seguida será de tipo cualitativo, dado que se busca comprender y analizar en profundidad el TEA, las teorías, enfoques y estrategias existentes sobre el uso de los cuentos como herramienta para fomentar la comunicación en niños y niñas con TEA.

La base de la investigación se sustenta en una revisión bibliográfica exhaustiva de la literatura académica relacionada con el TEA y el uso de los cuentos en el aula para niños y niñas con TEA, en bases de datos especializadas como Dialnet, ERIC y Google Scholar. Se seleccionarán estudios, artículos científicos, libros y publicaciones relevantes especializadas que aborden tanto los aspectos teóricos como prácticos de la intervención educativa mediante los cuentos.

De manera particular, se prestará atención a:

El impacto de los cuentos en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Las estrategias didácticas que emplean los educadores y terapeutas para facilitar la comprensión de los relatos.

La tipología de cuentos que se considera más efectiva para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños y niñas con TEA.

Los recursos visuales y adaptativos (como pictogramas, rutinas organizadas, secuencias de imágenes...) utilizados en la lectura de cuentos.

En el apartado del marco teórico y conceptual, se abordarán los conceptos clave relacionados con el Trastorno del Espectro Autista y su implicación en el ámbito educativo. Se explorarán las características del TEA y las estrategias de intervención más comunes, con un enfoque particular en el desarrollo de la comunicación. Además, se analizarán las teorías que sustentan el uso de los cuentos en la Educación Infantil, especialmente en el contexto de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Aunque no se llevará a cabo la intervención de manera directa, se diseñará destinada y adaptada a un niño de 5 años con TEA, contando con la información obtenida.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La idea de la diversidad funcional asume que cada individuo posee rasgos singulares que, al cruzarse con ciertos obstáculos, pueden originar necesidades de apoyo específicas. No hay que relacionarlo directamente con discapacidad, puesto que estas circunstancias demandan soluciones hechas a la medida de las características individuales y del contexto. Así pues, es primordial detectar tanto las dificultades como las herramientas indispensables para asegurar una intervención total en términos de igualdad. Con el paso de los años, el sistema educativo ha ido cambiando, desde la integración que facilitó el ingreso de estudiantes en peligro de marginación al salón de clase común, hacia un esquema más receptivo, maleable y adecuado a los diversos panoramas del alumnado. Si bien la integración representó un progreso, no siempre consiguió establecer comunidades formativas realmente incluyentes (Luque, 2009).

La inclusión educativa va más allá de permitir el acceso físico a las aulas. Se trata de construir un entorno en el que todas las personas, con sus singularidades, se sientan parte del grupo. Implica adaptar el currículo, fomentar la participación activa y promover una civilización de colaboración, respeto y pertenencia. La inclusión entiende que cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, y que cualquier avance, por pequeño que sea, es significativo. En este escenario, el profesorado juega un papel fundamental, desarrollando una actitud ética y comprometida con la equidad. La atención a la diversidad no debe centrarse únicamente en aquellos con mayores apoyos requeridos, sino en ofrecer una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado (Luque, 2009).

La inclusión no se impone desde arriba, sino que se forja cada día en las aulas y en las comunidades educativas, ajustándose a las circunstancias particulares. Es una labor que intenta garantizar que todos estén incluidos, y que cada persona, con sus diferencias, pueda participar y beneficiarse del aprendizaje compartido (Luque, 2009).

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) son aquellas que un alumno puede experimentar durante su tiempo en la escuela debido a alguna discapacidad o dificultad significativa, ya sea física, mental, sensorial, emocional o del lenguaje. Estas situaciones requieren atención y apoyos específicos, siguiendo el modelo de una escuela inclusiva (Red Educa, s. f.).

Con la nueva ley educativa LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre,¹ las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se integran en un grupo más amplio llamado Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Las NEE se clasifican en dos categorías: permanentes, que se refieren a dificultades que persisten durante toda la etapa escolar y están relacionadas con discapacidades severas como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la discapacidad intelectual o visual, entre otras. Por otro lado, las dificultades transitorias son aquellas que son temporales y pueden superarse con ayuda en un momento específico, como es el caso de la dislexia, el TDAH o los problemas de lenguaje (Red Educa, s. f.).

Distinguir entre NEE y NEAE es fundamental para realizar una intervención efectiva. Los estudiantes con NEE requieren tanto un diagnóstico médico como un informe del centro educativo, mientras que para las NEAE solo es necesaria una evaluación médica. Además, los alumnos con NEE pueden ir a escuelas de educación especial, lo cual no aplica a aquellos con NEAE. Para las NEE, es habitual implementar Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI), que ajustan los contenidos, objetivos o métodos de evaluación para ser más adecuados a las necesidades del alumno. Aunque estas adaptaciones también pueden ser usadas en NEAE, su uso es menos común. Es crucial detectar estas necesidades desde una edad temprana para ofrecer una educación que respalde el desarrollo personal y académico de cada estudiante, en un contexto de inclusión educativa (Red Educa, s. f.).

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

6.2. El desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas en la Infancia.

El crecimiento infantil es un proceso que resulta tanto complicado como cambiante, regulado por el desarrollo biológico, mental y social, y está muy vinculado a la madurez del sistema nervioso desde el período prenatal. Este proceso abarca la adquisición de destrezas como mantener la postura, moverse de manera independiente, relacionarse con el entorno y, de manera especial, aprender el idioma y comunicarse. La asimilación de la lengua materna y el desarrollo psicomotor son cruciales durante los primeros años de vida, aunque pueden ser influenciados por diversas condiciones de riesgo (Perinat, 2016).

Los problemas de lenguaje son frecuentes en la infancia temprana, lo que puede afectar de manera desfavorable el desarrollo general del pequeño. La identificación temprana de problemas del lenguaje resulta vital, ya que los años iniciales son los más propensos para aprender habilidades fonológicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Comprender las fases del desarrollo del lenguaje es importante para ayudar a los niños en este proceso y asegurar un aprendizaje adecuado (Perinat, 2016).

Vygotsky & Cole (1978) destacan que el período en el que el sistema nervioso es más adaptable y sensible para el crecimiento del lenguaje se encuentra entre los 0 y 5 años. Si se pasan por alto estos momentos críticos, el niño podría no desarrollar las habilidades necesarias de manera adecuada.

El desarrollo del lenguaje se da en varias etapas específicas:

Etapla prelingüística (0-1 año): Comunicación a través de gestos y sonidos, sin que se reconozcan como palabras. Esta etapa coincide con el periodo sensoriomotor descrito por Piaget (1952), en el que el niño explora el mundo a través de sus sentidos y movimientos. (Álvarez & Orellano, 1979).

Etapla de la palabra única (1-2 años): Uso de palabras o sus aproximaciones que los adultos entienden en función del contexto. Bloom (1973) estudió cómo los niños emplean las primeras palabras como representaciones simbólicas para nombrar objetos o acciones, lo que se alinea con la etapa preoperacional temprana de Piaget (1952) y el periodo crítico del lenguaje planteado por Lenneberg (1967).

Etapas del lenguaje telegráfico (1.5 - 2.5 años): Combinaciones de dos o más palabras, aunque no son oraciones completas. Esta forma de expresión fue descrita inicialmente por Brown (1973), quien denominó esta etapa “lenguaje telegráfico” debido a la omisión de palabras funcionales y la economía lingüística. En esta fase, el lenguaje empieza a cumplir una función comunicativa más clara, lo que concuerda con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978).

Etapas de frases y oraciones simples (2.5 - 3.5 años): Uso de frases simples que incluyen un sujeto y un predicado. Estas adquisiciones reflejan las primeras manifestaciones del sistema gramatical, estudiadas por Brown (1973) y explicadas en parte por la teoría generativa de Chomsky (1965).²

Etapas de oraciones complejas (3-4 años en adelante): Expresiones más fluidas y complejas, con oraciones extensas y menos dependientes del contexto. En esta etapa, el niño utiliza estructuras gramaticales complejas y el lenguaje interno empieza a desarrollarse, como señala Vygotsky (1978). La teoría generativa de Chomsky (1965) también aporta explicaciones sobre la capacidad innata para la adquisición de la sintaxis compleja. Además, estudios contemporáneos como los de Tomasello (2003) enfatizan el papel del uso social del lenguaje y la interacción en el aprendizaje gramatical avanzado.

Desde la perspectiva fonológica, los niños aprenden a producir sonidos y grupos de sonidos en distintas edades, completando la adquisición de los fonemas más complejos hacia los seis años. Los niños en riesgo de tener problemas de lenguaje son aquellos que enfrentan diversos factores de riesgo, ya sean biológicos o ambientales (AEPap, 2019; Müller & Piñeiro, 2014).

Riesgo biológico o ambiental (como antecedentes familiares de problemas de lenguaje).

Infecciones recurrentes de oído y problemas respiratorios frecuentes durante los primeros años de vida, especialmente en el período crítico para el desarrollo del vocabulario (los dos primeros años).

² Noam Chomsky plantea que la capacidad para adquirir el lenguaje se basa en una gramática universal innata que permite a los niños aprender cualquier lengua a la que estén expuestos (Chomsky, 1965, p. 45).

Tono bajo en los órganos de articulación del habla, como respiración bucal, protrusión de la lengua, dificultad para controlar la salivación después de los 24 meses, uso prolongado del chupete o chuparse el dedo tras los 15 meses.

Dificultades alimentarias en los primeros meses (como problemas para succionar, transición a alimentos en puré o dificultad para masticar a los 18 meses).

Retrasos o lentitud en alcanzar los hitos motores en niños que son "demasiado tranquilos".

Excesiva ansiedad o conducta "independiente" en los niños, junto con problemas en la interacción social y dificultades comunicativas, como no contestar al llamado de su nombre o tener rabietas fuera de control.

Problemas en la fluidez del habla después de los cinco años, enfocándose en niños más jóvenes que cuentan con antecedentes familiares o dificultades en la socialización.

Los índices de alerta para detectar posibles retrasos o trastornos en el desarrollo del lenguaje infantil se organizan según las edades para facilitar la identificación precoz. Estos indicadores se basan en las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) y la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2020), así como en los protocolos nacionales de atención temprana (Ministerio de Sanidad, 2017):

0 a 3 meses: No reacciona a sonidos (parpadeo, movimiento), no se calma al oír la voz de su madre.

3 a 6 meses: No produce sonidos, muestra desinterés, no se orienta hacia la voz materna, no juega con sonajeros ni sonidos.

6 a 9 meses: No vocaliza para atraer atención, no copia gestos, no responde al saludo "adiós" con la mano.

9 a 12 meses: No balbucea, no utiliza jerga, no reconoce a "mamá" o "papá", no entiende palabras familiares.

12 a 18 meses: Tiene un vocabulario de menos de 3 palabras, no responde a su nombre, no imita sonidos, no entiende instrucciones simples.

18 a 24 meses: No escucha cuando habla un adulto, no señala, no forma frases de una palabra, no utiliza palabras con significado.

2 años: Menos de 10 palabras, no emplea jerga comunicativa, no crea frases de dos palabras, presenta tartamudeo, no entiende conceptos espaciales.

3 años: Menos de 100 palabras, no usa oraciones, habla de forma ininteligible, no responde a preguntas simples, no emplea el pronombre "yo".

4 años: Habla muy poco o no lo hace, tartamudea, no cuenta historias, no entiende conceptos espaciales o artículos.

5 años: Dificultades de articulación continúan, comete errores en la estructura de las oraciones, presenta problemas en comprender conceptos y en tareas de atención.

6 años: Deja de hablar, tartamudea, enfrenta retos con la pronunciación, el uso de adjetivos, la voz pasiva y las conjunciones.

6.3. Trastornos del Lenguaje

Los trastornos del habla influyen en cómo los niños interpretan, utilizan o pronuncian las palabras. Pueden afectar solo una parte del lenguaje o varias al mismo tiempo. Según su origen, duración y gravedad, se pueden clasificar de diferentes maneras. Algunas dificultades son leves y tienden a desaparecer con el tiempo, mientras que otras requieren ayuda profesional (Chevrie-Muller & Narbona, 2001).

Tipos de trastornos del lenguaje hablado

Dificultades para comunicarse:

Dislalias: Errores al decir sonidos (como pronunciar tasa en lugar de casa), sin que haya una razón física o neurológica.

Dificultades en comprensión y comunicación: Problemas tanto para entender como para expresarse verbalmente.

Alteraciones pragmáticas: Dificultades para utilizar el lenguaje en diálogos, como no seguir el turno al hablar.

Clasificación según desarrollo y causa

Trastornos evolutivos: Son comunes en el crecimiento infantil. Generalmente desaparecen antes de los 6 años.

Trastornos funcionales: El niño debería poder pronunciar ciertos sonidos, pero sigue cometiendo errores (como omitir o cambiar letras). Pueden originarse en problemas auditivos o del habla, pero mejoran con terapia.

Retraso simple del habla: El niño comienza a hablar más tarde de lo habitual, pero comprende bien. No hay causas médicas evidentes.

Disartrias: Dificultad para mover la boca correctamente al hablar debido a una lesión neurológica.

Disglosias: Problemas en el habla causados por alteraciones en los órganos del habla (labios, lengua, paladar).

Disfemia (tartamudez): Dificultades para hablar con fluidez, como repetir sílabas o tener bloqueos al hablar. Puede desaparecer con el tiempo o requerir tratamiento.

Problemas que afectan tanto la comprensión como la comunicación

Retraso simple del lenguaje: El niño se expresa poco, usando frases muy simples, y su vocabulario es limitado. Puede mejorar con estimulación y terapia del habla.

Afasia infantil: Pérdida del lenguaje previamente adquirido debido a una lesión cerebral, como una infección o un golpe. Afecta la capacidad para hablar y comprender.

Otras alteraciones importantes

Mutismo selectivo: El niño no habla en ciertos lugares o con algunas personas, aunque puede comunicarse en otros contextos. Generalmente se debe a razones emocionales.

Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o disfasia: Dificultad para hablar o entender sin una causa clara. Es persistente, aunque puede mejorar con tratamiento.

Dispraxia verbal: El niño enfrenta muchas dificultades para pronunciar palabras, incluso al intentar repetir. Puede llegar a no hablar.

Agnosia auditiva-verbal: Dificultad para comprender lo que se escucha, aunque la audición sea normal.

Trastornos del procesamiento superior: El niño puede hablar, pero sus frases carecen de sentido. Puede parecer que se comunica bien, pero no es claro lo que intenta decir. Está relacionado con problemas de comprensión profunda o incluso con el TEA.

Identificar estos problemas desde una edad temprana es esencial. Cuanto antes se tomen medidas, mejores serán los resultados y se evitarán dificultades futuras en el aprendizaje, la conducta y las relaciones interpersonales.

6.4. El Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Todas las personas con Trastorno del Espectro Autista son diferentes. No sólo comparten características de estos trastornos, sino que su desarrollo también está influenciado por el entorno en el que viven, las experiencias que tienen y el modelo educativo que reciben. Hoy en día, el paradigma de inclusión busca construir una sociedad que valore la diversidad y cambie el entorno para promover la inclusión de personas con necesidades de apoyo. Entre estos grupos se encuentran las personas con autismo. Aunque los actuales manuales de diagnóstico y clasificación de los trastornos mentales, como el DSM-IV³ y el CIE-10⁴, incluyen el diagnóstico del síndrome de Asperger como una categoría separada dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, el debate aún persiste. Los psiquiatras, neurólogos, y psicólogos del desarrollo, debaten si deberían considerarse diagnósticos separados dentro del espectro autista (Alcalá & Ochoa, 2022).

El autismo no es una afección aislada, sino un trastorno del desarrollo complejo que se explica desde el comportamiento con etiologías múltiples y grados variados de alcance. A pesar de los avances en neurociencia y genética, aún no se ha constituido un

³ DSM-IV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría.

⁴ CIE-10: Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición (Clasificación Internacional de Enfermedades de la OMS).

modelo decisivo que explique su etiología y fisiopatología, aunque se presume una base genética con influencia de factores epigenéticos y ambientales. Desde su tesis inicial en 1943 y 1944 por Leo Kanner y Hans Asperger, los especialistas han aplicado diversos tratamientos con la certidumbre de encontrar una cura, aunque hasta la fecha no se ha conseguido (Artigas-Pallares & Paula, 2012). La carencia de un tratamiento curativo ha impulsado la búsqueda de métodos eficaces de intervención. Desde una perspectiva social, algunas personas con síndrome de Asperger consideran su condición como una variante admisible de la normalidad y no sostienen que necesiten tratamiento. Sin embargo, la mayoría de las personas con TEA y sus familiares buscan tratamientos que les ayuden a aminorar sus dificultades interpersonales y potenciar su desarrollo (Alcalá & Ochoa, 2022).

Las primeras explicaciones formales del Trastorno del Espectro Autista se originan en las investigaciones de Leo Kanner en 1943 y de Hans Asperger en 1944. Aun así, hay registros más antiguos, como el que hizo Johannes Mathesius en el siglo XVI, quien contó la historia de un niño que mostraba síntomas similares al autismo. Kanner (1943) fue quien usó la palabra "autismo" en su significado actual, y también escribió el primer libro sobre este tema en 1935. Asperger, aunque hizo observaciones parecidas, no pudo difundir mucho su trabajo, ya que estaba escrito en alemán. Su explicación del síndrome que lleva su nombre es conocida por su gran precisión y profunda comprensión hacia los niños diagnosticados (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

Durante los años 60, la tasa de autismo según la definición de Kanner era de 4 a 5 casos por cada 10.000 niños. En las investigaciones epidemiológicas realizadas en los años 80, esta cifra subió a 7 por cada 10.000, con una relación de 4 niños por cada niña, sin importar la raza o etnia. Puede aparecer desde el nacimiento hasta los tres primeros años de vida, con una edad promedio de diagnóstico de cinco años, aproximadamente tres años después de que surgen las primeras dudas. En la actualidad, algunos estudios han indicado un aumento en la prevalencia, alcanzando hasta 17 casos por cada 10.000 niños (Alcantud et al., 2016).

Los niños que tienen autismo no muestran señales físicas claras que revelen su condición. Muchos de ellos físicamente no se distinguen de otros niños. Desde un punto de vista clínico, el autismo se identifica por problemas en la interacción social, dificultades en la comunicación y en el lenguaje, y por un comportamiento que es

limitado, rígido y repetitivo. El síndrome de Asperger, visto comúnmente como parte del espectro autista y como una forma de autismo de alto funcionamiento, comparte con el autismo tradicional las dificultades en la interacción social y los patrones repetitivos de comportamiento, pero no está relacionado con discapacidad intelectual. Las personas con Asperger pueden hablar con fluidez, aunque tienen dificultades en la comunicación social y problemas con la pragmática. Típicamente, tienen un cociente intelectual por encima de 70 y no presentan demoras significativas en el lenguaje o en el desarrollo cognitivo. Sin embargo, suelen tener problemas serios en sus relaciones sociales, ya que tienden a tener intereses limitados, dificultades para entender metáforas, ironías y el humor, y a menudo participan en conversaciones unilaterales y pedantes sobre temas específicos (American Psychiatric Association, DSM-5, 2014; Artigas-Pallares & Paula, 2012)

El diagnóstico de autismo se realiza según criterios clínicos, ya que actualmente no hay un marcador biológico definido para ello. Para lograr un diagnóstico adecuado, se han creado varios cuestionarios y se han establecido criterios en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), con el fin de llegar a un acuerdo y simplificar la clasificación de los trastornos del espectro autista. Aunque puede ser frustrante el diagnosticar la causa del autismo, debido a lo raro que es identificar una razón específica, seguir investigándolo es importante. Descubrir la causa específica puede ayudar a identificar riesgos genéticos, prever el pronóstico y desarrollar intervenciones más específicas. Se han encontrado conexiones entre el autismo y ciertas condiciones genéticas y neurológicas, como el síndrome de X frágil, el síndrome de Rett, la delección 15q11-q13 y la esclerosis tuberosa (Artigas-Pallarés et al., 2005).

En la actualidad, el diagnóstico del autismo se contempla mediante un enfoque integral de psicopedagogía que acepta la particularidad de cada individuo. A pesar de que no existe un tratamiento que funcione para todos, se han creado distintas estrategias farmacológicas y terapéuticas para abordar síntomas concretos. Las conductas violentas se han tratado utilizando neurolépticos como la risperidona y la clomipramina. La ansiedad, que puede confundirse con hiperactividad en estos pacientes o surgir como reacción a cambios en sus rutinas, se ha tratado con inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina (ISRS), buspirona y agonistas alfa-adrenérgicos. La depresión, más común como síntoma que como trastorno en sí, ha sido tratada con ISRS como la fluoxetina, por su seguridad comparada con los antidepresivos tricíclicos. En cuanto a la

hiperactividad y el déficit de atención, los tratamientos más eficaces han sido el metilfenidato, la clonidina y la naltrexona. Otros comportamientos repetitivos y estereotipados han demostrado mejorar con el uso de ISRS y risperidona. Sin embargo, en numerosos casos, los tratamientos carecen de una validación científica definitiva y su efectividad varía entre diferentes personas (Artigas-Pallarés et al., 2005).

El DSM-5 ha reforzado la idea de Trastorno del Espectro Autista, eliminando la categoría de trastornos generalizados del desarrollo. Este cambio va más allá de una mera cuestión de palabras, ya que indica que el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y los trastornos generalizados del desarrollo no especificados forman parte de un mismo grupo, dado que no hay diferencias neurobiológicas o genéticas claras que los distinga. Esto ha generado controversia, sobre todo en relación con la eliminación del término "síndrome de Asperger", que fue incorporado oficialmente al DSM-5 solo dos décadas antes. Sin embargo, la agrupación de los TEA en una única categoría diagnóstica pretende facilitar la comprensión y el acceso a tratamientos apropiados para todas las personas que se encuentran en el espectro (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se manifiesta de forma diversa en cada persona, por lo que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association, DSM-5, 2014) establece tres niveles de apoyo para describir la intensidad de las necesidades del individuo. El nivel 1, denominado “necesita ayuda”, se refiere a personas que presentan ciertas dificultades para iniciar y mantener interacciones sociales. Aunque pueden tener un lenguaje verbal adecuado, suelen mostrar rigidez en el pensamiento, dificultades para adaptarse a cambios y problemas para comprender las normas sociales implícitas. Generalmente pueden desenvolverse en entornos ordinarios con apoyos puntuales. El nivel 2, o “necesita ayuda notable”, describe a personas que presentan una alteración más evidente en la comunicación verbal y no verbal. Suelen necesitar apoyos visuales o estructurales para comprender el entorno y seguir rutinas. Las conductas repetitivas y la resistencia al cambio son más marcadas, lo que requiere una intervención educativa más específica y frecuente. El nivel 3, denominado “necesita ayuda muy notable”, incluye a personas con una afectación severa tanto en la comunicación como en la flexibilidad del pensamiento. Pueden no desarrollar lenguaje oral funcional y presentan conductas muy repetitivas, así como una escasa

respuesta al entorno social. Estos casos requieren apoyos continuos y adaptaciones muy individualizadas.

6.4.1. Dificultades comunicativas y lingüísticas

Las variaciones en el habla y la comunicación en niños con TEA presentan similitudes y diferencias en comparación con los niños que tienen trastornos específicos del lenguaje (TEL) (Maciques, 2012).

Los niños con TEA muestran problemas en la utilización social y mental de los códigos comunicativos, tanto orales como no orales, a diferencia de los niños con TEL, que suelen tener habilidades de comunicación no verbal más desarrolladas y funciones pragmáticas más complejas (Maciques, 2012).

Mientras que los niños con TEA tienen una comunicación y pragmática menos rica, los niños con TEL enfrentan serias dificultades en los aspectos formales del lenguaje. Es importante seguir investigando para afinar las herramientas de observación y entender las diferencias en la comunicación y el lenguaje entre estos grupos (Maciques, 2012).

Las técnicas para estimular el lenguaje son fundamentales para ayudar y mejorar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los niños con autismo. Al ofrecer métodos y herramientas eficaces, estas técnicas no solo elevan la calidad de vida de los niños, sino que también les facilitan la integración en aspectos sociales, emocionales y educativos. La investigación tiene como propósito sugerir estrategias de estimulación del lenguaje para niños con autismo, considerando un enfoque global para la educación especial. Estas estrategias constituyen avances significativos en el ámbito de la estimulación del lenguaje, mejorando las habilidades lingüísticas y comunicativas y, en consecuencia, la calidad de vida de los niños autistas. La investigación continua y la aplicación de estas estrategias fundamentadas en evidencia son cruciales para progresar en el apoyo y desarrollo integral de los niños con autismo, promoviendo su inclusión y participación significativas en la sociedad.

6.5. El uso de cuentos para desarrollar las habilidades comunicativas

Este apartado explora cómo los cuentos, más allá de su función lúdica, son herramientas educativas y comunicativas poderosas. Se analizan las estrategias y recursos

para fomentar la competencia comunicativa a través de la literatura infantil, la tipología de cuentos recomendada, y su aplicación específica en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

6.5.1. Estrategias y recursos para desarrollar la competencia comunicativa

El uso de cuentos en la Educación Infantil se ha consolidado como una estrategia eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en edades tempranas. La narración de cuentos no únicamente facilita la adquisición de vocabulario, sino que también potencia la comprensión y producción del lenguaje oral, la escucha activa y la interacción social. Para maximizar estos beneficios, es fundamental emplear estrategias específicas y recursos que adapten el proceso narrativo a las necesidades de los niños.

Una de las estrategias más efectivas es la lectura compartida o dialogada, donde el adulto no solo lee el texto, sino que involucra activamente al niño mediante preguntas abiertas, predicciones sobre la historia o comentarios que fomentan la reflexión. Esta interacción promueve la construcción conjunta del significado, fortaleciendo así la competencia comunicativa (Llamazares & Alonso-Cortés, 2016).

El uso de apoyos visuales como la gesticulación, el mirar a los ojos, los pictogramas, las imágenes secuenciales y los paneles ilustrados, facilitan la comprensión y la organización del discurso narrativo. Los apoyos visuales reducen la carga cognitiva, permitiendo a los niños anticipar eventos y seguir mejor la historia (Gándara, 2007).

La repetición es otra técnica clave, ya que la exposición reiterada a frases, vocabulario y estructuras lingüísticas contribuye a consolidar el aprendizaje del lenguaje (Gándara, 2007). Aporta un sentido de seguridad emocional, al ofrecer una estructura predecible que ayuda al niño a anticipar lo que sigue.

La dramatización y el juego de roles facilitan la expresión verbal y la comprensión de la comunicación no verbal, ya que los niños pueden representar personajes, expresar emociones y practicar turnos de palabra en un contexto lúdico (Villanueva-Bonilla et al., 2018).

La multisensorialidad constituye un recurso valioso para enriquecer la experiencia narrativa. Incorporar sonidos, texturas, movimientos y otros estímulos sensoriales durante la narración favorece la atención y la motivación, además de reforzar el aprendizaje (Gándara, 2007).

6.5.2. Tipología de cuentos

Los cuentos han estado presentes en todas las culturas como una forma de expresión, transmisión de valores y disfrute compartido. Son narraciones breves, orales o escritas, que cuentan hechos reales o imaginarios, con pocos personajes y una estructura simple, pensadas para despertar el interés y la emoción del oyente o lector. En el ámbito infantil, el cuento se convierte en una poderosa herramienta de comunicación, ya que permite al niño interpretar el mundo que lo rodea, identificarse con los personajes y explorar distintas emociones y situaciones. Según Toledo (2005), el cuento infantil no solo cumple una función lúdica, sino también formativa, ya que contribuye al desarrollo del pensamiento simbólico, la creatividad y la interiorización de normas sociales. Existen diversas formas de clasificar los cuentos infantiles, siendo una de las más conocidas la que los agrupa en cuentos de fórmula, cuentos de animales y cuentos maravillosos. Los cuentos de fórmula se caracterizan por su brevedad y por el uso de estructuras repetitivas o acumulativas, lo que facilita su memorización y favorece el juego lingüístico en edades tempranas. Los cuentos de animales, en los que los protagonistas son animales con comportamientos humanos, permiten transmitir enseñanzas a través de situaciones simbólicas, sin necesidad de moralejas explícitas. Por último, los cuentos maravillosos presentan mundos fantásticos con elementos mágicos, personajes arquetípicos y tramas que suelen concluir con un desenlace justo, favoreciendo la construcción de valores y la diferenciación entre el bien y el mal. Esta variedad de cuentos responde a distintas etapas del desarrollo infantil y demuestra el valor que tienen estas narraciones no solo como forma de entretenimiento, sino como recurso pedagógico fundamental para acompañar el crecimiento emocional, cognitivo y social de los niños.

Para fomentar de manera efectiva la habilidad comunicativa a través de la literatura dirigida a niños, es esencial elegir el tipo adecuado de relato, ya que cada uno ofrece diferentes ventajas educativas. Los cuentos tradicionales, como los de los Hermanos Grimm (Hansel y Gretel) (1812) o Perrault (El gato con botas) (1697), tienen

tramas simples y contienen elementos que se repiten y son fáciles de prever. Estas características ayudan a recordar y reconocer patrones en el lenguaje, que son cruciales para el desarrollo inicial del habla. Respectivamente, editoriales como Bruño (2024) y GTO (2019), han adaptado estos cuentos tradicionales a la literatura infantil con ilustraciones coloridas, un lenguaje más apropiado, con el principal objetivo de disfrutar el cuento.

Los cuentos que tratan temas concretos pueden ser una herramienta muy útil en el aula, especialmente cuando se trabaja con alumnado con necesidades educativas específicas. Estas historias permiten centrarse en aspectos importantes del desarrollo, como las emociones, las normas sociales o las rutinas diarias. Al presentarse en forma de cuento, estos contenidos resultan más cercanos y comprensibles para los niños, ya que se sitúan en contextos cotidianos y reales. Esto no solo mejora su comprensión del lenguaje, sino que también facilita su aplicación práctica en la vida diaria. Además, cuando los cuentos se adaptan a las vivencias del propio niño o lo incluyen como protagonista, el nivel de implicación y motivación aumenta, ya que se sienten parte de la historia y se genera un vínculo emocional más fuerte. En el caso de niños con Trastorno del Espectro Autista, los cuentos que incorporan imágenes, pictogramas o apoyos visuales resultan especialmente eficaces, ya que les ayudan a anticipar lo que va a pasar, a comprender mejor el contenido y a participar de manera más activa. Desde mi experiencia y según lo señalado por Toledo (2005), este tipo de recursos no solo mejora la comprensión, sino que también refuerza el interés por comunicarse y expresarse.

Además de los tipos de cuentos que ya conocemos, hay otros que también resultan muy útiles para el aprendizaje. Los cuentos acumulativos funcionan repitiendo y sumando elementos poco a poco, lo que ayuda mucho a mejorar la memoria auditiva y a mantener la atención. Esto los hace ideales para enseñar el lenguaje de manera ordenada y secuencial. Por otro lado, los cuentos de repetición o fórmula usan frases que se repiten varias veces durante la historia, lo que permite que los niños puedan anticipar lo que viene y participar activamente, reforzando así su capacidad para adquirir el lenguaje oral. También están las fábulas, que utilizan personajes animales con características humanas para transmitir valores y enseñar comportamientos sociales, lo que facilita que los niños comprendan mensajes simbólicos y morales. Hay cuentos sensoriales o multisensoriales que están diseñados para activar los sentidos a través de texturas, sonidos o movimientos;

son particularmente recomendables en las primeras etapas o para estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que brindan una experiencia narrativa más accesible e inclusiva (Poveda-Silva et al., 2025). Los cuentos que no tienen texto o que solo están compuestos por imágenes permiten que los niños puedan imaginar e interpretar la historia basándose únicamente en las ilustraciones. Esto fomenta su capacidad para expresarse verbalmente, desarrolla su creatividad y les ayuda a hacer inferencias sobre lo que está sucediendo. Por otro lado, los cuentos sociales están diseñados especialmente para niños con TEA, y se centran en enseñarles comportamientos adecuados en situaciones cotidianas. Estos cuentos suelen tener una estructura clara, apoyos visuales y mensajes positivos que facilitan el aprendizaje de normas sociales de manera accesible y efectiva.

La selección del tipo de relato debe alinearse con las necesidades, gustos y metas de comunicación de cada grupo o individuo. Tener en cuenta esta diversidad de tipos amplía las opciones de intervención y facilita la creación de experiencias de lectura que sean relevantes, accesibles y útiles para todos los pequeños.

6.5.3. Literatura infantil para niños con autismo.

La narración destinada a niños que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA) necesita enfoques particulares que ayuden a entender, mejoren la atención y fomenten una participación activa. Entre las estrategias más efectivas se incluye el uso de un lenguaje sencillo y una estructura de la historia que sea clara y predecible, con un desarrollo que siga un orden lógico de inicio, desarrollo y cierre. Las narrativas que son visualmente nítidas y concisas, junto con imágenes que se comprenden fácilmente, ayudan a captar la atención y mejoran la memoria al facilitar la comprensión de la trama y las emociones de los personajes (Sazo, 2022).

La repetición es otra técnica fundamental, ya que ayuda a internalizar la información y proporciona una sensación de seguridad al ofrecer una estructura predecible (Gándara, 2007). Asimismo, las narraciones interactivas que incluyan preguntas abiertas, actividades prácticas y juegos simbólicos mantienen el interés y apoyan el crecimiento social y comunicativo (Sazo, 2022). Por ejemplo, después de leer un cuento, se puede invitar al niño a organizar imágenes en secuencia o representar, usando marionetas, una parte de la historia.

Los apoyos visuales, como pictogramas, tarjetas ilustradas y panales de anticipación, son fundamentales porque los pequeños con TEA procesan mejor la información cuando es visual y multisensorial, lo cual ayuda en la comprensión de instrucciones, emociones y situaciones cotidianas, al mismo tiempo que disminuye la sobrecarga sensorial (Damiano, 2024). Los recursos multisensoriales, como libros táctiles, cuentos que incluyen sonidos o elementos móviles, mejoran la comprensión y la memoria (Sazo, 2022). Estos pueden ir acompañados de materiales que se pueden manipular, como alfombrillas con personajes, tarjetas para emparejar acciones o elementos sensoriales relacionados con la narración.

Las herramientas digitales interactivas con imágenes, sonidos y movimientos también fomentan una participación activa y entusiasta, especialmente en plataformas que ofrecen cuentos en video con pictogramas o aplicaciones de lectura adaptadas (Avellán & Alcivar, 2024). En este contexto, se sugiere el uso de estrategias claras como el empleo de pictogramas (por ejemplo, de ARASAAC o PECS) para anticipar la historia, la lectura multisensorial (que incluya texturas, olores o sonidos conectados con la narración), dramatizaciones con títeres para estimular la expresión verbal y tableros de comunicación aumentativa (CAA) para aquellos niños que tienen dificultades con el habla (Rodrigo & Corral, 2013).

Algunos cuentos recomendados para trabajar con niños con TEA incluyen *La pequeña oruga glotona* de Eric Carle (1969), que tiene una estructura acumulativa y es visualmente clara; *¿A qué sabe la luna?* de Michael Grejniec (1993), que es útil para abordar emociones como la cooperación y la paciencia; o *Elmer* de David McKee (1968), que es ideal para fomentar la diversidad y el reconocimiento de emociones. Además, son destacados los cuentos adaptados con pictogramas como los de la editorial GEU o las versiones personalizadas que crean docentes o terapeutas con apoyos visuales específicos.

La variedad en las aulas requiere prestar atención a estudiantes con diversas necesidades, incluido aquellos que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuya frecuencia ha crecido significativamente. Esto provoca la necesidad de recursos educativos que se ajusten a sus particularidades. El cuento infantil se muestra como un recurso interdisciplinario valioso para promover el crecimiento cognitivo, verbal, emocional y social de estos niños. Los relatos estimulan la creatividad, la empatía y la

alfabetización emocional, además de facilitar una comprensión más profunda del entorno y de uno mismo. Asimismo, al presentar situaciones diarias con un lenguaje fácil y apoyado por ilustraciones, ayudan a niños con TEA a entender y desarrollar su lenguaje, dado que su inteligencia visual generalmente está más avanzada. Desde este ángulo, el estudio examina 40 cuentos infantiles con la meta de determinar cuáles son los más adecuados para la enseñanza a estudiantes con TEA. Para lograrlo, se definieron siete criterios de selección que guardan relación con la estructura del cuento, su contenido lingüístico y visual, así como su valor educativo en áreas importantes como la comunicación, el comportamiento y las habilidades sociales y emocionales. También se crearon ítems para la evaluación didáctica que incluyen elementos como: representación de situaciones reales, calidad del lenguaje, apoyo visual (pictogramas, imágenes), educación en valores, educación emocional, autocontrol, uso de recursos digitales, y guías de lectura. Este trabajo destaca el potencial del cuento como una herramienta inclusiva que, si se elige y adapta adecuadamente, puede facilitar un enfoque educativo integral para niños con TEA. Dentro de los cuentos revisados que promueven habilidades sociales, emocionales y comunicativas, se encuentran varias obras significativas. *¿Cómo te sientes?* de Anthony Browne (2011) permite a los niños reconocer y comunicar emociones básicas a través de ilustraciones de un divertido mono en diferentes situaciones cotidianas, lo que lo convierte en un recurso útil para comenzar diálogos sobre sus sentimientos y las razones detrás de ellos. *¿A qué sabe la luna?* de Michael Grejniec (2013) fomenta valores como la colaboración, el trabajo en conjunto y la empatía, mostrando cómo varios animales se unen con un fin compartido, lo que puede trabajarse mediante dinámicas grupales e incluso con marionetas. *El monstruo de colores* de Anna Llenas (2012) es uno de los materiales más utilizados en el ámbito de la educación emocional, ya que asocia cada emoción con un color distinto (alegría, tristeza, ira, miedo, calma y amor) y permite a los estudiantes clasificar sus emociones, vincularlas a experiencias reales y expresarlas de forma verbal o gestual. *Vaya rabieta* de Mireille d’Allancé (2004) ilustra de manera gráfica cómo un niño pasa por un estallido emocional que se manifiesta como un monstruo y luego se calma, ayudando a trabajar en temas de autocontrol, reflexión y la identificación de maneras de regresar a la calma. *Todo lo que sé cuando me enfado* de Jaume Copons y Emilio Urberuaga (2021) brinda una perspectiva sencilla y apropiada sobre el enfado desde el punto de vista infantil, sugiriendo alternativas de comportamiento que los niños pueden aplicar cuando se sienten abrumados. *La tortuga*

Filomena no sabe hacer amigos de M. Garrigós (2013) enseña cómo establecer relaciones, respetar turnos, escuchar a otros y empatizar, utilizando un lenguaje simple y accesible. La princesa aprende a hablar de Tanya Kiselova (2017a) favorece el desarrollo del lenguaje en contextos sociales, siendo especialmente útil para estudiantes con TEA que están adquiriendo habilidades lingüísticas básicas. Dorothy, una amiga diferente de Anna Obiols y Subi (2013) transmite valores de inclusión, empatía y amistad, abordando la diversidad y la aceptación en una historia tierna y visual. Elmer de David McKee (1968) refuerza además la importancia de la diversidad y la autoestima, dado que el protagonista, un elefante de colores, aprende a valorarse y a mostrarse tal como es, convirtiéndose en un recurso útil para hablar sobre nuestra singularidad. Respecto a los cuentos con apoyo visual, *Había una vez...* de Madalena Matoso (2019) adapta narraciones clásicas con pictogramas y elementos gráficos para facilitar su entendimiento, lo cual resulta muy adecuado para niños que tienen dificultades en la comunicación. *Chivos Chivones* de Graciela Fernández (2014) ofrece una versión simplificada del relato tradicional *Los tres chivitos*, empleando un lenguaje claro y directo, acompañado de apoyos visuales para mejorar la comprensión lectora. Otros títulos importantes incluyen *Cuando estoy celoso* de Trace Moroney (2016), que ayuda a verbalizar y comprender los celos de manera constructiva; *Yo voy conmigo* de Raquel Díaz Reguera (2016), que aborda la autoestima, la autenticidad y el respeto hacia uno mismo; y *Un libro* de Hervé Tullet (2010), una obra interactiva que promueve la atención conjunta, la anticipación y la comunicación a través del juego visual con los puntos de colores que se desplazan por las páginas según las instrucciones del lector. Todos estos cuentos no solo favorecen el crecimiento emocional y social de los estudiantes, sino que también permiten diversas adaptaciones (con pictogramas, secuencias visuales, dramatizaciones, juegos sensoriales, etc.), lo que los convierte en herramientas inclusivas y efectivas para intervenir con niños y niñas que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula de Educación Infantil (Pérez et al., 2023).

Dentro del salón de clases, estas lecturas pueden ir acompañadas de tareas como ordenar tarjetas, rompecabezas que tengan que ver con la historia, tableros de emociones para reconocer los estados de ánimo de los personajes, o rituales de inicio y final de la actividad con ayuda visual. Así, la literatura para niños se transforma en un recurso que favorece la inclusión, fomentando no solo el desarrollo del lenguaje, sino además la comprensión social, la empatía y la independencia.

7. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

CUENTO INFANTIL: LOS TRES CERDITOS

El caso presenta a Álex un niño de 5 años que ha sido diagnosticado con TEA de nivel 1, que asiste a una clase ordinaria de segundo ciclo de Educación Infantil. Álex tiene un desarrollo cognitivo promedio, pero enfrenta importantes dificultades en la comunicación verbal, tiene un uso limitado del lenguaje espontáneo y muestra una gran necesidad de anticipación y estructura en su rutina diaria. No muestra mucha iniciativa para interactuar y prefiere actividades que sean visuales y manipulativas. A pesar de sus limitaciones en la comunicación verbal, tiene una buena respuesta a las propuestas visuales y disfruta de los cuentos ilustrados, especialmente aquellos que tienen una estructura clara y repetitiva. Este interés ha llevado a elegir el cuento de Los Tres Cerditos como el eje central de la propuesta educativa, con la finalidad de promover la comunicación, la interacción social y la expresión emocional a través del lenguaje.

CENTRO DE INTERÉS:

El Mundo de los Tres Cerditos. A través del cuento infantil de los tres cerditos personalizado para un alumno de 5 años con TEA, se permiten trabajar numerosas áreas del desarrollo infantil de manera integrada y accesible. La estructura reiterada y clara facilita la comprensión y la anticipación, lo que es realmente beneficioso para niños con TEA. Ofrece oportunidades para trabajar aspectos emocionales, secuencias temporales, habilidades comunicativas y conceptos básicos. El mundo que se crea en torno al cuento posibilita realizar actividades sensoriales, artísticas, manipulativas, de dramatización, etc., aptas a un enfoque individualizado.

CONTEXTO:

Esta propuesta se dirige a un niño de 5 años con Trastorno del Espectro Autista. El propósito es fomentar habilidades de comunicación, comprensión emocional, interacción con otros, y manejo de la independencia personal, utilizando de manera entretenida el cuento clásico "Los Tres Cerditos". La intervención empleará técnicas visuales, ejercicios prácticos, actividades sensoriales y organizadas, así como ajustes y

ayudas visuales para facilitar el aprendizaje y la inclusión del niño. Se llevarán a cabo 6 sesiones en total.

El alumno con diagnóstico de TEA de nivel 1 asiste a un aula ordinaria de Educación Infantil (5 años) con apoyo del maestro de Pedagogía Terapéutica y del especialista en Audición y Lenguaje. Participa en las rutinas del aula con adaptaciones metodológicas, estructurales y de comunicación, según sus necesidades individuales.

RETO O PROBLEMA:

Los tres cerditos quieren vivir tranquilos, felices y estar seguros del lobo. ¿Les ayudamos a encontrar un buen plan y explorar su entorno?.

OBJETIVOS:

Objetivos Generales

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, establece los siguientes objetivos generales, en relación con la etapa de Educación Infantil:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Ordenar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.
- Iniciarse en el conocimiento y valoración de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

- Iniciarse en el reconocimiento y conservación del patrimonio natural

Objetivos Específicos:

- Favorecer la comprensión y la expresión verbal.
- Usar pictogramas y otros apoyos visuales para facilitar la comunicación.
- Promover la interacción con otros niños y adultos.
- Fomentar la toma de turnos y la cooperación.
- Ayudar al alumno a identificar y expresar emociones a través de los personajes.
- Trabajar la secuenciación de eventos y la memoria.
- Reforzar la capacidad de seguir instrucciones simples y complejas.
- Trabajar en la autorregulación emocional en situaciones de juego o conflicto.

CONTENIDOS:

Contenidos Generales:

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, establece los siguientes contenidos generales por áreas, en relación con el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil:

ÁREA CRECIMIENTO EN ARMONÍA

A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.

- Identificación y respeto de las diferencias.
- El movimiento: control progresivo de la coordinación, el tono, el equilibrio y los desplazamientos.
- El juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje. Normas de juego.
- Progresiva autonomía en la realización de tareas.

B. Desarrollo y equilibrio afectivos.

- Estrategias de ayuda y cooperación en contextos de juego y rutinas.

- Aceptación constructiva de los errores y las correcciones: manifestaciones de superación y logro.
- Valoración del trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa.

C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.

- Necesidades básicas: manifestación, regulación y control en relación con el bienestar personal.
- Hábitos y prácticas sostenibles y ecosocialmente responsables relacionados con la alimentación, la higiene, el descanso, el autocuidado y el cuidado del entorno.

D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.

- Habilidades socioafectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.
- Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto.
- Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros.
- Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. Actitud de ayuda y cooperación.

ÁREA DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO

A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.

- Cualidades o atributos de objetos y materiales. Relaciones de orden, correspondencia, clasificación y comparación.
- Cuantificadores básicos contextualizados.

B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.

- Pautas para la indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento.

- Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno.
- Modelo de control de variables. Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis, realización de preguntas, manejo y búsqueda en distintas fuentes de información.
- Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento.
- Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones.

C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.

- Respeto y protección del medio natural.
- Empatía, cuidado y protección de los animales. Respeto de sus derechos.
- Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.

ÁREA COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

A. Intención e interacción comunicativas.

- Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal.
- Comunicación interpersonal: empatía y asertividad.
- Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.

B. Las lenguas y sus hablantes.

- Repertorio lingüístico individual.
- La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades o intereses.

C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.

- El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias.
- Textos orales formales e informales.
- Intención comunicativa de los mensajes.
- Verbalización de la secuencia de acciones en una acción planificada.
- Discriminación auditiva y conciencia fonológica.

D. Aproximación al lenguaje escrito.

- Los usos sociales de la lectura y la escritura. Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas.
- Textos escritos en diferentes soportes.
- Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales. Primeras hipótesis para la interpretación y comprensión.
- Las propiedades del sistema de escritura: hipótesis cuantitativas y cualitativas.
- Aproximación al código escrito desde las escrituras indeterminadas.
- Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números...
- Iniciación a estrategias de búsqueda de información, reelaboración y comunicación.

E. Aproximación a la educación literaria.

- Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios.
- Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios libres de todo tipo de prejuicios y estereotipos.

F. El lenguaje y la expresión musicales.

- Intención expresiva en las producciones musicales.

- La escucha musical como disfrute.

G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales.

- Materiales específicos e inespecíficos, elementos, técnicas y procedimientos plásticos.
- Intención expresiva de producciones plásticas y pictóricas.
- Manifestaciones plásticas variadas. Otras manifestaciones artísticas.

H. El lenguaje y la expresión corporales.

- Juegos de expresión corporal y dramática.

I. Alfabetización digital.

- Aplicaciones y herramientas digitales con distintos fines: creación, comunicación, aprendizaje y disfrute.
- Uso saludable y responsable de las tecnologías digitales.
- Lectura e interpretación crítica de imágenes e información recibida a través de medios digitales.

Contenidos Específicos:

- Comprensión de historias sencillas y familiares mediante apoyos visuales (pictogramas, imágenes).
- Identificación y denominación de personajes, objetos y acciones del cuento.
- Uso funcional del lenguaje oral y/o de sistemas aumentativos (PECS, gestos, tableros de comunicación).
- Repetición y producción de estructuras lingüísticas simples (frases cortas, onomatopeyas del cuento: "¡soplaré y soplaré!").
- Secuenciación de hechos narrativos (inicio, desarrollo, final).
- Representación gráfica y plástica de elementos del cuento (cerditos, casas, lobo).
- Dramatización y juego simbólico de escenas del cuento.

- Reconocimiento y expresión de emociones básicas (miedo, alegría, sorpresa).
- Participación en actividades musicales asociadas al cuento (canciones, ritmos).
- Observación y clasificación de materiales (paja, madera, ladrillo) según sus propiedades.
- Relación causa-efecto (el lobo sopla → la casa se cae).
- Identificación de conceptos espaciales y temporales básicos (primero, después, al final).
- Participación en rutinas del aula relacionadas con el cuento (hora del cuento, actividades en grupo).
- Fomento de la atención conjunta y la escucha activa.
- Respeto de turnos y normas en actividades grupales.
- Desarrollo de la empatía hacia los personajes del cuento.

COMPETENCIAS:

La propuesta educativa fundamentada en la historia de Los tres cerditos se dirige a la mejora de las habilidades esenciales ajustadas al grado de Educación Infantil, considerando las particularidades y requerimientos del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Mediante tareas organizadas, visuales y estimulantes, se promueven las siguientes habilidades:

Competencia en comunicación lingüística (CCL) → Se impulsa el desarrollo del lenguaje que se entiende y se expresa a través de la narración de historias, el uso de pictogramas, la repetición de frases simples y la participación en rutinas verbales. Se apoya la expresión de deseos, emociones y acciones usando ayudas visuales y un lenguaje claro y sencillo.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) → Mediante el trabajo con historias, se alienta el reconocimiento de emociones básicas como el miedo, la alegría y la sorpresa, así como la identificación de acciones que son positivas o negativas. Se sugieren actividades cooperativas adaptadas, que fomentan el respeto a las reglas, el turno de palabra y la mejora de la autonomía en las actividades de clase.

También se refuerza la seguridad emocional a través de actividades que son predecibles y bien organizadas.

Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC) → La participación en actividades vinculadas con las historias, como teatro, títeres y dibujos, permite al estudiante explorar diferentes maneras de expresión artística y cultural. La historia tradicional se convierte en un medio para conectar con elementos del patrimonio cultural y disfrutar de la literatura infantil, adaptada a sus necesidades.

Competencia digital (CD) → Se emplea la pizarra digital como ayuda visual durante la narración y en actividades interactivas, utilizando recursos digitales que incluyen pictogramas, secuencias y juegos educativos sencillos que ayudan a entender la historia y promueven la participación activa del estudiante.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
→ Se trabajan aspectos como la numeración básica, como contar cerditos y casas, formas geométricas, como casas cuadradas y tejados triangulares, y conceptos espaciales, como dentro/fuera, grande/pequeño y primero/último, todos integrados en el contexto de la historia y adaptados con materiales manipulativos y visuales.

TEMPORALIZACIÓN:

El plan de aprendizaje se llevará a cabo a lo largo de dos semanas, con un horario adaptable que se ajuste al ritmo del estudiante con TEA y a la dinámica del aula. Se organizará en seis sesiones principales, una cada día, junto con actividades adicionales para refuerzo o repetición según lo que el alumno necesite.

METODOLOGÍA, RECURSOS Y MATERIALES:

La metodología propuesta se fundamenta en un enfoque que involucra varios sentidos, que está organizado y adaptado para que los niños con TEA puedan entender y seguir una historia por medio de diferentes canales sensoriales como la vista, el oído, el tacto y el movimiento. La historia de Los Tres Cerditos se ajusta a las necesidades del estudiante mediante el uso de pictogramas, gestos, juegos simbólicos y actividades prácticas que ayudan tanto en el desarrollo del lenguaje como en el manejo de sus emociones y socialización. Se aplica un método activo y participativo que involucra directamente al niño en las tareas de la sesión. La repetición y la rutina son esenciales porque brindan un marco claro y previsible que facilita el aprendizaje y la retención de la

información. Además, se introducen actividades que permiten desarrollar múltiples habilidades al mismo tiempo, como el lenguaje verbal y no verbal, la comprensión emocional, la motricidad fina y gruesa, y la promoción de la autonomía en la toma de decisiones, como en actividades de selección y clasificación. En lo que respecta al aprendizaje social, se crean dinámicas que fomentan la interacción entre el niño y el adulto, así como entre sus pares. La constante utilización de refuerzos positivos, como sonrisas, pegatinas o abrazos, busca reafirmar los logros y aumentar la autoestima del niño, además de establecer un entorno seguro y estimulante.

Para implementar esta propuesta, se emplea una variedad de materiales visuales, manipulativos y tecnológicos que ayudan a la comprensión y el desarrollo de habilidades comunicativas. Algunos recursos importantes son los pictogramas y las tarjetas visuales, que son fundamentales para ilustrar acciones, personajes, emociones y conceptos clave de la historia. Estos permiten a los alumnos vincular imágenes con palabras, lo que facilita la comprensión de los sucesos narrativos. Se utilizan tanto durante la lectura como para reforzar la comprensión y las respuestas en las actividades. Asimismo, las tarjetas visuales que muestran a los personajes, las casas y las emociones ayudan al niño a seguir la historia de forma visual y a asociar rápidamente los elementos con sus significados. Las marionetas de los tres cerditos y el lobo son un recurso esencial para el trabajo de imitación y expresión emocional. Al permitir que el niño actúe como uno de los personajes, se fomenta su participación activa en la narración del cuento y se facilita el aprendizaje de las acciones y sentimientos relacionados con ellos. Los bloques de construcción son otra herramienta clave en la actividad de construir casas, ya que permiten al niño crear su propia versión de las casas de los cerditos. Estos bloques ayudan a desarrollar la motricidad fina y a entender los materiales mencionados en el cuento (paja, madera y ladrillos). Para las actividades de clasificación de animales y conceptos como "grande", "mediano" y "pequeño", se utilizan aros o cajas de clasificación para agrupar los animales en categorías (granja, bosque y domésticos). Este recurso apoya el trabajo de categorización y comparación de tamaños, permitiendo al niño visualizar y manipular los objetos mientras refuerza su entendimiento. Los sonidos de los animales, como el "oink oink" del cerdito o el "Auuu" del lobo, son un recurso valioso para involucrar al niño de manera auditiva. Esto refuerza la conexión entre los animales y sus características, además de facilitar la imitación y la expresión verbal. Los espejos se utilizan al trabajar con la expresión de emociones, permitiendo que el niño observe sus

propias expresiones faciales mientras imita las emociones de los personajes de la historia. Esta herramienta ayuda al niño a reconocer y regular sus emociones, además de fomentar el aprendizaje social. Se utilizan pegatinas y otros refuerzos tangibles (como sellos) para motivar y celebrar los logros del niño. Estas recompensas se usan para reforzar respuestas correctas, la participación activa y los comportamientos adecuados.

En conclusión, emplear estos recursos y materiales hace que las actividades sean más fáciles de acceder, más interactivas y ajustadas a las necesidades de los estudiantes con TEA. Al combinar diferentes formas sensoriales y prácticas en el aprendizaje, se favorece la comprensión de la información, la expresión de emociones y la comunicación verbal de los niños, formando un ambiente de enseñanza inclusivo y estimulante.

SESIONES (40 MINUTOS):

Sesión 1 → Introducción al cuento y los personajes

Los objetivos específicos de esta sesión primera son: presentar el cuento de “Los Tres Cerditos” de manera visual y estructurada, introducir a los personajes del cuento: los tres cerditos y el lobo, y comenzar a trabajar con pictogramas y secuencias.

Iniciamos presentando el cuento de forma breve, le enseñamos la portada, el título, y las ilustraciones de los personajes mediante pictogramas e imágenes.



Figura 1

Imagen infantil del lobo y los tres cerditos.

Fuente: Pinterest (<https://pin.it/3YdwVwgcg>).

Trabajamos con imágenes con la secuencia, acciones y emociones del cuento, para que posteriormente, el alumno pueda seguirlas junto a la lectura. Esto es especialmente útil para niños con TEA, ya que les permite ver de manera clara cómo se desarrollan los eventos, y les da una referencia visual para seguir el ritmo de la narración.

1. El cerdito pequeño construyendo la casa de paja.
2. El cerdito mediano construyendo la casa de madera.
3. El cerdito mayor construyendo la casa de ladrillo.
4. El lobo pensando en comerse a los cerditos.
5. El lobo soplando la casa de paja.
6. El lobo soplando la casa de madera.
7. El lobo soplando la casa de ladrillo fallidamente.
8. El lobo quemándose en la chimenea.
9. Los tres cerditos felices tean su victoria.



Figura 2

Pictograma del cerdito pequeño y su casa de paja.

Fuente: ARASAAC



Figura 3

Pictograma del cerdito mediano y su casa de madera.

Fuente: ARASAAC



Figura 4.

Pictograma del cerdito mayor y su casa de ladrillo.

Fuente: ARASAAC



Figura 5.

Pictograma del lobo feroz pensando que se quiere comer a los cerditos.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/6140/Lobo%20Feroz>).



Figura 6.

Imagen del lobo soplando la casa de paja.

Fuente: H5P (<https://h5p.org/sites/default/files/h5p/content/771104/images/file-5e816c6ec8860.jpg>).



Figura 7.

Imagen del lobo soplando la casa de madera.

Fuente: H5P (<https://h5p.org/sites/default/files/h5p/content/771104/images/file-5e816cbe5b6a2.jpg>).



Figura 8.

Imagen lobo soplando la casa de ladrillo fallidamente.

Fuente: H5P (<https://h5p.org/sites/default/files/h5p/content/771104/images/file-5e816d4c2518e.jpg>).



Figura 9.

El lobo quemándose la cola en la chimenea de la casa de ladrillo.

Fuente: The Spanish Experiment (https://cdn.prod.website-files.com/581a8b6ad92743753594a969/581a8b6ad92743753594a9fc_illo-pigs4.jpg).



Figura 10.

Pictograma de los tres cerditos felices.

Fuente: ARASAAC.

Ahora, se procede a lo más importante, leer el cuento por primera vez, de manera pausada y clara, mostrando cada una de las imágenes de las secuencias. Una vez leído el cuento mostrando las imágenes, hacemos uso de los pictogramas relacionados con los personajes, el orden de los cerditos (primero, segundo y tercero), los materiales de construcción, las acciones clave (construir, soplar, correr, derribar, esconderse), y las emociones (feliz, asustado, enfadado). A la vez que leemos el cuento por segunda vez, vamos mostrando los pictogramas en cada una de las palabras, y reforzamos con gestos y acciones.

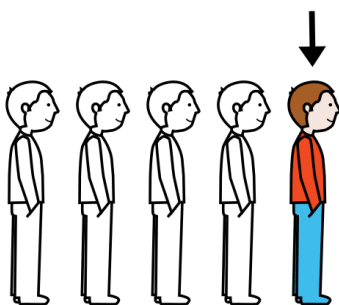


Figura 11.

Pictograma (primero).

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/4726/primero>).

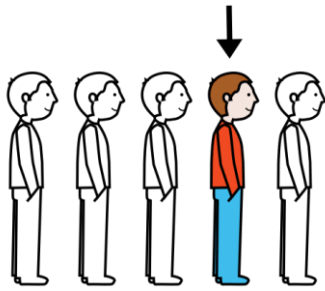


Figura 12.

Pictograma (segundo).

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/15539/segundo>).

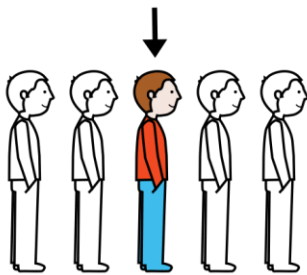


Figura 13.

Pictograma (tercero).

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/15545/tercero>).

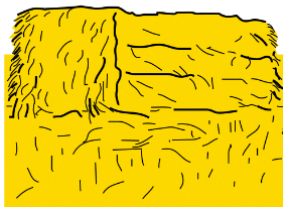


Figura 14.

Pictograma paja.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/6163/paja>).

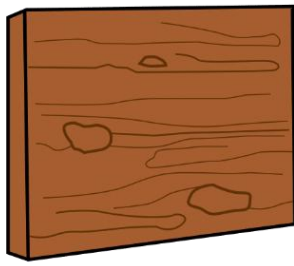


Figura 15.

Pictograma madera.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/6143/madera>).

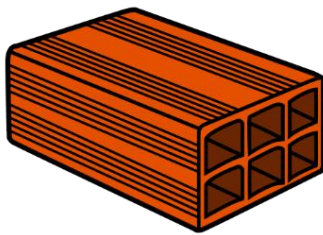


Figura 16.

Pictograma ladrillo.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/2951/ladrillo>).

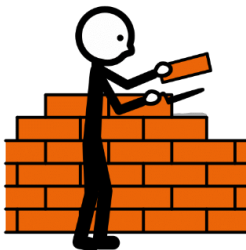


Figura 17.

Pictograma acción construir.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/25988/construir>).

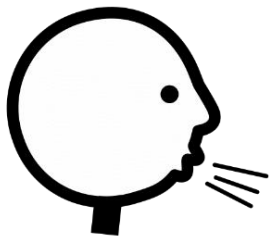


Figura 18.

Pictograma acción soplar.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/7258/soplar>).



Figura 19.

Pictograma acción correr.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/6465/correr>).



Figura 20.

Pictograma acción derribar.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/36381/derribar>).

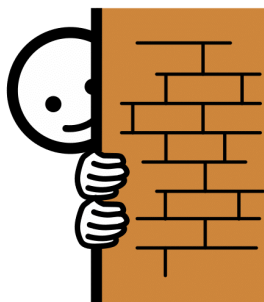


Figura 21.

Pictograma acción esconderse.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/6493/esconder>).



Figura 22.

Pictograma emoción feliz.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/32123/feliz>).



Figura 23.

Pictograma emoción asustado.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/35535/asustado>).

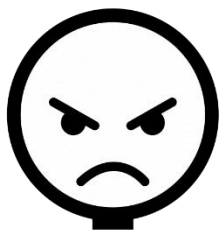
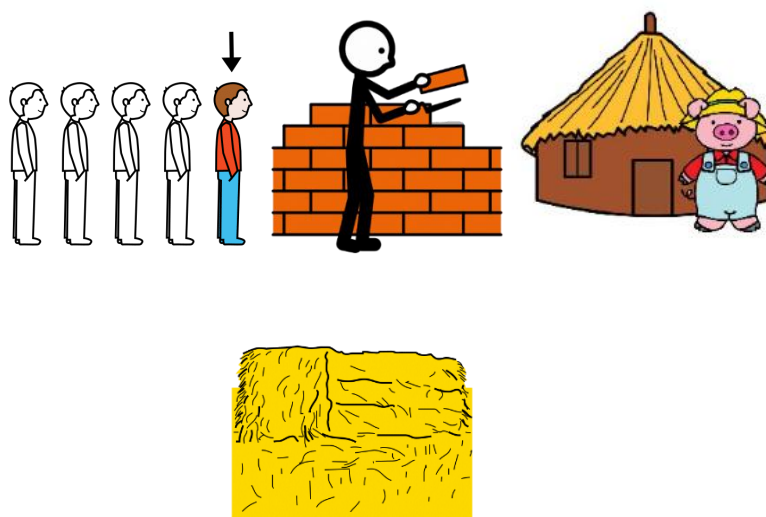


Figura 24.

Pictograma emoción enfadado.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/35567/enfado>).

Finalmente, el cuento quedará contado y representado al alumno siguiendo el siguiente ejemplo:



EL PRIMER CERDITO CONSTRUYÓ SU CASA DE PAJA

Pedimos al alumno que elija a un personaje para representarlo con una marioneta. Haremos las acciones para que él las repita. En el caso de que elija al lobo, haremos con gestos que observamos a los cerditos, moviendo la cabeza hacia los lados, soplaremos con fuerza cada una de las casas, y haremos que nos quemamos, expresando bien cada una de las emociones. Si, por otro lado, elige a un cerdito, haremos que construyésemos la casa, que estamos asustados, que corremos. A la vez, se reproducen frases simples de los personajes, como ¡Soplaré y soplaré, y la casa derribaré! o ¡Mi casa será de madera!. Se puede variar, y en vez de utilizar marionetas, emplear marionetas de dedo o palitos de

los cerditos y el lobo para dramatizar el cuento, cada uno de un color para facilitar la percepción, el reconocimiento y la comunicación del alumno (*Ver anexo 1).

Como cierre de la sesión, recopilamos la historia con la ayuda del alumno y de los pictogramas e imágenes. Le pedimos que nos diga su parte favorita del cuento, y en un panel de velcro, deberán ir colocando los personajes del cuento según el orden en el que han ido apareciendo, así como las etiquetas con cada una de las acciones. Las imágenes de los personajes y las acciones son las proporcionadas en la sesión. (*Ver anexo 2). Reforzamos la respuesta positivamente con una pegatina, una sonrisa, un sello, un abrazo.

Si vemos que el alumno tiene dificultades para mantener la atención, haremos descansos.

Sesión 2 → Identificación de las emociones

Los objetivos específicos de la sesión son: reconocer y nombrar las emociones de los personajes, y expresar emociones mediante juegos y actividades.

Haremos que el niño recuerde brevemente el cuento y los personajes, con la ayuda de las imágenes y los pictogramas. Introducimos las emociones básicas del cuento con los pictogramas empleados en la primera sesión y gesticulando: feliz, asustado, enfadado.

Se lee el cuento, esta vez centrándonos únicamente en las emociones que sienten los personajes en momentos clave, por ejemplo, el cerdito pequeño asustado cuando el lobo sopla la casa de paja. Se asocia cada emoción con el pictograma, y el niño deberá imitar esa expresión, gesticularla y decirla.

A continuación, realizamos una actividad práctica en la que se le enseña al alumno diversas imágenes de los cerditos y el lobo en varias situaciones, y se le pregunta qué emoción creen que están sintiendo cada uno, y que la señalen en el pictograma correspondiente y la representen.

Situaciones:

El cerdito pequeño y el cerdito mediano corriendo hacia la casa del hermano mayor mientras el lobo les persigue.



Figura 25.

Imagen generada con inteligencia artificial a través de ChatGPT (OpenAI, 2025), según indicaciones propias.

Los tres cerditos bailando frente a la chimenea.



Figura 26.

Imagen generada con inteligencia artificial a través de ChatGPT (OpenAI, 2025), según indicaciones propias.

El lobo sentado en el bosque después de no poder entrar a la casa de ladrillo.



Figura 27.

Imagen generada con inteligencia artificial a través de ChatGPT (OpenAI, 2025), según indicaciones propias.

Por último, se le pide que diga qué cosa o situación a él le causan esas emociones, por ejemplo, feliz un abrazo de mamá, o triste cuando me caigo. En un panel con las caras de las diferentes emociones, le preguntamos cómo se siente él en ese momento (Ver anexo 3).

Si el alumno presenta dificultades para identificar y expresar emociones, podemos hacer uso de un espejo para que todo sea más visual.

Como actividad complementaria, creamos una caja de las emociones. Cada vez que trabajemos una emoción, vamos a la caja y sacamos cada objeto relacionado con dicha emoción. Dentro de esta caja mágica, encontraremos diferentes objetos. Cada objeto nos ayudará a sentir y entender una emoción diferente. Cuando saquemos un objeto, pensamos: "¿Cómo nos hace sentir esto?". Si sacamos el sol sonriente, tal vez nos sintamos felices y queramos sonreír. Si sacamos la nube de tormenta, quizás nos sintamos un poco asustados o preocupados. Y si encontramos el papel arrugado y rojo, a lo mejor sentimos que estamos un poco enfadados. Con esta caja, podemos jugar a reconocer nuestras emociones y las de los demás. También se incluye una botella de agua sensorial, con agua, pegamento y purpurina, cuya visualización favorece a la calma y la relajación.

Sesión 3 → Construcción y expresión creativa

Los objetivos de esta tercera sesión son: desarrollar la creatividad y la motricidad fina mediante una actividad de construcción, y reforzar la comprensión de la historia a través de una actividad práctica.

Iniciamos haciendo una revisión rápida de las casas construidas por los cerditos (paja, madera y ladrillos), con ayuda de los pictogramas. Llevamos al aula, para que el alumno pueda tocar, cada uno de los materiales y, posteriormente, se le dan bloques de construcción para que construya su propia casa, tal como los cerditos. Mientras construye, se le habla de forma clara y simple sobre las características de cada material y cómo ello influye a que las casas de los cerditos son diferentes. Por ejemplo:

- La paja es blanda.
- La paja es amarilla y suave.
- La paja se rompe fácil.

- La madera es bonita, pero no es muy resistente.
- La madera pesa más que la paja.
- El ladrillo pesa mucho.
- Los tres cerditos están seguros en la casa de ladrillo.

Se refuerza la interacción social pidiendo al alumno que explique qué está construyendo, con qué material, si piensa que le va a aguantar si le sopla el lobo, etc.

Utilizaremos bloques de construcción grandes, por si acaso el alumno presenta dificultades motoras. Si es necesario, se le guía en la construcción.

Como actividad complementaria, le damos al alumno tres plantillas diferentes, una para cada casa, y deberán construir con hilo como si fuera paja, palitos como si fueran madera, y cuadrados de goma Eva como si fueran ladrillos, cada una de las casas (Ver anexo 4).

Sesión 4 → Grande, Mediano y Pequeño

El principal objetivo de esta cuarta sesión consiste en favorecer la comprensión y la expresión de conceptos básicos de tamaño (grande, mediano y pequeño), aplicándolos a los elementos principales del cuento. Otros objetivos específicos son: asociar objetos y personajes del cuento con los conceptos del tamaño, utilizar el lenguaje descriptivo funcional (“La casa es grande”, “El cerdito pequeño”), y favorecer la comunicación verbal y no verbal mediante actividades educativas, lúdicas y manipulativas

La sesión empieza repasando el cuento con la ayuda de las imágenes de las sesiones anteriores, tanto las del cuento como las de las emociones dadas en cada momento del cuento.

Se le muestran al niño tres figuras de cerditos en diferente tamaño, uno grande, uno mediano y uno pequeño, y se nombra a cada uno señalando. Se hace lo mismo con las casas de los tres tamaños, relacionando al cerdito con su casa, es decir, una casa de paja pequeña, una casa de madera mediana, y una casa de ladrillo grande.

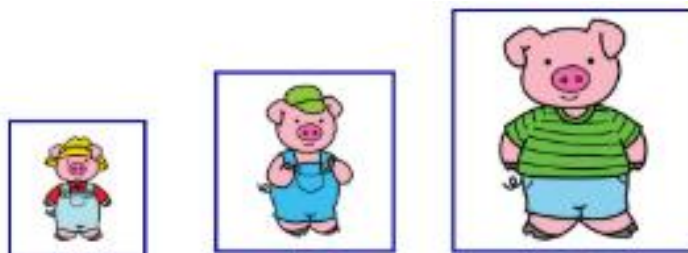


Figura 28.

Pictogramas de los tres cerditos y su tamaño.

Fuente ARASAAC



Figura 29.

Imagen de las casas de los tres cerditos, material y tamaños.

Fuente: FREEPIK (https://img.freepik.com/vector-gratis/dibujado-mano-ilustracion-tres-cerditos_23-2149856059.jpg?semt=ais_hybrid&w=740).

Continuamos la sesión con un juego manipulativo “¿Dónde vive cada cerdito?”. El alumno debe de emparejar cada cerdito con su casa según el tamaño. Para esto, se le darán todas las imágenes en tarjetas plastificadas con velcro, para que las pueda pegar en una plantilla, cada pareja junta.

Se refuerzan verbalmente las preguntas “¿Dónde vive el cerdito mediano?” y las respuestas que vaya acertando el alumno “El cerdito grande vive en la casa grande”, haciendo que las repita a ser posible. Si vemos que el alumno no entiende la pregunta, se le puede ayudar con pictogramas:



Figura 30.

Pictograma interrogación (¿dónde?).

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/3418/%3F>).

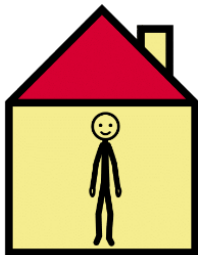


Figura 31.

Pictograma vivir.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/11605/vivir>).



Figura 32.

Pictograma cerdito mayor.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/5954/Cerdito%20mayor>).

A la hora de decirle tanto las preguntas como las respuestas, se señalarán los pictogramas.

Si el alumno no verbaliza, puede señalar las imágenes directamente.

A continuación, se realiza una actividad motora y participativa “Elige y corre”. Se colocan los dibujos de las tres casas en los distintos materiales y tamaños, y de cada uno de los cerditos por el aula. Se le dicen frases como: “Corre a la casa mediana” o “Toca al cerdito pequeño”.

Para finalizar la sesión, los últimos 5 minutos, se hace un repaso de los pictogramas de los conceptos aprendidos, haciendo que el niño repita los tamaños a la vez que los va señalando. Se le entrega un refuerzo positivo de una pegatina de un cerdito.

Sesión 5 → ¡Cuidado que viene el lobo!

En esta sesión se quiere ayudar al niño a identificar situaciones de peligro y practicar respuestas seguras, usando apoyos visuales y el contexto del cuento. Además, el alumno aprenderá a identificar situaciones de peligro en el cuento y en la vida cotidiana, aprenderá conductas seguras ante una amenaza o riesgo, y se pretende que use un vocabulario funcional: no abrir, cerrar, pedir ayuda, cuidado, no abrir, protegerse.

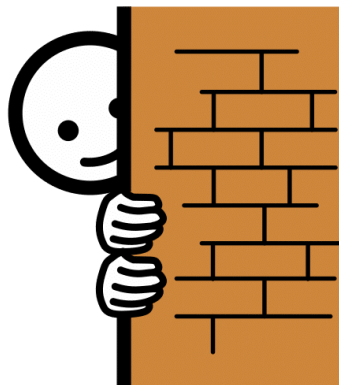
Necesitaremos los pictogramas adecuados de peligro y seguridad: puerta cerrada, esconderse, señal de stop, ayudar, llamar a la puerta, abrir la puerta. Muñecos del cuento, tres casas (paja, madera y ladrillo) hechas con bloques, y un timbre de juguete.



Figura 33.

Pictograma acción cerrar la puerta.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/24021/cerrar%20la%20puerta>).



*Figura 21.



Figura 34.

Pictograma STOP.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/8289/stop>).



Figura 35.

Pictograma ayudar.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/4570/ayudar>).



Figura 36.

Pictograma llamar a la puerta.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/4687/llamar%20a%20la%20puerta>).



Figura 37.

Pictograma abrir la puerta.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/24597/abrir%20la%20puerta>).

Empieza la sesión mostrando al alumno los pictogramas de los tres cerditos y el lobo, y los de esta sesión. Le hacemos preguntas como: ¿qué paso cuando el cerdito pequeño abrió la puerta?, señalando la imagen del cerdito pequeño y la de abrir la puerta, o ¿qué hizo el lobo cuando tocó la puerta?, mostrándole igualmente las imágenes.

Se realiza un juego simbólico: “El juego del lobo y las casas”, en el que se colocan las tres casas de los distintos materiales, y el niño será la marioneta del cerdito, y la maestra la del lobo. El lobo va casa por casa y simula acciones como llamar a la puerta, intentar entrar, soplar fuerte, y el niño debe actuar con precaución, cerrando la puerta, diciendo ¡no se entra sin permiso!, esconderse si ve peligro, pedir ayuda, ir a la casa segura de ladrillo, etc.

Ahora, asociamos la sesión a la vida real con el juego “¿Qué harías si...?”. Mostramos dibujos sencillos de casos:

- ¿Qué harías si alguien llama a la puerta y no lo conoces?
- ¿Qué harías si se oye un ruido fuerte?
- ¿Qué harías si un extraño te dice de irte con él?



*Figura 36.



Figura 38

Pictograma molestia de ruido.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/7157/me%20molesta%20el%20ruido>).

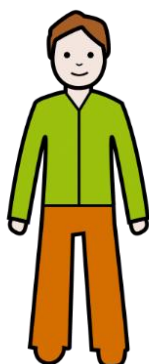


Figura 39.

Pictograma hombre.

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/4665/hombre>).



Figura 40.

Pictograma (ser extraño).

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/32390/extra%C3%B1o>).

El niño escoge entre opciones: decir “sí”, decir “no”, pedir ayuda a un adulto. Se refuerzan las respuestas con pictogramas y frases como: “muy bien, así estás seguro”, o “eso es peligroso” tratando de enseñarle la mejor opción.

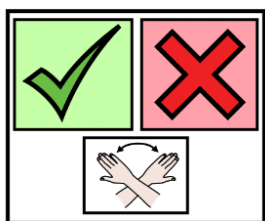


Figura 41.

Pictograma decisión entre respuestas de sí y no.

Fuente:

ARASAAC

(<https://arasaac.org/pictograms/es/39012/tablero%20de%20s%C3%AD%20o%20no>).



Figura 42.

Pictograma ¡muy bien!

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/38564/muy%20bien>).



Figura 43

Pictograma de peligro

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/25315/peligro>).



Figura 44

Pictograma de necesitar ayuda

Fuente: ARASAAC (<https://arasaac.org/pictograms/es/7171/necesito%20ayuda>).

Como cierre de la sesión, se efectúa un ¿Qué aprendimos hoy?, repasando todos los pictogramas y la casa más segura del cuento.

En esta sesión, también mostramos un panel de rutinas y normas que se hacen cada día en clase para generar seguridad y confianza en el alumno, así como las que no se deben hacer (Ver anexo 5).

Sesión 6 → Los animales y sus amigos

El objetivo principal de esta última sesión es identificar y nombrar animales del cuento y otros animales comunes, trabajando la categorización y la expresión oral a través del juego. Otros objetivos específicos son: reconocer animales del cuento, ampliar el vocabulario con otros animales de granja y del bosque, usar frases sencillas como: “*Es un cerdito*”, “*El lobo corre*”, “*La vaca dice mu*”, y categorizar animales: granja / bosque / domésticos.

Entre los materiales necesarios para llevar a cabo la sesión están: pictogramas de animales, tarjetas con los nombres y sonidos de los animales, muñecos, un panel de clasificación (dos cajas o aros: granja y bosque), y sonidos de los animales.

Primeramente, se muestran las imágenes de los animales del cuento, de los cerditos y el lobo. El niño puede nombrar o señalar los animales, y se pueden usar pictogramas con el nombre de cada uno para facilitarlo. Luego, se repiten los sonidos de los animales: “El cerdito dice oink oink” y “El lobo aúlla Auuuuu”.



Figura 45

Pictograma sonido de cerdo.

Fuente: Orientación Andújar (<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/10/ONOMATOPEYAS-ANIMALES-1024x731.png>).

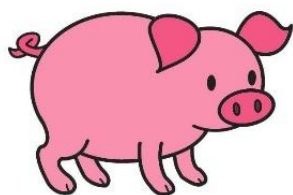


Figura 46

Imagen cerdo

Fuente: Educima (<https://www.educima.com/img/thumbnails/0/imagen-cerdo-21004.jpg>).



Figura 47

Imagen de lobo y onomatopeya

Fuente: Universo Tea, Pinterest (<https://pin.it/5JLi00YOK>).

A continuación, se muestran tarjetas y muñecos de varios animales y se explica que hay dos categorías: los animales de la granja, como el cerdo, la vaca, la gallina y el caballo, y los animales del bosque, como el lobo, el oso, el ciervo y el búho. El niño debe clasificar a cada animal, colocando la imagen o peluche en la caja correspondiente. Se refuerza verbalmente, diciendo cosas como: “El caballo vive en la granja” o “El búho vive en el bosque”.



Figura 48.

Tablero de animales de la granja.

Fuente: Slideshare (https://cdn.slidesharecdn.com/ss_thumbnails/animalesdelagranja-121007061556-phpapp02-thumbnail.jpg?width=640&height=640&fit=bounds).



Figura 49.

Tablero de animales del bosque.

Fuente: Edu Pix, Pinterest (<https://pin.it/5tggVyKIF>).

Si el niño lo permite, se puede agregar una tercera categoría: animales de casa, como el gato y el perro.



Figura 50.

Pictogramas de animales domésticos.

Fuente: Pictoeduca (<https://www.pictoeduca.com/config/timthumb-alt.php?src=https://www.pictoeduca.com/uploads/2017/05/LOS-ANIMALES-2-1.jpg&w=847>).

Luego, se invita al niño a imitar el sonido o movimiento de un animal que se elija. Por ejemplo: “Ahora somos un cerdito... ¡oink oink y caminamos lento!” o “Ahora somos un lobo... ¡Auuuuu y corremos!”. Se pueden usar tarjetas con pictogramas para anticipar la acción y, si es necesario, se incorporan los sonidos para hacerlo más divertido.

Finalmente, se muestran todas las imágenes de los animales y se pregunta cuál es su favorito, qué sonido hace y dónde vive. Se refuerza la elección del niño con una pegatina o sello del animal que haya elegido. Entregamos al alumno un “carnet del cuentacuentos valiente”, con su nombre y foto, como recopilación del trabajo hecho durante todas las sesiones y como motivación final.

EVALUACIÓN:

La evaluación debe enfocarse en valorar los avances del alumno a lo largo de las sesiones, observando su participación, comprensión y habilidades desarrolladas en relación con los objetivos planteados. Se utiliza un enfoque visual, manipulativo y lúdico, dado el perfil de aprendizaje del alumno con TEA

Criterios de Evaluación

1. Comprensión y participación en la narrativa del cuento

Indicadores:

- Reconoce los personajes principales: cerditos y lobo.
- Puede ordenar la secuencia de eventos utilizando imágenes (pictogramas) del cuento.
- Imita las acciones y emociones de los personajes durante la representación.

Métodos de evaluación:

- Observar si el alumno señala o nombra correctamente los personajes durante la lectura del cuento.
- Evaluar la capacidad para recordar y ordenar las imágenes de la secuencia.
- Observar su participación activa en la dramatización y si imita las acciones (por ejemplo, soplar, correr, esconderse).

2. Identificación y expresión de emociones

Indicadores:

- Reconoce y señala las emociones de los personajes (feliz, asustado, enfadado, triste) asociadas a diferentes momentos del cuento.
- Expresa emociones a través de gestos, sonidos y palabras simples.
- Puede relacionar emociones a situaciones personales.

Métodos de evaluación:

- Durante la lectura del cuento, observar si el alumno asocia correctamente los pictogramas de las emociones con las situaciones del cuento.
- Observar la imitación de las emociones de los personajes y si las reproduce de forma adecuada.

- Evaluar la capacidad del niño para identificar y nombrar situaciones que le generen emociones similares en su vida cotidiana.

3. Comprensión de conceptos de tamaño (grande, mediano, pequeño)

Indicadores:

- Puede asociar correctamente los cerditos con las casas de diferente tamaño.
- Identifica y nombra los tamaños (grande, mediano, pequeño) de los objetos o personajes del cuento.
- Realiza el emparejamiento de las casas con los cerditos según su tamaño.

Métodos de evaluación:

- Observar si el alumno coloca correctamente los cerditos en sus respectivas casas durante las actividades manipulativas.
- Evaluar la capacidad para verbalizar y asociar los tamaños (por ejemplo, “la casa de paja es pequeña”).
- Observar la participación en el juego “¿Dónde vive cada cerdito?” y si puede seguir instrucciones relacionadas con el tamaño de los objetos.

4. Habilidades motoras y construcción creativa

Indicadores:

- Participa activamente en la construcción de casas con bloques.
- Usa los materiales correctamente, aplicando las características de cada uno de ellos (paja, madera, ladrillo).
- Expresa ideas sobre la estabilidad y características de las casas mientras las construye.

Métodos de evaluación:

- Observar la capacidad del alumno para manejar y construir con los bloques, utilizando los materiales adecuados.
- Evaluar si el alumno puede verbalizar las características de los materiales y cómo los usa en su construcción (por ejemplo, “La paja se rompe fácil”).
- Observar si el alumno interactúa de manera social, explicando lo que está construyendo o haciendo durante la actividad.

5. Identificación de situaciones de peligro y respuesta segura**Indicadores:**

- Reconoce situaciones de peligro (como el lobo llamando a la puerta) y las asocia con las respuestas adecuadas (cerrar la puerta, esconderse).
- Utiliza frases de seguridad como "no abrir", "pedir ayuda" y "protegerse".
- Demuestra comprensión de los conceptos de seguridad en actividades cotidianas.

Métodos de evaluación:

- Observar si el alumno responde adecuadamente durante el juego simbólico “El juego del lobo y las casas” al reconocer situaciones de peligro y realizar las acciones correctas (cerrar la puerta, esconderse, pedir ayuda).
- Evaluar su capacidad para responder correctamente a preguntas hipotéticas de seguridad en situaciones cotidianas (por ejemplo, “¿Qué harías si alguien llama a la puerta y no lo conoces?”).
- Observar si el alumno utiliza vocabulario relacionado con la seguridad de forma funcional en situaciones simuladas.

Reconocimiento de animales y categorización

Indicadores:

- Identifica correctamente los animales del cuento y otros animales comunes.
- Clasifica los animales en categorías: granja, bosque, y domésticos.
- Puede repetir o imitar los sonidos de los animales.

Métodos de evaluación:

- Observar si el alumno puede nombrar y clasificar los animales del cuento en las categorías adecuadas.
- Evaluar si el alumno imita correctamente los sonidos de los animales (por ejemplo, "oink oink" para el cerdito, "Auuuuu" para el lobo).
- Evaluar si el alumno elige un animal favorito y es capaz de decir dónde vive, qué sonido hace, etc.

Criterios de Evaluación Adicionales

Atención y Participación: Observar si el alumno mantiene la atención durante las sesiones y si participa activamente en las actividades, teniendo en cuenta sus necesidades y adaptaciones.

Interacción Social: Evaluar el grado de interacción con la maestra y compañeros durante las actividades. Observar si el alumno muestra conductas de comunicación, ya sea verbal o no verbal.

Refuerzos Positivos: Valorar cómo el alumno responde a los refuerzos positivos (pegatinas, sellos, abrazos) y si los usa para motivarse a continuar con la tarea.

Escala de Evaluación:

Excelente (E): El alumno demuestra comprensión completa, participa activamente, y realiza las actividades con éxito de manera independiente.

Bueno (B): El alumno comprende la mayoría de los conceptos y participa con apoyo ocasional. Necesita cierto acompañamiento en algunas actividades.

Satisfactorio (S): El alumno muestra comprensión parcial y necesita apoyo frecuente para completar las actividades. Tiene algunas dificultades en la participación activa.

Necesita Mejorar (NM): El alumno tiene dificultades significativas para comprender o participar en las actividades. Requiere apoyo constante y adaptaciones más intensas.

Esta evaluación puede completarse al final de cada sesión para seguir el progreso del alumno y ajustar las intervenciones según sea necesario.

8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El uso de cuentos en el proceso educativo de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha demostrado ser una herramienta poderosa para facilitar el desarrollo de la comunicación, la comprensión emocional y la integración social. A través de los cuentos, los niños pueden conectar con elementos visuales, sonoros y gestuales que les ayudan a procesar la información de una manera más accesible y significativa. En este contexto, el cuento “Los Tres Cerditos” se convierte en un puente esencial para fomentar la comunicación verbal, no verbal y emocional en el aula.

Uno de los principales retos a los que se enfrenta un niño con TEA es la dificultad para procesar la información verbal de forma fluida y estructurada. Los cuentos, con sus narrativas visuales y secuenciales, proporcionan una estructura lógica y clara que el niño puede seguir fácilmente. En el caso del cuento “Los Tres Cerditos”, las imágenes y pictogramas asociados a cada escena sirven como claves visuales que guían al alumno en la comprensión de la trama.

Mediante la utilización de pictogramas que ilustran cada uno de los personajes y las acciones que estos realizan, el niño con TEA tiene una referencia visual constante que facilita la comprensión de la historia. Por ejemplo, las imágenes del cerdito construyendo su casa o del lobo soplando las casas proporcionan señales claras de lo que ocurre en cada momento, permitiendo que el niño se concentre en lo esencial de la narrativa sin perderse

en los detalles. Este enfoque visual permite al alumno desarrollar habilidades de escucha activa y secuenciación de eventos, a medida que sigue la historia.

A menudo, los niños con TEA tienen dificultades para expresarse verbalmente o para iniciar conversaciones. En este contexto, las marionetas y las actividades de imitación juegan un papel fundamental. Al involucrar al niño en el proceso de representar a los personajes del cuento a través de marionetas, se le permite experimentar la comunicación en un nivel práctico y vivencial. Las acciones físicas, como soplar como el lobo o construir una casa como el cerdito, no solo favorecen la motricidad fina, sino que también permiten que el niño se exprese de manera no verbal. Esta actividad es particularmente beneficiosa porque proporciona una vía alternativa de comunicación a través del movimiento y los gestos.

El hecho de que los niños imiten los sonidos, las posturas y las emociones de los personajes les ayuda a comprender mejor las emociones y los estados internos de los mismos, lo que es esencial para desarrollar empatía. Por ejemplo, imitar al cerdito asustado o al lobo enfadado facilita que el niño se identifique con los personajes y sus emociones, lo que a su vez puede abrir un espacio para que el niño exprese sus propios sentimientos, incluso si no tiene las palabras exactas para hacerlo.

El uso de cuentos en el contexto del TEA también permite el desarrollo del lenguaje funcional y expresivo. Al leer “Los Tres Cerditos” y asociar las palabras con sus pictogramas correspondientes, el alumno empieza a asociar términos con acciones, objetos y emociones. Por ejemplo, al mostrar la imagen de un cerdito construyendo su casa de paja, y asociarla con el verbo “construir”, el niño va incorporando este vocabulario en su repertorio. De esta forma, el cuento se convierte en una herramienta que enriquece el vocabulario del niño y facilita su uso en contextos cotidianos.

A lo largo de las sesiones, el niño puede ser alentado a repetir frases simples como “¡Soplaré y soplaré!” o “Mi casa será de ladrillo”, lo que no solo refuerza su comprensión del lenguaje, sino que también le da la oportunidad de practicar su pronunciación, ritmo y fluidez verbal. Las repeticiones de frases sencillas en un contexto de juego y de

imitación también permiten que el niño desarrolle su confianza en la comunicación verbal.

Los niños con TEA pueden tener dificultades para identificar y expresar sus propias emociones. El cuento “Los Tres Cerditos” es una excelente herramienta para trabajar el reconocimiento y la gestión de emociones. A través de las situaciones que viven los personajes, como el miedo del cerdito pequeño al lobo o la alegría de los tres cerditos al estar a salvo, el niño tiene la oportunidad de reconocer diferentes emociones y asociarlas con experiencias similares que podría haber vivido o podría vivir.

Mediante el uso de pictogramas que representan emociones como “feliz”, “triste” o “asustado”, y asociando estos con las acciones de los personajes, el niño puede empezar a verbalizar o señalar cómo se siente en diversas situaciones. Este proceso no solo mejora la capacidad de reconocimiento emocional, sino que también favorece la expresión verbal de esas emociones, un paso importante para la comunicación social.

Asimismo, las actividades relacionadas con la seguridad, como el juego simbólico del “lobo y las casas”, permiten que el niño practique conductas de seguridad en un ambiente controlado y comprendido, lo cual es fundamental para su desarrollo socioemocional. El niño puede aprender, por ejemplo, que es importante no abrir la puerta a extraños, lo que no solo refuerza la seguridad, sino que también ofrece una oportunidad para que el niño se exprese verbalmente al practicar respuestas como “No se entra sin permiso” o “Tengo que esconderme”.

El cuento “Los Tres Cerditos” se convierte en un puente eficaz hacia la comunicación en un alumno con TEA, ya que ofrece un enfoque multisensorial que involucra la vista, el oído, el movimiento y las emociones. Las imágenes, los pictogramas, los gestos y los juegos simbólicos permiten que el niño se exprese de manera verbal y no verbal, mientras que el cuento actúa como una base para la construcción de habilidades sociales, emocionales y lingüísticas.

Al trabajar con cuentos de forma estructurada y adaptada, los niños con TEA no solo mejoran su capacidad para comprender y usar el lenguaje, sino que también aprenden

a identificar y expresar sus emociones, lo que les permite interactuar de manera más efectiva con su entorno y desarrollar una comunicación más rica y significativa. En este sentido, los cuentos se presentan no solo como una herramienta de aprendizaje, sino como un medio que permite abrir puertas hacia la interacción y la comprensión emocional en el mundo de los niños con TEA.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, G. C., & Ochoa, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>.
- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y., & Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7–26.
<https://doi.org/10.14201/scero2016474726>.
- Álvarez, Á., & Orellano, E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(2), 249-259. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511205.pdf>.
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.^a ed.; L. Díaz de Liaño, Trad.). Editorial Médica Panamericana. (Obra original publicada en 2013). Recuperado de <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2020). *Typical speech and language development*. Recuperado de <https://www.asha.org/public/speech/development/chart/>.
- Artigas-Pallares, J., & I. P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger / Autism 70 years after Leo Kanner and Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115).
<https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>.
- Artigas-Pallarés, J., Gabau-Vila, E., & Guitart-Feliubadaló, M. (2005). El autismo síndromico: I. Aspectos generales. *Revista de Neurología*, 40(1), 143-149. Recuperado de <https://sid.usal.es/idos/F8/ART13841/autismosindromico1.pdf>.
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. (2019). Trastornos de la comunicación. En XXVIII Curso de Actualización en Pediatría. Recuperado de

https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivosadjuntos/comunicacion_0.pdf.

Avellán, M., & Alcívar Pincay, G. A. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49–70. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>.

Bloom, L. (1973). *Una palabra a la vez: El uso de enunciados de una sola palabra antes de la sintaxis [One word at a time: The use of single-word utterances before syntax]*. Mouton. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v07/v07_2/06-07_2.pdf.

Brown, R. (1973). *Un primer lenguaje: Las primeras etapas [A first language: The early stages]*. Harvard University Press. Recuperado de https://books.google.com/books/about/A_First_Language.html?id=0nOdAAAA_MAAJ.

Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). (s.f.). *ARASAAC: Portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa*. Gobierno de Aragón. Recuperado de <https://www.arasaac.org>.

Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2001). *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Masson. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=jvFXfLG9FsMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis [Aspects of the theory of syntax]*. MIT Press.

Damiano, C. (2024). La importancia de las metodologías activas en el aula ordinaria con alumnado con TEA: propuesta de intervención. *Universidad Europea*. Recuperado de https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/10315/22394628_TFM_ClaudiaDamianoRodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de

Castilla y León, 191, de 30 de septiembre de 2022.
<https://bocyl.jcyl.es/html/2022/09/30/html/BOCYL-D-30092022-3.do>.

Depositphotos. (2009-2025). *Imágenes, fotos, vídeos y música libres de derechos*.
Depositphotos. Recuperado de
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=0ace752b216ea0a57325a1c4347832dfbc7d9daa7839ee10f13f41ed4dfae4dcJmltdHM9MTc1MDI5MTIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=323caee3-bd69-6925-2f7eb8e9bcc168f9&psq=depositphotos&u=a1aHR0cHM6Ly9kZXBvc2l0cGhvdG9zLmNvbS9lcY8&ntb=1>.

De Ramón, A., & Juan, M. L. (2020). *Autismo Los cambios como oportunidades de aprendizaje*. Doble Equipo. Recuperado de
<https://www.dobleequipovalencia.com/autismo-emociones-cambios-aprendizaje/>.

Educima. (s.f.). *Recursos educativos para infantil y primaria*. Recuperado de
<https://www.educima.com>.

Gamba, D., & Galmozzi, F. (2024). *Cuentos con títeres. Hansel y Gretel*. Editorial Bruño. Primera edición.

Gándara, C. C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(4), 173-186. Recuperado de
<https://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/05/03-Ppios-y-estrategias.pdf>.

Grimm, J., & Grimm, W (Hermanos Grimm). (1812). *Hansel y Gretel. Kinder- und Hausmärchen, I*. Editorial Realschulbuchhandlung.

Guanoluisa, D. P., Álvarez, A. J., Izurieta, L. F., & Paredes, R. (2021). El cuento infantil como estrategia para potenciar el lenguaje en niños con autismo. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 421-437. Recuperado de
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1430/1405>.

- Gutiérrez, M. E. (2020). La literatura infantil en el aula de educación especial. *Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/45260/TFGL2693.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Kanner, L. (1935). *Child psychiatry*. John Hopkins Press.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217–250. Recuperado de <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje [Biological foundations of language]*. Wiley.
- 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. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Llamazares, M. T., & Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 71, 151-172. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7109>.
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 39(3-4), 201-223. Recuperado de <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/418/1071>.
- Maciques, E. (2012). Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) y los TEA Las diferencias implícitas. *Autismo Diario*. Recuperado de <https://autismodiario.com/2012/09/21/los-trastornos-especificos-del-lenguaje-tel-y-los-tea-las-diferencias-implicitas/>.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2017). *Guía de atención temprana*. Gobierno de España. Recuperado de https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/AtencionTemprana/docs/Guia_atencion_temprana.pdf.

- Monfort, M. (2006). La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. *Asociación Alanda, Canal Down21*, 1-5. Recuperado de http://www.cepdecantabria.es/phocadownload/diversidad/Comunicacion_bimodal.pdf.
- Müller, K. R., & Piñeiro, S. (2014). Malos hábitos orales: rehabilitación neuromuscular y crecimiento facial. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(2), 380–388. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70050-1](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70050-1).
- Núñez, C., & Valcárcel, R. R. (2020). *Emocionados con Petiblu*. Palabras Aladas. ISBN: 9788412376463. https://www.palabrasaladas.com/pdf/libro/emocionados_con_petiblu_muestra.pdf.
- Olivares, M. (2024). *Carteles con pictogramas para tu aula de apoyo: Cosas que se pueden y no se pueden hacer en clase*. Orientación Andújar. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/2024/09/04/carteles-con-pictogramas-para-tu-aula-de-apoyo-cosas-que-se-pueden-y-no-se-pueden-hacer-en-clase/>.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). CIE-10: Clasificación internacional de enfermedades: Décima revisión. OMS. Recuperado de <https://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume1.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Desarrollo infantil temprano: Un marco para la evaluación y el seguimiento*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75350>.
- Perrault, C. (1697). *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*. Claude Barbin.
- Perrault, C., & Pacheco, G. (2019). *El gato con botas* (Ilustraciones de Botas). Editorial GTO.
- Pérez, M., Fuster-Rico, A., Vicent, M., & Gonzálvez, C. (2023). El cuento como recurso educativo para el infante con TEA: catálogo de cuentos. *Revista general de*

- información y documentación*, 33(2), 585-604. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249920>.
- Pérez, M., Fuster-Rico, A., Vicent, M., & Gonzálvez, C. (2023). El cuento como recurso educativo para el infante con TEA: catálogo de cuentos. *Revista General de Información y Documentación*, 33(2), 585-604. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/93011>.
- Perinat, A. (2016). *La primera infancia*. Editorial UOC. Recuperado de <https://openaccess.uoc.edu/bitstreams/d48651a5-7abe-42f0-bf94d6a237a5d6eb/download>.
- Piaget, J. (1952). *Los orígenes de la inteligencia en el niño [The origins of intelligence in children]*. International Universities Press. Recuperado de https://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012_0000.pdf.
- Poveda-Silva, B. K., Ribadeneira-Pazmiño, D. A., Chela-Guambuguete, J. A., (2025). La enseñanza multisensorial en el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 8(15), 213-228. DOI: <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/390>.
- Red Educa. (s. f). Necesidades Educativas Especiales. *Red Educa, Cursos homologados para oposiciones*. Recuperado de <https://www.rededuca.net/contexto-educativo/n/necesidades-educativas-especiales>.
- Salto-Intriago, C. M., & Zambrano-Montes, L. C. (2021). La narrativa literaria como estrategia docente para la atención de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN-ISSN: 2697-3456*, 5(9), 54-74. <https://doi.org/10.46296/yc.v5i9edespsoc.0111>.
- Sazo, J. A. (2022). Una revisión narrativa sobre las estrategias para la intervención de la comunicación en niños y niñas con alto riesgo de trastorno del espectro del autismo. *UCMaule*, (63), 81-95. Recuperado de <http://enisibib.ucm.cl/index.php/revistaucmaule/article/view/928>.

- The Spanish Experiment. (s.f.). *Cuentos infantiles en español*. Recuperado de <https://www.thespanishexperiment.com/stories>.
- Toledo, P. (2005). El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección. *Aprende-IEA, Universidad de Sevilla*, 1-28. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Purificacion-Toledo-Morales/publication/257312462_El_cuento_concepto_tipologia_y_criterios_para_su_seleccion/links/00b49524e86b36539b000000/El-cuento-concepto-tipologia-y-criterios-para-su-seleccion.pdf.
- Tomasello, M. (2003). Construyendo un lenguaje: Una teoría del aprendizaje del lenguaje basada en el uso [Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition]. Harvard University Press. Recuperado de <https://philarchive.org/archive/SILIET>.
- Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, Á. M., & Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 19(3), 43-59. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=80046>;
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *La mente en la sociedad: Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press. Recuperado de <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>.
- Rodrigo, J., & Corral, D. ARASAAC: portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa. Software, herramientas y materiales para la comunicación e inclusión. *Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre*, 16(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/43426>.

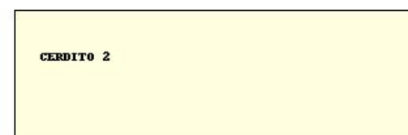
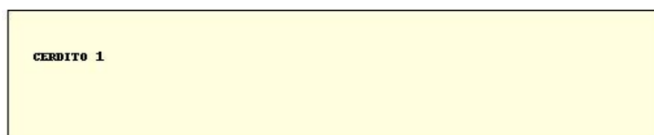
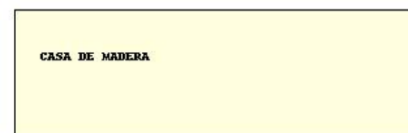
10. ANEXOS

Anexo 1



Fuente: Miss Felt (https://missfeltdesigns.com/wp-content/uploads/2021/03/Logo_WEB-1190.jpg).

Anexo 2



LOBO

SOPLAR

ESCAPAR

CASA DE LADRILLO

CERDITO 3

CORRER

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3

¿CÓMO ESTÁS?



Fuente: Doble Equipo (<https://www.dobleequipovalencia.com/wp-content/uploads/2020/03/panel-emociones-ninos.png>).

Ver anexo 4



Fuente: Depositphotos (https://static8.depositphotos.com/1526816/1052/v/450/depositphotos_10520740-stock-illustration-bamboo-hut.jpg).



Fuente: Depositphotos (https://st.depositphotos.com/1625191/3755/v/450/depositphotos_37555289-stock-illustration-village-home.jpg).



Fuente:

Depositphotos

(https://st2.depositphotos.com/1022597/9099/i/450/depositphotos_90999350-stock-photo-red-brick-house.jpg).

Anexo 5



Imagen generada con inteligencia artificial a través de ChatGPT (OpenAI, 2025), según indicaciones propias.



Fuente: Orientación Andújar (<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2023/09/NORMAS-DE-CLASE-DESTACADA.jpg>).