

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**Metodologías específicas para la mejora  
comunicativa en el alumnado con TEA. Un  
estudio de caso**

Presentado por Elena Rodríguez Blanco

Tutelado por: Susana Gómez Redondo

Soria, 10 de diciembre de 2024

# RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende comprender cómo las habilidades comunicativas influyen en los procesos socioeducativos del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como conocer las pautas y estrategias metodológicas empleadas y por los especialistas para la mejora de las interacciones y la reducción de barreras de aprendizaje y participación.

Para ello se realiza un estudio de caso de un alumnado con TEA con el que se ha trabajado una metodología TEACCH a lo largo de diversos cursos. La metodología de investigación, de corte cualitativo, se basa en una comparativa entre el segundo y sexto curso de Educación Primaria a partir de la investigación observacional; las entrevistas a sus docentes y profesionales especialistas y la revisión de informes y documentación gris aportada por el centro educativo. Se concluye que la adaptación metodológica favorece el desarrollo de la comunicación, contribuyendo de este modo a la inclusión socioeducativa de los niños y niñas.

**Palabras clave:** educación inclusiva, Trastorno del Espectro Autista, habilidades comunicativas, metodologías, TEACCH.

# ABSTRACT

This research aims to understand how communication skills influence the socio-educational processes of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), as well as to explore the guidelines and methodological strategies used by specialists to improve interactions and reduce learning and participation barriers.

To achieve this, a case study is conducted with a student with ASD, with whom the TEACCH methodology has been applied over several years. The qualitative research methodology is based on a comparison between the second and sixth years of Primary Education, using observational research, interviews with the student's teachers and specialists, and a review of reports and grey literature provided by the educational center. The study concludes that methodological adaptation promotes the development of communication, thus contributing to the socio-educational inclusion of children.

Keywords: inclusive education, Autism Spectrum Disorder, communication skills, methodologies, TEACCH.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	8
3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS OFICIALES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA .....	10
4. OBJETIVOS.....	12
5. MARCO TEÓRICO .....	13
5.1. LA INCLUSIÓN: BARRERAS Y FACILITADORES .....	13
5.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) .....	14
5.2.1. Definición y características .....	14
5.2.2. Tipología .....	17
5.2.3. Herramientas de evaluación .....	18
5.3. LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS .....	19
5.3.1. Funciones comunicativas .....	19
5.3.2. Lenguaje expresivo y comprensivo.....	20
5.4. METODOLOGÍAS DE TRABAJO CON EL ALUMNADO CON TEA .....	22
5.4.1. Método ABA .....	22
5.4.2. Modelo <i>Denver</i> .....	22
5.4.3. Método <i>Floortime</i> o Modelo <i>DIR</i> .....	23
5.4.4. Método TEACCH .....	24
6. METODOLOGÍA.....	25
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	26
7.1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL ALUMNO .....	26
7.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ADOPTADAS CON EL ALUMNO .....	30

7.2.1. Enfoque teórico de la intervención.....	31
7.3. CONSECUENCIAS DE LA INTERVENCIÓN EN EL ALUMNO .....	35
8. CONCLUSIONES.....	38
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	40
10. ANEXOS .....	44
Anexo 1. Transcripción de las entrevistas realizadas .....	44

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como fin conocer, a través de un estudio de caso, cómo el uso de metodologías específicas para alumnado con TEA en Educación Primaria favorece la inclusión y la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación cuando el área comunicativa presenta dificultades.

El TEA se corresponde con un conjunto de trastornos que afectan al neurodesarrollo y que tienen en común varias características (Salvadó et al., 2012). Estas características, según las indicaciones del *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* en su quinta edición (DSM-V), atañen únicamente a dos dominios de afectación: los déficits en comunicación e interacción social y los intereses restringidos y comportamientos repetitivos.

Este trabajo consta de dos ejes constructivos: la parte teórica y la empírica. La fundamentación teórica se desarrolla de acuerdo a los conceptos clave que deben conocerse para comprender los aspectos empíricos, que tienen que ver con el estudio del caso del alumno.

Se hace hincapié en el concepto de inclusión, el cual según Booth y Ainscow (2015) se define como “el conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.11).

Se aborda un recorrido por diversas definiciones de inclusión, así como una prospección de aspectos sobre el Trastorno del Espectro Autista. Se completa con una descripción de las habilidades comunicativas y se concluye con una exposición de distintas metodologías de trabajo con alumnado con TEA que fomenten el desarrollo de esas capacidades de comunicación.

El marco empírico realiza una investigación observacional de un alumno con TEA a partir de una comparativa entre el segundo y el sexto curso de Educación Primaria. Primeramente se describe el punto de partida de los aspectos comunicativos del alumno; a continuación, valorando informes y las entrevistas a maestros y especialistas, se explican las actuaciones implementadas siguiendo las bases de la metodología TEACCH; se finaliza detallando las consecuencias de dicha intervención en las habilidades de comunicación del alumno y, por ende, en su inclusión socioeducativa.

Cabe destacar que el nombre del alumno que se podrá leer en el documento es ficticio, con el fin de seguir la ética de la investigación y garantizar el anonimato del menor.

La metodología, de corte cualitativo, se basa en entrevistas semiestructuradas y abiertas a las maestras y especialistas que trabajan con el niño, en la observación directa del mismo en varias sesiones y en el análisis de documentación gris aportado por el centro, así como la comparativa a través del estudio de caso del alumno.

Como nota aclarativa, por razones de economía lingüística y agilidad lectora, a lo largo de las estas páginas se emplea el género masculino a la hora de hablar de ambos géneros en términos como *alumnos, niños, maestros...* No obstante, este trabajo participa de una postura inclusiva.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Durante mi primer periodo de prácticas en un centro escolar coincidí con un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Uno de los rasgos más llamativos era la dificultad para expresar sus emociones, necesidades o deseos personales. Las maestras y especialistas que trabajaban con él, poniendo en práctica diversas metodologías, le enseñaban y mostraban diferentes estrategias para ayudarlo en este aspecto y que poco a poco fuera progresando.

Tres años después volví al mismo colegio y pude comprobar el importante cambio que había experimentado dicho alumno en cuanto a lenguaje expresivo se refiere. No siempre lo hacía verbalmente, pero había aprendido a comunicarse de una manera eficiente, hecho que derivaba en una mejora del ambiente en el aula, de sus relaciones interpersonales, de su comportamiento y hasta de su estado de ánimo.

Es una obviedad que poder comunicarnos con las personas que nos rodean es una de las mayores necesidades de todos los seres humanos y que el lenguaje, tanto en su faceta de producción como de recepción, es el medio para dicha acción.

Este trabajo parte de la hipótesis inicial de que la evolución tan favorable en su capacidad de comunicar ha estado condicionada por las diferentes metodologías implementadas para trabajar con el alumnado con TEA; pero, sobre todo, a las adaptaciones que las maestras y especialistas implicadas en su proceso de enseñanza y aprendizaje diseñaron. Es por ello por lo que se plantea una investigación en torno a dichas metodologías y estrategias didácticas, con el fin de comprender su impacto en la supresión de barreras de aprendizaje y participación del alumno y su evolución.

Anteriormente he cursado el Grado de Educación Infantil y mi Trabajo de fin de grado estaba enfocado en la investigación de aspectos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista. Con las prácticas de ambos grados, y como respalda mucha de la literatura científica publicada en los últimos años en torno a esta temática, se contrasta que actualmente existen numerosos casos de alumnado con TEA en las aulas, siendo por tanto, imprescindible dar respuesta a las necesidades de este colectivo. Dado que la comunicación es una de sus principales barreras, este trabajo se centra en las

metodologías y estrategias empleadas en la mejora y desarrollo de las habilidades lingüísticas y de interacción social, con el fin de favorecer la inclusión de estos alumnos.

Así, y si bien en el marco teórico se hace un repaso de las distintas metodologías, será el método TEACCH el que ocupe una mayor atención en el marco empírico, debido a que fue este modelo el elegido por el equipo escolar para dar cobertura a las adaptaciones y estrategias didácticas y pedagógicas.

### **3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS OFICIALES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

La Universidad de Valladolid y la ORDEN ECI/3857/2017, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria, concretan las competencias generales y específicas a alcanzar en el desarrollo de dicho Grado.

De ellas se han seleccionado las relacionadas con el objeto de investigación de este Trabajo de Fin de Grado, así como con los procesos desarrollados durante la realización del mismo. Las más destacadas son:

- ❖ Capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- ❖ Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- ❖ Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos sociales y escolares.
- ❖ Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
- ❖ Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.
- ❖ Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.
- ❖ Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.
- ❖ Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos de integración escolar y trabajo colaborativo con profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.

- ❖ Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio correspondiente a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.

Todas las competencias tienen un sentido en el proceso de adquisición de nuevos contenidos y materias. No obstante, en relación a este Trabajo de fin de grado, cabe destacar algunas de esas asignaturas esenciales para poder llevarlo a cabo. Son las siguientes: Fundamentación psicopedagógica de la atención a la diversidad, Métodos de investigación e innovación en educación y Didáctica de la lengua castellana y lingüística.

## **4. OBJETIVOS**

El objetivo principal de este trabajo de investigación es conocer cómo el uso de metodologías específicas favorece la inclusión y la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con TEA en Educación Primaria.

A partir de este se han establecido otros objetivos específicos, que se describen a continuación:

1. Indagar en la implicación de las habilidades comunicativas en los procesos de inclusión en el alumnado con TEA.

2. Describir, a través de un estudio de caso, diferentes estrategias metodológicas empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnado con TEA.

3. Conocer las percepciones del profesorado y especialistas respecto a las metodologías concretas empleadas con el alumnado con TEA y sus resultados en los procesos comunicativos.

## 5. MARCO TEÓRICO

### 5.1. LA INCLUSIÓN: BARRERAS Y FACILITADORES

Existen muchas condiciones que pueden dificultar una plena inclusión de todos y todas en la sociedad. Según el modelo social, la supresión de barreras e implementación de facilitadores (Booth y Ainscow, 2015) es responsabilidad de la comunidad, y no del individuo. Para ello, se considera a la escuela como una entidad primordial en este proceso, idea que respalda la Unesco (1996), como se citó en Echeita y Sandoval (2002):

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social (p. 59).

Esta problemática de la exclusión social podría ser erradicada o disminuida a través de la educación en las escuelas y, más concretamente, gracias a la puesta en práctica de los procesos de inclusión (Dueñas, 2010).

Antes de comenzar a hablar de la inclusión en el ámbito educativo, o educación inclusiva, es necesario establecer una definición de esta. Para ello se utilizarán las interpretaciones que diversos autores hacen de ella.

Booth y Ainscow (2015) definen la inclusión como “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 9); pero ¿qué son esas barreras?

Estos mismos autores sustituyen el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* por *barreras para el aprendizaje y la participación*, término que usan “para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna” y las cuales “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos” (p. 8).

Otra de las definiciones relevantes, especialmente para los centros escolares de España ya que viene incluida en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, es la que establece la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE, 2024.), donde se deja constancia de que la educación inclusiva es “el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes”.

Por otro lado, Cuenca (2004) concreta que la inclusión es una “actitud relacionada con un sistema de valores y creencias y no un conjunto de acciones. Asume que la convivencia y el aprendizaje en los grupos con diferencias es la mejor forma de beneficiar a todos y a cada uno” (p. 24).

Como síntesis a las definiciones anteriores se pueden extraer varias ideas principales que enmarcarían dicho concepto. Por un lado, se evidencia la diversidad que existe entre los individuos, ya que, diariamente, las personas son capaces de apreciar las diferencias que existen entre unos seres humanos y otros: aspecto físico, rasgos de la personalidad, creencias religiosas y/o políticas, etc. Si este hecho lo llevamos al ámbito educativo, se podría observar la realidad de las aulas de todos los centros escolares, donde la pluralidad tanto de situaciones como de características que presentan los niños y niñas que a ella acuden, está a la orden del día (Palanco, 2008).

En los procesos de inclusión es fundamental el ver las diferencias entre las personas como una ventaja y no como un inconveniente, fomentando la participación de todo el alumnado en conjunto y sin hacer segregaciones en grupos homogéneos con el fin de alcanzar el mayor desarrollo posible de todos los alumnos y alumnas a nivel integral (Molina, 2007).

## **5.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

### **5.2.1. Definición y características**

El Trastorno del Espectro del Autista (TEA) se corresponde con un conjunto de trastornos que afectan al neurodesarrollo y que tienen en común diversas características como las dificultades en comunicación e interacción social o patrones restrictivos de comportamiento (Salvadó et. al., 2012).

Siguiendo las indicaciones del *Manual de Diagnóstico y Estadístico de las Trastornos Mentales* en su quinta edición (DSM-V), la clasificación diagnóstica en la que se encuadran los diferentes trastornos de este espectro atañe únicamente con dos dominios: los déficits en comunicación e interacción social y los intereses restringidos y comportamientos repetitivos.

Por lo tanto, hablando de forma más específica de las características de la sintomatología presente en las personas con TEA, cabe destacar (Barrios et. al, s.f.):

- ❖ Deficiencias persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, entre las que destacan: deficiencias en la reciprocidad socio-emocional; deficiencias en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social; deficiencias para desarrollar, mantener y comprender relaciones.
- ❖ Patrones restrictivos de comportamiento, que incluyen: movimientos motores; preferencia por ciertos objetos; formas de habla repetitivas, ecolalias; baja tolerancia al cambio de rutinas o hábitos; intereses restringidos; excitación ante estímulos sensoriales; predilección hacia aspectos sensoriales del entorno.

Se puede decir que las pautas generales que se encuentran presentes en las personas con TEA, según Flórez Geijo (2020), son las alteraciones cualitativas de la interacción social, las alteraciones cualitativas de la comunicación y los comportamientos, intereses y actividades restringidas, repetitivas o estereotipadas.

Respecto a la escolarización del alumnado con NEE, se debe diferenciar este término de NEAE. El concepto Necesidades Educativas Especiales aparece descrito en el artículo 73 de la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, del siguiente modo:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, de la comunicación o del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que, requiere de determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (p. 43).

Por otro lado, la LOMLOE, en su artículo 71, describe las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) como:

Alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje, la comunicación, trastornos de atención o

de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa), altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar (p. 41).

Dependiendo de las necesidades individuales de cada alumno, la respuesta educativa seguirá un camino u otro; por ello, es necesario conocer el nivel de afectación para implementar las medidas más adecuadas. En el caso del autismo, existen diferentes niveles de severidad, que exigirán un tipo de adaptación u otra, en función de dicho grado de afectación.

El DSM-V también establece una diferenciación de los niveles de severidad del TEA respecto a los grados de afectación en las pautas generales anteriormente expuestas. En la tabla 1 aparece la descripción de los distintos niveles que existen en el TEA y las características particulares de cada uno (Barrios et. al., s.f):

**Tabla 1**

*Niveles de severidad del TEA.*

<b>Nivel de severidad</b>	<b>Comunicación social</b>	<b>Intereses restringidos y conducta repetitiva</b>
<b>Grado 1</b> <b>(requiere apoyo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades iniciando interacciones sociales.</li> <li>- Respuestas atípicas o insatisfactorias en aperturas sociales de otros.</li> <li>- Apariencia de tener poco interés en interacciones sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultad para alternar actividades.</li> <li>- Problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.</li> </ul>

<b>Grado 2</b> <b>(requiere apoyo sustancial)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiencias graves en habilidades de comunicación social.</li> <li>- Problemas sociales aparecen incluso con apoyos.</li> <li>- Respuestas atípicas o reducidas en los intentos de relación de otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamientos inflexibles, dificultades para afrontar cambios u otras conductas aparecen frecuentemente y son muy evidentes.</li> <li>- Gran ansiedad y/o dificultad al cambio, el foco de interés o conducta.</li> </ul>
<b>Grado 3</b> <b>(requiere apoyo muy sustancial)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiencias graves en habilidades de comunicación social que causan alteraciones graves en el funcionamiento.</li> <li>- Responde mínimamente a los intentos de relación de otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inflexibilidad del comportamiento, extrema dificultad de hacer frente a otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren en funcionamiento en todos los ámbitos.</li> <li>- Ansiedad manifiesta para cambiar el foco de acción.</li> </ul>

Fuente: Barrios et. al. (s.f.)

### 5.2.2. Tipología

El DSM-IV enmarcaba el TEA como un subgrupo dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) el que se englobaban al autismo, al Síndrome de Asperger, al TGD no especificado. Además del TEA, entre los TGD también se encontraban el Trastorno de Rett y el Trastorno desintegrativo infantil (Miguel, 2013).

Con la entrada en vigor del DSM-V esta clasificación cambió y se estableció un único subtipo de TGD, el TEA, el cual pasó a incluir el Trastorno autista, el Asperger, el Trastorno desintegrativo de la infancia y el Trastorno generalizado del desarrollo no especificado; es decir, el Síndrome de Rett deja de formar parte de dicha clasificación.

Siguiendo las explicaciones de Miralles (2004), a continuación se muestra una breve descripción de cada una de los trastornos mencionados:

- ❖ Síndrome de Asperger: no existe retraso en el habla ni en el razonamiento, pero sí es posible que haya dificultades en habilidades motoras. El cociente intelectual suele ser normal o incluso superior a cien, además de presentar conductas excéntricas, pensamiento concreto, muy buena memoria u obsesión por ciertos temas.
- ❖ Trastorno desintegrativo de la infancia (CDD): existe un retraso en el habla, razonamiento y habilidades motoras, además de presentar un retraso mental severo.
- ❖ Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (PDD-NOS): abarca varios tipos de trastornos que se caracterizan por las alteraciones en el área del lenguaje, comunicación y relación social y déficits en planificación y memoria.
- ❖ Trastorno Autista: en este caso sí incluyen un conjunto de comportamientos relacionados con retrasos en el habla y el razonamiento y con un cociente intelectual por debajo de cincuenta.

### **5.2.3. Herramientas de evaluación**

Para que las adaptaciones curriculares que se diseñen sean adecuadas, antes de decidir cuáles son los mejores métodos para trabajar con el alumnado con TEA es necesario hacer una evaluación de la situación a nivel individual de cada caso (Rodríguez et. al., 2007).

En este sentido, es importante esclarecer la diferencia entre el tipo de adaptación que se implementará, si será significativa o no significativa. En el primero de los casos se harán modificaciones a nivel curricular (objetivos, y competencias de programación) y en el segundo, únicamente serán cambios a nivel estructural (metodologías, fórmulas de evaluación, actividades y contenidos básicos) (LOMLOE, 2020).

Uno de los modelos de evaluación del TEA que existen es el *Inventario de Desarrollo Battelle*. Fue creado en el año 1984 por Newborg, Stock y Wnek y adaptado a España en el año 1996 por De la Cruz y González.

Este instrumento consta de una serie de preguntas para evaluar las habilidades fundamentales del desarrollo en niños, desde su nacimiento hasta los ocho años. Los resultados que se extraen de su puesta en práctica son las edades equivalentes del

desarrollo del niño al que se le realiza, de acuerdo a diversas áreas: personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva (Sanz et. al., 2007).

Por otro lado está el *Curriculum Denver*. Es una herramienta diseñada específicamente para niños con TEA a partir de los 12 años y que sirve para evaluar el nivel de desarrollo del alumno de acuerdo a una serie de ítems en las siguientes habilidades: comunicación receptiva, comunicación expresiva, cognición e imitación, juego y habilidades sociales, conductas de atención conjunta y comportamiento (Rogers y Dawson, 2015).

Otros instrumentos de diagnóstico del TEA son las pruebas *ADI-R* y *ADOS-2*. De la puesta en práctica de la entrevista *ADI-2*, se obtiene información sobre el grado de alteraciones cualitativas en interacción social y en comunicación, de los patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados y de las alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes (Lord, et. al., 2014).

En el caso de la escala de observación *ADOS-2*, sus resultados esclarecen datos sobre el nivel de afectación social en comunicación e interacción social recíproca y sobre comportamientos restringidos y repetitivos (Lord, et. al., 2014).

### **5.3. LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS**

Como se ha expuesto anteriormente, uno de los aspectos más característicos de las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista son las dificultades en las habilidades comunicativas. La comunicación es un campo muy amplio y, siguiendo las indicaciones de Revière (2014), como se citó en Cobo y Belda-Torrijos (2022), para que las intervenciones sean efectivas hay que distinguir tres ámbitos: las funciones comunicativas, el lenguaje expresivo y el lenguaje comprensivo.

#### **5.3.1. Funciones comunicativas**

Jakobson (1975) en su obra *Lingüística y poética* plantea seis funciones distintas que derivan de los procesos comunicativos. Son las siguientes:

- Función referencial. También conocida como representativa o informativa. La información que se ofrece es objetiva ya que se centra en el contenido del mensaje únicamente.

- Función emotiva. También conocida como expresiva o sintomática. La información que trasmite se centra en la actitud del emisor, sujeto protagonista, respecto a ella.
- Función apelativa. También conocida como conativa. En este caso el protagonista es el receptor ya que con la información que se transmite se pretende condicionar su conducta.
- Función metalingüística. Esta hace referencia al propio lenguaje, es decir, sirve para hablar de él y sus códigos.
- Función fática. También conocida como relacional. Su propósito es asegurar que existe contacto entre el emisor y el receptor, por lo que el elemento relevante es el canal de comunicación.
- Función poética. También conocida como estética. Muestra cómo, al emplear un código u otro, es posible llamar la atención, por lo que toma importancia el mensaje en sí.

Todas estas son las diferentes tareas o roles que el lenguaje puede tener dentro del proceso comunicativo gracias a los enunciados o expresiones, si bien lo más importante es valorar tanto el qué pretende transmitir el emisor como el fin que persigue en el receptor (Morales, 2014).

Para que cualquiera de estas funciones se pueda dar, las personas debemos saber comunicar y comprender información; de eso se encarga la psicolingüística, cuyo objetivo es estudiar cómo las personas comprenden y producen el propio lenguaje dentro de un proceso comunicativo (UNIR, 2021).

### **5.3.2. Lenguaje expresivo y comprensivo**

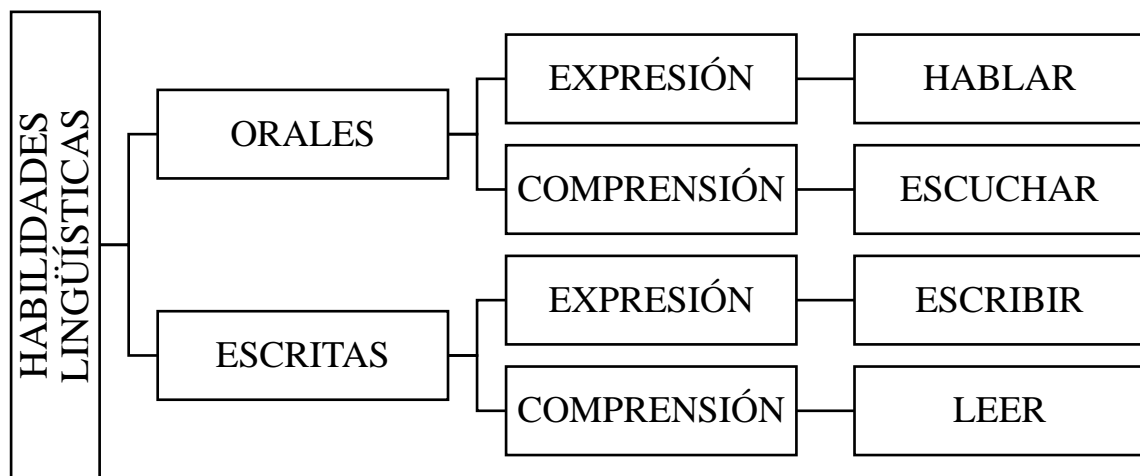
Malmberg (1974) indica que el medio que usamos para comunicarnos es el lenguaje y de él derivan dos procesos, el de expresión y el de comprensión. La comprensión es el proceso en el que el receptor establece conexiones entre el mensaje, la información y los conocimientos previos que tiene, en tanto que la expresión se centra en transmitir sentimientos, vivencias y opiniones.

Tanto para transmitir como para comprender un mensaje, existe un conjunto de habilidades o destrezas que sirven para todas las situaciones de la vida cotidiana y son:

hablar (expresión oral), escuchar (comprensión auditiva), leer (comprensión lectora) y escribir (expresión escrita) (Garton, 1994).

La agrupación de estas cuatro destrezas del lenguaje aparece descrita en la figura 1, atendiendo a las habilidades orales o escritas.

**Figura 1**



Fuente: Cassany et. al. (2001).

Sin tener en cuenta la causa, son las deficiencias en alguna (o todas) de estas habilidades lingüísticas las que suponen una limitación para todas las áreas de desarrollo de una persona.

Otro ámbito relevante de la comunicación es la semiótica. Charles Morris (1938) la define como disciplina encargada de estudiar cómo los signos intervienen en la comunicación a través de distintas dimensiones, concretamente tres: la sintaxis, o relación de los signos entre sí; la semántica, o relación de los signos con su referente (su significado); y la pragmática, o relación de los signos con sus intérpretes.

Haciendo alusión a las personas con TEA, anteriormente se ha expresado su dificultad a la hora de mantener una interacción social o de establecer una comunicación efectiva con sus iguales. Esto es debido a la incapacidad de interpretar adecuadamente los signos que

forman parte de esa comunicación, es decir, una dificultad en la competencia pragmática (Fernández y García, 2020).

## **5.4. METODOLOGÍAS DE TRABAJO CON EL ALUMNADO CON TEA**

Para que cualquier práctica educativa sea efectiva y favorezca la inclusión del alumnado al que va dirigida, esta debe ser adaptada a las necesidades individuales del mismo. Para ello no es necesario seguir un solo camino, sino que existe un amplio abanico de posibilidades, las cuales debemos conocer para poder ponerlas en práctica.

Para el alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, a lo largo de los años se han ido diseñando diferentes metodologías enfocadas a la supresión de sus dominios más afectados: la comunicación e interacción social y los intereses restringidos. A continuación aparecen descritas algunas de ellas.

### **5.4.1. Método ABA**

El método ABA o *Análisis de la Conducta Aplicada* (en inglés, *Applies Behavior Analysis*), fue desarrollado en los años 80 por Ole Ivar Lovass. Se fundamenta en la teoría del aprendizaje (atención, imitación y seguimiento de órdenes) y se centra en fomentar conductas deseadas a través de refuerzos positivos, eliminando de este modo las no deseadas mediante un proceso denominado ‘extinción’ (Mulas, et. al. 2010).

El modelo de trabajo con este método es el siguiente: primero se establecen cuáles son los objetivos respecto al comportamiento que se quieren alcanzar. Una vez focalizados, se emplea el denominado “ensayo discreto”, el cual está formado por tres elementos: el *comportamiento* que se quiere enseñar; el *antecedente*, que sería la orden que se da al alumno; y el *consecuente*, que sería la respuesta. Sí este consecuente es el deseado, se dará un refuerzo positivo y si no, se indicará con una negativa rotunda; si es necesario, se dará la respuesta adecuada (Colombo, 2018).

### **5.4.2. Modelo Denver**

El modelo Denver tiene su origen en los años 80, sus creadores fueron Rogers y Dawson e inicialmente era conocido por sus siglas en inglés ESDM (*Early Start Denver Model*). Es un método de atención temprana destinado a niños y niñas diagnosticados con

Trastorno del Especto Autista y que tiene como fin contribuir al desarrollo general, pero haciendo hincapié en los aspectos cognitivos, socioemocionales y lingüísticos (Toledo, 2018).

Según Toledo (2018), primeramente, como cualquier intervención, se realiza una evaluación inicial a través de un instrumento de evaluación propio denominado “lista de verificación de aprendizaje” en la que, a través de unos ítems, se puede saber el nivel de desarrollo del niño. Tras esto, se establecen los objetivos que se quieren alcanzar con la puesta en práctica de las medidas basadas en cinco estrategias: estado de ánimo positivo, uso del juego como escenario de la intervención, enseñanza intensiva con muchas experiencias, reforzar conductas positivas para erradicar las no deseadas e implicación directa de la familia.

Una parte muy significativa de este modelo es la implicación de todas las personas que forman parte de la formación del niño, desde su familia hasta profesionales o cuidadores, ya que se da importancia a la implantación de las medidas no solo dentro de los centros educativos, sino en su día a día. Este hecho hace que la familia deba estar al corriente de esos objetivos y técnicas correctivas que se emplean con el niño para seguir fomentando su desarrollo (González, 2015).

#### **5.4.3. Método *Floortime* o Modelo *DIR***

A finales de los años 80, Stanley Greenspan diseña el modelo DIR, Desarrollo, Individualidad y Relaciones, cuyas siglas son la clave para entender su teoría. Este modelo teórico dice que el nivel de desarrollo de cada niño está condicionado por sus diferencias individuales y especialmente por las relaciones que este establece con sus familiares. Es decir, defiende que el desarrollo infantil depende de la capacidad de comunicar y expresar las emociones y el afecto (Breinbauer, 2006).

La estrategia de intervención de este modelo es el método *Floortime*, que en español también se conoce como Juego Circular, lo que nos indica la esencia de esta técnica. A través de las interacciones lúdicas del alumno con sus padres, tanto en entornos escolares como extraescolares, se pretende fortalecer la regulación emocional, la creación de vínculos afectivos y la expresión de emociones (Dionne y Matini, 2011).

Es decir, Greenspan y Wieder (2005) defienden que el desarrollo general del niño depende de aspectos afectivos, principalmente. De este modo crear situaciones de aprendizaje de forma lúdica y con personas que tengan un fuerte vínculo emocional con el niño favorecerá dicho desarrollo.

#### **5.4.4. Método TEACCH**

El método TEACCH fue creado en los años 60 por Eric Schopler. Responde a las siglas en inglés *Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* y en español es conocido como *tratamiento y educación de alumnado discapacitado por autismo y problemas de comunicación*. Es una metodología enfocada a trabajar diferentes tipos de habilidades, concretamente cognitivas, perceptivas, de imitación y motrices, en alumnado diagnosticado de Trastorno del Especto Autista (Sanz et. al., 2018).

Según Sanz et. al. (2018), la estrategia de este método se basa en adaptar el ambiente atendiendo a las características generales del alumnado con TEA. pero siempre adaptándolas a las necesidades individuales del infante al que van dirigidas y a sus intereses personales. Las medidas de intervención que propone el método son: organización física del ambiente; horarios y paneles de anticipación, con el fin de que el alumno sepa cuál será el desarrollo de la sesión; actividades secuenciadas que posibiliten el trabajo autónomo; y actividades estructuradas, con fácil reconocimiento de los pasos a seguir.

Todas estas medidas tienen como fin el favorecer el desarrollo del niño, especialmente en aspectos de autonomía, problemas de conducta y habilidades comunicativas. Para ello es necesaria la colaboración simultánea de familia y escuela (Howley, 2015).

## 6. METODOLOGÍA

Para el marco teórico se ha realizado una revisión de literatura científica procedente tanto de fuentes primarias como secundarias (artículos, tesis, manuales, libros...) cuya información está relacionada con los temas a tratar en el mismo. Todas estas referencias bibliográficas han sido obtenidas de bases de datos como *Dialnet*, *Google Scholar*, *WOS*, *Sopus* o *ERIC*. Asimismo, se ha recurrido a la revisión de literatura gris, sobre todo la relacionada con los documentos aportados por el centro para un mejor análisis, seguimiento y evaluación del caso.

El modelo metodológico empleado para el desarrollo del marco empírico ha sido el estudio de caso, el cual, de acuerdo con las nociones expuestas por Stake (1998), “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

En este estudio de caso se realiza una investigación observacional no sistemática, entre el segundo y el sexto curso de Educación Primaria, así como la recogida de aspectos longitudinales a partir de las entrevistas con las maestras y el personal especialista. Según las indicaciones de Stake (1998), este estudio de caso es de tipo intrínseco ya que “nos interesa porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso” (p. 16).

Este mismo autor explica que los procedimientos a seguir para realizar una investigación con estudio de caso, tras haber hecho la elección del caso, son: primero se redactan las preguntas de la investigación; a continuación se realiza la recogida de datos y el análisis e interpretación de los mismos, para proseguir con la triangulación. Esta es definida como “el conjunto de estrategias para lograr el análisis e interpretación precisos, y así encontrar representaciones alternativas” (Rojas, 2015, p. 102). Finalmente se procede a la redacción del informe.

Concretando más en el caso que nos atañe, el marco empírico analiza y describe las características del alumno, centrándose en el área comunicativa. Además, se tratan las medidas de adaptación según la metodología TEACCH y las consecuencias de estas en el lenguaje del niño, tanto a nivel comprensivo como expresivo.

Toda esta información ha sido extraída a partir de tres procedimientos. Por un lado, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de documentos facilitados por el centro en el que está escolarizado el alumno; por otro lado, se ha realizado una observación directa del alumno en dos momentos diferentes: primero, cuando estaba en el segundo curso de Educación Primaria y yo realizaba mis prácticas del Grado en Educación Infantil y, tres años después, durante mi Practicum II del Grado de Educación Primaria, momento en el que asistí a varias sesiones con el niño. Por último, se han realizado entrevistas, con preguntas semiestructuradas y abiertas, a tres de las profesionales que trabajan con el alumno en el centro ordinario, más concretamente a su maestra, a la especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y a la especialista en Audición y Lenguaje (AL), las cuales han seguido la evolución del alumno desde que se escolarizó en el centro hasta la actualidad.

Por lo tanto, se puede concluir que esta investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que la comparativa longitudinal permite valorar la evolución de dicho alumno a lo largo del tiempo y las intervenciones didácticas y estrategias metodológicas empleadas. Así mismo, los procesos observacionales dan lugar a interpretaciones de tipo cualitativo y comprensivo.

## **7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Antes de comenzar con la descripción de las características tanto del alumno en que se basa el estudio de caso, como de las adaptaciones diseñadas para el mismo, es importante dejar constancia de que, con el fin de garantizar su anonimato, el nombre que aparecerá a lo largo de las siguientes páginas, que en este caso es Julián, es ficticio.

### **7.1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL ALUMNO**

Julián es un niño que ha nacido en el año 2012 y cuyo diagnóstico, actualmente, se corresponde con la tipología de Trastorno del Espectro Autista, más concretamente con la categoría de Trastorno Autista.

El informe psicopedagógico que en su día fue realizado por el Equipo de Atención Temprana con motivo de su nueva escolarización recoge que, en la revisión de los 24 meses, ante la preocupación de los padres por la escasa relación social manifestada por el niño, la pediatra les pasa el cuestionario M-CHAT para valorar las habilidades de comunicación del niño, observando dificultades en la interacción social: no señalaba, no pedía, no mantenía contacto ocular, utilizada jerga propia y presentaba estereotipia de aleteo de manos cuando estaba excitado.

Un mes después, en febrero de 2014, y tras valorar el cuestionario anteriormente citado, Julián es derivado al Servicio de Neurología por la sospecha de un posible Trastorno generalizado del desarrollo (TDG).

En marzo de ese mismo año, el Equipo de Atención Temprana del Centro Base de su ciudad de referencia realiza una evaluación inicial que constata del Retraso Evolutivo no especificado, con alteraciones específicas de la comunicación e interacción social,

Hasta llegar al diagnóstico Trastorno del Espectro Autista, periódicamente se van realizando evaluaciones e informes de la situación de Julián, cuyos resultados aparecen descritos en la tabla 2.

## **Tabla 2**

*Informes diagnósticos del caso.*

<b>FECHA</b>	<b>TIPO DE INFORME</b>	<b>DE INFORMACIÓN</b>
19/05/2014	Dictamen técnico.	Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la JCYL-General Territorial de Servicios Sociales-, con propuesta de reconocimiento de situación de dependencia del menor en grado III. Validez provisional.
22/01/2015	Informe médico.	Emitido por el Servicio de Pediatría del Hospital de su ciudad de referencia. Motivo de la consulta: “sospecha de trastorno generalizado del desarrollo”. Juicio clínico: “Trastorno del Espectro Autista”

30/01/2015	Informe médico.	Informe de coordinación interadministrativa en Atención Temprana, del Centro Base de su ciudad de referencia. Diagnóstico: “retraso evolutivo no especificado”, “trastorno multisistémico”.
17/02/2015	Informe de evaluación.	Informe de la Asociación de Asperger y TDG de Salamanca. Conclusión diagnóstica: compatibilidad con un Trastorno del Espectro Autista, DSM-V, Nivel 1.
14/05/2015	Dictamen técnico.	Revisión de la situación de dependencia, donde se emiten dictamen con propuesta de valoración de grado I.

Fuente: elaboración propia a partir de informes del centro.

Una vez desglosados los antecedentes clínicos del caso, procedemos a la descripción del alumno según la información extraída de las entrevistas con su maestra y especialistas así como de los documentos facilitados por el centro. Nos centramos especialmente en el área comunicativa, ya que es en la que más dificultades presenta.

Julián se estrena en el balbuceo con 9 meses, lo que podría considerarse, en principio, un parámetro normal. Tal y como recogen los informes, lo que sí llama la atención de los padres es la escasa evolución en este aspecto que se produce en los próximos meses. Como ya se ha comentado, es por ello por lo que en la revisión de los dos años cuando transmiten esta inquietud a la pediatra. Con esos 24 meses, únicamente emite bisílabos, y con un dudoso carácter referencial.

Los mismos informes refieren que unos meses después, en junio de 2014, Julián comienza a asistir a una Escuela Infantil de su localidad. A partir de ese momento, y en cuanto comienzan las prácticas de estimulación con el Equipo de Atención Temprana, la familia refiere una mejoría significativa, observando un aumento del vocabulario y pudiendo reconocer más fácilmente las palabras que Julián usa.

En septiembre del año siguiente, con una edad de 3 años y 8 meses, y con motivo de su nueva escolarización en el centro público en el que se encuentra actualmente, se realiza un informe psicopedagógico para poder diseñar la Adaptación Curricular Significativa adecuada a sus necesidades. Los resultados de dicha valoración, los cuales aparecen

descritos en el informe anteriormente citado, en cuanto a su desarrollo comunicativo, se sintetizan a continuación.

- Comunicación no verbal, expresiones faciales y postura corporal

Julián presenta un buen contacto ocular; dirige su mirada hacia el interlocutor para comunicarse y mantiene esa mirada a esperas de una respuesta. Cuando desea algo, por ejemplo, un objeto, primero dirige su mirada hacia el interlocutor para solicitar su atención y posteriormente alterna la mirada entre objeto e interlocutor hasta alcanzar su meta. En otras ocasiones, coge la mano del adulto y le lleva hacia donde está lo que él quiere, incluso señala el objeto, pero pocas veces emite vocalizaciones en estos procesos.

Muestra expresiones de afecto hacia familiares próximos y, también, cuando se lo pide otra persona con la que se relaciona en un momento dado, da besos y abrazos.

Se observa en él sonrisa social y así como expresiones faciales fácilmente reconocibles de alegría, enfado, susto o complicidad; observándolo se puede saber cómo se siente.

- Lenguaje comprensivo

Enumerando distintas situaciones, Julián identifica, señala y nombra objetos familiares (como *coche, casa, papá, mamá, pelota*) siempre y cuando se le muestren, ya sea físicamente o a través de imágenes. También lo hace con las partes más importantes de su cuerpo (*ojos, manos, boca, pies, pelo...*).

Comprende y sigue órdenes sencillas como “coge la pintura”, pero no aquellas que requieran más de una acción consecutiva en la ejecución (“coge la pintura y ponla en la mesa”) y cuando se le hacen preguntas como por ejemplo “¿qué estás haciendo?”, refiriéndose a actividades comunes, responde con verbos simples (*jugar, pintar*), pero generalmente hay que insistirle para ello.

- Lenguaje expresivo

Este aspecto es en el que más déficit presenta y las vocalizaciones que realiza son muy concretas. Nombra tanto colores como la mayoría de los objetos cotidianos de su entorno, acciones cotidianas, realiza onomatopeyas o cuenta de forma automática y, en contextos

de socialización, presenta respuestas verbales simples (*hola, adiós, gracias, etc.*) pero no participa en conversaciones, únicamente responde a preguntas que se le formulan a él directamente.

Sus expresiones verbales varían en precisión, pero su lenguaje es dislábico (omisiones, sustituciones, simplificaciones y distorsiones de sonidos) de modo que, en algunas ocasiones, resulta difícil comprender lo que dice. Además, generalmente emplea la holofrase, es decir, una sola palabra, y muy ocasionalmente, dos palabras a lo sumo. Por ejemplo, cuando quiere decir “quiero esa pelota” únicamente dice “*pota*” “*juá*” mientras señala.

En definitiva, por voluntad propia apenas tiene expresiones a no ser que se le incite a ello. Lo que sí llama la atención es que, en momento de juego libre, va vocalizando a medida que realiza dicho juego (por ejemplo, el color de las piezas o el nombre de algún juguete que esté usando en ese momento) de forma más o menos correcta.

Todas estas acciones del desarrollo comunicativo han sido evaluadas a través de la Escala Merrill-Palmer-R. El informe psicopedagógico indica que el resultado de desarrollo del lenguaje de Julián en ese momento fue de 1 año y 6 meses, es decir, más de dos años de desfase atendiendo a su edad cronológica.

## **7.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ADOPTADAS CON EL ALUMNO**

Todas estas características de Julián son analizadas por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como por la Asociación de Asperger de Salamanca. En una entrevista realizada a la tutora de aula, esta explica que, junto con la comunicación, Julián presentaba dificultades y alteraciones en su conducta cuando vivía situaciones desconocidas para él y en la interacción social.

Ambas partes, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y la Asociación de Asperger de Salamanca, tras la valoración del caso, proponen trabajar con los principios teóricos del enfoque TEACCH que, como se ha expuesto en el marco teórico de este documento, trabaja como sistema educativo para niños con sintomatología de Trastorno del Espectro Autista, a la vez que hace uso y aplicación de procedimientos cognitivo-conductuales para el manejo de la conducta y problemas asociados a la comunicación.

### **7.2.1. Enfoque teórico de la intervención**

El informe psicopedagógico realizado por el Equipo de Atención Temprana con motivo del cambio de etapa a Educación Primaria, indica que Julián muestra una mayor capacidad de aprendizaje cuando se le proporciona un contexto adecuado; este mismo informe expone que la característica básica de este contexto es la adaptación individual y personalizada de las características ambientales y de la tarea, las cuales dependen del nivel de funcionamiento cognitivo/intelectual del alumno.

Las orientaciones implantadas por el EOEP y la Asociación de Asperger, que aparecen descritas en el documento individual de adaptación curricular significativa, establecen que el método educativo y de trabajo se base, especialmente, en el principio de estructurar el aprendizaje, así como hacerlo a través de la motivación. Ambos son los elementos básicos y persiguen el fin de que la intervención sea afectiva y dinámica en función de los cambios del niño en el tiempo.

En cuanto a la motivación, y siguiendo las orientaciones del EOEP y la Asociación de Asperger, se le indica a la familia que debe informar a los profesionales sobre qué cosas observan ellos que le motivan al niño (ya sean objetos, temas concretos, actividades, premios, privilegios, etc.). El adulto tiene la función de convertirse en la fuente de relación entre el objeto de deseo y el niño, de manera que Julián, para conseguir lo que quiere, tenga que pasar por el adulto. Este es un ámbito muy importante para trabajar su desarrollo comunicativo, ya que será en esa interacción adulto-niño donde se potencie esta área.

En la entrevista realizada a la tutora de aula, esta explica que en el caso de Julián su motivación son los animales, por lo que tanto familia como docentes los utilizan como medio para obtener las acciones deseadas. Por ejemplo, la especialista en Audición y Lenguaje, en la entrevista que se le ha realizado, indica que en su aula tiene variedad de pegatinas de animales y las emplea como recompensa cuando el alumno realiza correctamente una tarea. No obstante, no se la da sin un gesto o verbalización de pedirla por parte del niño.

El otro elemento básico de la intervención, y que también aparece reflejada en el documento individual de adaptación curricular significativa, es la estructuración del

aprendizaje. Este hecho da información a Julián sobre lo que pasará y lo que se espera de él y se realiza de varias maneras:

- Organización del tiempo. Se hace uso de un horario personalizado con imágenes (fotografías reales, pictogramas, objetos, etc.) que describen las diferentes actividades escolares a realizar, de manera que permita, entre otras cosas, la anticipación por parte del alumno de lo que se espera de él. También se acompaña con lenguaje para que la asociación con el mismo fomenta en Julián la imitación verbal y la comprensión lingüística de la actividad y su fin y él produzca su evocación de algunas frases.
- Organización de las actividades. Con el fin de aprovechar al máximo los tiempos de rendimiento, se ha elaborado un horario personalizado, de manera que se han intercalado los momentos de trabajo con los de relajación. Los momentos de trabajo son los del grupo de referencia, dentro de la clase o el trabajo autónomo concreto, y los de relajación son individuales para él, por ejemplo en el aula específica, pero siendo contingentes para que el niño solo lo pueda hacer cuando le corresponde, no cuando le apetece.
- Uso de incentivos. El empleo de premios o privilegios ayuda a conseguir la máxima atención y motivación de Julián en las tareas propuestas, pero, una vez encontrada la fuente de refuerzo, es necesario proporcionarlo bajo una estructura clara: primero trabajar y después descansar o jugar. Esta estrategia se aplica en los intereses concretos que el adulto tiene con Julián; por ejemplo, con el tema que concierne de desarrollo comunicativo, se le elogia o premia cuando realiza un contacto visual o cuando pide algo de manera verbal.
- Sistema de puntos. Este tiene que ver con la estrategia anterior. Consiste en que el alumno irá ganando puntos (que en este caso son *gomets*) como refuerzo inmediato a la realización de una conducta o un comportamiento determinado; una vez que ha alcanzado un número concreto de puntos, estos pueden intercambiarse por un premio específico que se ha establecido a priori.

Todas estas estrategias de enseñanza que se utilizan con Julián se basan en una combinación de pistas visuales (dibujos, pictogramas o fotografías) y un alto grado de estructuración (con pocos objetos, presentados ordenadamente y con señales claras de cuándo se inicia la tarea y cuándo se finaliza). Se indica claramente al niño lo que debe

hacer y, al principio, mostrarle cómo hacerlo para evitar que cometa errores y para que sepa en todo momento lo que se espera de él.

A continuación, se exponen las pautas concretas de la intervención que diseñaron los especialistas y la Asociación de Asperger y que se ha llevado a cabo en el día a día con Julián. Aparecen reflejadas en el documento individual de adaptación curricular significativa y tienen un carácter interdisciplinar a todas las áreas, pero es importante resaltar que, tal y como expresa la especialista en Pedagogía Terapéutica en la entrevista que se ha realizado, tienen un fin concreto de fomentar el ámbito comunicativo de Julián. Las pautas a las que se hace referencia se basan en los siguientes principios:

- Evitar el aprendizaje por ensayo-error. No dejar que se equivoque y darle las ayudas de manera consistente, de manera que las cosas no se hagan por azar. Es importante detallar y concretar lo que se quiere enseñar de forma verbal y utilizar ayudas visuales que se pueden ir retirando de manera progresiva.
- El lenguaje que se utiliza con él debe ser sencillo, concreto y evitar explicaciones pesadas que no pueda comprender, pero, a la vez, intentar que sea lo más naturalizado posible e ir aumentando su complejidad.
- Cuando se le da una ayuda del modelo verbal para que el niño diga una cosa concreta, se hará en primera persona del singular, así le facilitaremos la conversación. Por ejemplo, en vez de decir *“dile que te gustan los coches”*, diremos *“Julián, di: me gustan los coches”*.
- Evitar hacerle preguntas ambiguas relacionadas con la razón por la que realiza ciertos comportamientos que no sabe cómo responder o, en otro caso, dar opciones de respuesta (dos o tres) ante una pregunta compleja.
- Intentar predecir la aparición de conductas inapropiadas, de manera que se estructure su tiempo y las actividades para evitar la aparición.
- No proporcionar gratificaciones ni atención cuando se porta mal, dado que esto podría suponer una asociación negativa por su parte (*“si no trabajo, me ofrecen más premios”*) pero sí hay que ser sensible a las conductas apropiadas con el fin de que estas aumenten y disminuyan las inapropiadas.
- Ante conductas disruptivas, indicarle claramente qué es lo que no puede hacer y reforzar positivamente cuando no lo haga.

- Ante conductas de evitación porque no quiere realizar una tarea, fomentar que se haga un pequeño descanso siempre y cuando Julián lo pida de manera apropiada.
- Valorar positivamente el contacto visual en las interacciones sociales.
- Enseñarle a hacer uso de las diferentes funciones del lenguaje como: explicar un suceso que la ha pasado con frases sencillas, compartir experiencias personales sobre temas de su interés, compartir experiencias de juego y conversación con los demás, etc.
- Enseñarle a expresar y regular situaciones problemáticas, diciéndole lo que le pasa. Por ejemplo, “*estoy enfadado porque...*”, “*estoy cansado porque...*”.
- Intentar que solicite información y aprobación de lo que hace, como pedirle que pregunte si ha hecho bien una cosa.
- Corregir información errónea.
- Incitar a que solicite permiso para hacer alguna cosa.
- Intentar que siga y se incorpore a una conversación, respondiendo a lo que se le pregunta con lenguaje, gestos o apoyos visuales.
- Potenciar el lenguaje no verbal para regular sus interacciones sociales con adultos y con otros niños.
- Potenciar que identifique en sí mismo y exprese sus sentimientos y sensaciones y que pueda verbalizarlas.

El motivo de haber implementado todas estas pautas tiene que ver con una de las alteraciones en el área de la comunicación social que presenta Julián, y es la intermitente falta de interés por comunicarse. Por esto, sea cual sea la situación de trabajo en que se encuentre, se ha dado prioridad a este interés por comunicar (pedir una actividad que le gusta, mostrar o señalar algo de su alrededor que le interese, etc.). Además, en las entrevistas realizadas, las especialistas han visto que esta acción ha fomentado una mayor motivación para aprender y aumentar las intenciones comunicativas, puesto que el alumno se da cuenta de que sus deseos tienen un impacto positivo y agradable en su entorno.

El documento individual de adaptación curricular significativa indica que la familia tiene un papel muy importante en la intervención de su hijo, tanto en los aspectos funcionales del contexto diario, como en los progresos en el ámbito académico, social y comunicativo. La maestra que ha estado con Julián en la etapa de Educación Primaria indica que han

estado completamente involucrados en el seguimiento de estas medidas dentro y fuera del contexto escolar.

### **7.3. CONSECUENCIAS DE LA INTERVENCIÓN EN EL ALUMNO**

A lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, se han llevado a cabo todas estas estrategias metodológicas que se han descrito, siempre adaptándolas a la evolución de las necesidades tanto educativas como personales de Julián.

Actualmente, el alumno se encuentra en el sexto curso de Educación Primaria y, como arrojan las observaciones realizadas, su progreso ha sido muy favorable. Sigue existiendo una dificultad notoria en la comprensión del lenguaje y en la forma de expresarlo. Hay que entender que esta es una de las características más habituales de los niños con TEA: entiende de forma muy literal las órdenes o simplemente no las comprenden por simples que nos parezcan a los demás.

A continuación, gracias a la observación directa del alumno en su aula y con la información aportada de las entrevistas, se expondrá, a modo de comparativa, cuáles son las capacidades actuales de Julián tras haber llevado a cabo todas las orientaciones indicadas, valorando los mismos ítems que al principio de esta investigación.

- Comunicación no verbal, expresiones faciales y postura corporal

En este ámbito ha habido una gran evolución. Su relación con los adultos de referencia es muy buena, se dirige a ellos cuando necesita ayuda, presta atención a lo que le dicen y realizando adecuadamente las tareas que se le piden.

Lo mismo pasa con sus iguales; ha comenzado a aceptarlos e interactuar con ellos, aunque pocas veces toma él la iniciativa. El hecho de que Julián haya mantenido a sus compañeros de referencia desde el primer año de su escolarización ha favorecido ampliamente este aspecto. Se siente en un ambiente cómodo, tranquilo y seguro y los demás favorecen este hecho; han crecido con él y saben cómo deben interactuar, calmarle o incluirle en todo momento.

Poco a poco va ampliando su capacidad de mostrar sus emociones. Físicamente siempre ha sido muy fácil reconocerlas por sus gestos faciales, pero ahora va comunicando él cómo se siente, ya sea verbalmente, o a través de sus pictogramas.

- Lenguaje expresivo

A nivel fonológico, la articulación está casi corregida. Sigue teniendo dificultades en algún fonema (por ejemplo, sustituye la /c/ y /z/ por el sonido /s/ o la /t/ por la /c/) pero son algunos pequeños errores casi normales.

A nivel morfosintáctico sigue existiendo un ligero retraso. Suele expresarse con frases cortas y de estructura simple, pero en ocasiones las formula de forma más compleja. Tampoco encadena una frase tras otra con el fin de realizar una narración, pero si el adulto le va preguntando, sí que consigue hacerlo.

Julián presenta un vocabulario adecuado a su edad cronológica y una intención comunicativa clara. Es capaz de realizar preguntas, de iniciar conversaciones, de expresar sentimientos y necesidades. Llama la atención que, en ocasiones, se da órdenes o se recuerda a sí mismo cosas en voz alta lo que le ayuda a regular su comportamiento.

- Lenguaje comprensivo

Su forma de procesar la información y el lenguaje hace que tenga dificultades para interiorizar las instrucciones verbales, ya que las entiende de una forma muy literal, diferente a los demás niños en el aula. Sus dificultades en la competencia pragmática hacen que su capacidad comprensiva se vea mermada, especialmente cuando ha de interpretar aspectos que se alejan de la literalidad del mensaje.

Entiende muchas de las instrucciones porque son rutinarias o contienen muchos elementos visuales, pero si no es así, el profesor debe explicárselo individualmente, exponiendo elemento por elemento de la frase o ampliando la explicación para que lo pueda comprender; una vez alcanzada puede realizar dicha actividad sin dificultades. Por ese motivo, se sigue fomentando el uso de pictogramas o imágenes y la secuenciación para transmitirle los mensajes, con el fin de ayudarle a comprender y realizar las actividades de la forma en que se espera.

En definitiva, como se ha podido valorar a lo largo de estas páginas anteriores, gracias a la implementación de una metodología de trabajo concreta, en este caso siguiendo la filosofía del modelo TEACCH, Julián ha experimentado una evolución muy positiva en los ámbitos para los que estaba enfocada. Su progreso en los procesos de comunicación, tanto en su lenguaje expresivo como comprensivo, así como en la capacidad de interacción social, ha beneficiado tanto el desarrollo personal como la inclusión de Julián.

## 8. CONCLUSIONES

Tras haber descrito y analizado toda la información que ha sido necesaria para llevar a cabo este trabajo de investigación, y de acuerdo con las percepciones de los docentes y profesionales encargados de los procesos socioeducativos de Julián, queda claro que conocer las características personales del alumnado para implementar la metodología más adecuada a esas necesidades, es una acción clave para favorecer el desarrollo.

Analizando el caso de Julián, las destrezas comunicativas son uno de los ámbitos en los que los niños diagnosticados de Trastorno del Especto Autista presentan mayores dificultades. En el inicio de su etapa escolar en el centro, apenas existía una iniciativa propia para comunicar, únicamente empleaba pequeñas acciones gestuales, como señalar con el dedo, cuando quería algo material; a nivel receptivo, comprendía acciones sencillas y concretas, pero nada más. Estas dificultades suponían un impedimento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que, maestras y especialistas valoraron la necesidad de implantar una metodología concreta para trabajar con él.

De todas las posibilidades metodológicas existentes, y según las necesidades específicas de Julián, los profesionales decidieron que la mejor técnica para desarrollar la práctica educativa era seguir las indicaciones del método TEACCH.

Del análisis de los informes psicopedagógicos y de las percepciones de los maestros y especialistas que han acompañado al alumno a lo largo de su escolarización en Educación Primaria y tras la puesta en prácticas de las medidas metodológicas, se observa un gran avance en las habilidades comunicativas, tanto expresivas como comprensivas.

La capacidad de comunicarnos es algo esencial entre las personas. Siendo más concretos, dentro del entorno escolar, tener un buen dominio de la comunicación, tanto verbal como no verbal, facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los procesos de socialización y, por ende, este hecho deriva en una mejora de la inclusión del alumnado.

Haciendo referencia al objetivo principal de este trabajo de investigación y de acuerdo a la información extraída gracias al trabajo de investigación, conocer las características personales de Julián y emplear una metodología específica para dar respuesta a sus

necesidades favorece la inclusión y la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con TEA.

Cabe concluir, por tanto, que el uso de estrategias pedagógicas destinadas a reducir las brechas comunicativas es esencial en los procesos inclusivos para el alumnado con TEA y su interacción socioeducativa. Asimismo, y como se desprende del estudio de caso y la comparativa realizada, el diseño y la implementación de metodologías específicas, junto a la implicación por parte del equipo docente, el impulso de facilitadores de aprendizaje y participación, y el seguimiento del alumnado por parte de los equipos escolares, contribuye a la puesta en práctica de modelos inclusivos, que den respuesta a las necesidades del alumnado desde perspectivas de atención a la diversidad. Todo ello entronca con el modelo social, esencial en la consecución de una educación de calidad e inclusiva.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4 th ed revised)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5 th ed revised)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Barrios, J. L., Blau, A. y Forment, C. (s.f.). *TEA. Una guía para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*, 11.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. GRAO.
- Ciencia de la salud (15 de febrero de 2021). *La Psicolingüística se mueve entre la Psicología y la Lingüística con tal de entender cómo se desarrolla el lenguaje, y cómo afecta a nivel cognitivo y emocional*. Universidad Internacional de La Rioja. <https://www.unir.net/revista/salud/psicolinguistica-psicologia-lenguaje/#:~:text=La%20Psicoling%C3%BC%C3%ADstica%20es%20la%20parte,quando%20se%20procesa%20dicha%20informaci%C3%B3n>.
- Cobo, C. y Belda, M. (2022). La mejora de las habilidades comunicativas en alumnos TEA a través de las TIC. *International Journal of New Education*, (10), 5-20.
- Colombo, M. (2018). *ABA en el tratamiento del autismo*. Psyciencia.
- Cuenca, M. (2004). El ocio desde la dimensión solidaria. Estudio de un grupo de jóvenes universitarios. En Y. Lázaro (Ed.), *Ocio, Inclusión y Discapacidad* (pp.21-50). Universidad de Deusto.
- Dionne M., Martini R. (2011). Floor Time Play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78, 196–203.
- Dueñas, M.L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 258-366.

- Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.
- Fernández, L. y García, R. (2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista. *Normas*, 10(1), 1-20.
- Flórez Geijo, C. (2020). *Percepción del profesorado sobre la inclusión educativa del alumnado con autismo en Educación Infantil*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/42762/TFGG4240.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós.
- González, E. (2015). Enfoques de intervención para niños con trastornos del espectro autista: últimos avances. *Revista digital EOS Perú*, 5(1), 77-89.
- Greenspan, S y Wieder, S. (2008). *What is the DIR/Floortime Model*. Disponible en <http://www.icdl.com/>. Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2024.
- Guthrie, W. (2008). *ADOS. Escala de observación para el diagnóstico del autismo*. Tea ediciones.
- Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 106-119.
- Jacobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953, <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. L., Luyster, R. J. y Malberg, B. (1974). *Los nuevos caminos de la lingüística*. Siglo veintiuno editores.
- Miralles, A. S. (2004). Biología del autismo. *Isagoge*, 1, 24-274.

- Molina, S. (2007). Los grupos interactivos: una práctica de las comunicades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad. Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43112>
- Morales, E. (30 de noviembre de 2014). *Funciones comunicativas*. Diccionario de lingüística online. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/6822>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M, Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, 50(3), 77-84.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747 a 53750, <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 156, de 13 de agosto de 2010, 64449 a 64469, <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agosto-regula-respuesta-educativa-alu>
- Palanco, N.M. (2009). Pluralidad en las aulas. *Cuaderno de Educación y Desarrollo*, 1(8).
- Riviére, A. (2014). *El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo*. Fundec.
- Rodríguez, I.D.L.R., Moreno, F.J. y Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Educación*, 344, 425-445.
- Rojas, J. E. P. (2015). Investigación con estudio de casos. Autor: Robert E. Stake. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 10(2), 99-104.

- Salvadó, B., Palau Baduell, M., Clofent Torrentó, M., Montero Camacho, M., Hernández Latorre, M.A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54, 63–71.
- Sanz, P., Fernández, M<sup>a</sup> I., Pastor, G. y Tárraga, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el Trastorno del Espectro Autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-52.
- Sanz, Y., Guijarro, T. y Sánchez, V. (2007). Inventario de Desarrollo Battelle como instrumento de ayuda diagnóstica en el autismo. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 27(2), 31-45.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (2024.). *Educación inclusiva*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>
- Toledo, L. (2018). Aproximación a la intervención educativa en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante el Modelo Denver de atención temprana (ESDM). *Innovaciones metodológicas para la educación inclusiva*.

## 10. ANEXOS

### **Anexo 1. Transcripción de las entrevistas realizadas**

#### ENTREVISTA CON LA TUTORA DE JULIÁN

**Entrevistadora: empiezo a grabar, ¿vale?**

Maestra: perfecto; cuando quieras.

**E: bueno, para comenzar, me gustaría que me hablaras de las metodologías que, a lo largo de tu experiencia docente, has empleado a la hora de trabajar con alumnado con TEA.**

M: ¿únicamente de las que tengan que ver con TEA?

**E: esa era la idea. Pero sí has utilizado otras que no se hayan diseñado expresamente para eso, también puedes comentarlas, sí.**

M: pues mira; que hayan sido diseñadas concretamente para alumnado con TEA usado: ABA, TEACCH, PECS, SAAC, Denver, DIR... y...y... ahora mismo no recuerdo ninguna más creo... y que no sean para TEA, por ejemplo, Montessori.

**E: vale; ¿y me podrías explicar muy brevemente como las has usado?**

M: Concretamente ahora no sabría decirte cómo las aplico porque siempre ha dependido del caso del niño que tenga en clase. Así brevemente, por ejemplo, con PECS utilizo imágenes, casi siempre pictogramas, para que se comuniquen más fácilmente, el ABA usa recompensas para trabajar con ellos, sobre todo en temas de conducta y comportamientos, el TEACCH para temas de comunicación, también el SAAC... en general, todos van enfocados a los aspectos comunicativos, que son los más problemáticos con este tipo de alumnado.

**E: justamente eso te iba a preguntar. Respecto a la comunicación, lenguaje expresivo y comprensivo y aspectos relacionados, ¿qué metodologías has trabajado?**

M: pues un poco lo que te decía. Todas las que te he dicho, TEACCH, ABA, Denver, DIR... están enfocadas en la mejora de la comunicación o por lo menos así lo trabajo yo. El alumnado con autismo siempre su mayor dificultad es la de expresarse y por eso casi todas las metodologías están enfocadas en ese sentido.

También es verdad que con unos alumnos te funcionan unas y con otros no. Tuve un caso de un alumno con un autismo muy severo, problemas de conducta, problemas de dependencia del adulto que únicamente trabajaba con recompensas y con imágenes reales, no le gustaban los pictogramas que uso otras veces, y así lo hicimos, porque si no era imposible poder comunicarnos con él. En cambio, hay otros casos que no es que tengan una predilección por ningún método, simplemente en tratar el tú a tú hace que nos entendamos, no sé si me explico.

**E: sí, perfectamente. Al final cada caso es un mundo y cada uno tendrá unas necesidades.**

M: sí... pero lo que te digo, casi siempre esas necesidades son en temas de lenguaje, muchas veces no son capaces de poder expresarse claramente, lo que dificulta todo. Y bueno, también los problemas de conducta influyen. Pero en mi experiencia te puedo decir que en lenguaje siempre es lo peor, por eso te digo que, aunque haya usado varias metodologías, casi siempre lo enfoco al hablar y entendernos.

**E: claro... y bueno, como ya sabes me gustaría que hablásemos del caso de Julián. Yo lo conocí cuando hice en el cole mis prácticas de infantil y él, si no me equivoco, estaba en segundo y ahora está en quinto. Tú que has estado con él todos estos años sabrás decirme mejor que nadie cómo habéis trabajado con él, qué metodologías habéis usado.**

M: Julián lleva en el cole desde los tres años. La etapa de infantil estuvo con una compañera los tres cursos, pero no sabría decirte concretamente cómo trabajó con él. Sí te puedo decir, por lo que recuerdo que me comentaban las compis, que al principio llevó muy mal la adaptación, muchas rabietas, enfados, no quería hacer las fichas... un caos, pero poco a poco se fue haciendo a la clase y a los compañeros. Las metodologías... pues bueno, conociendo el caso seguramente fueran muy visuales y enfocadas a la comunicación.

Justo por eso antes te decía que muchos casos de alumnos con TEA en lenguaje es el mayor desafío y Julián es uno de ellos.

**E: y en los cursos de primaria que ha estado contigo, ¿cómo has trabajado con él?**

M: pues mira te cuento un poco la historia. Cuando supimos que Julián iba a estar en mi tutoría en primaria, hicimos una reunión con la familia y otras profes como (*dice nombres de especialistas, tutora de infantil y dirección*) para ver cómo trabajar con él. Como ellos habían elaborado el informe del paso a primaria, el psicopedagógico digo, habían observado una serie de patrones en él que favorecerían su trabajo... ¡ah! Y también había una chica de una asociación de autismo creo recordar...

**E: ¿de una asociación de autismo?**

M: sí... porque ellos habían evaluado a Julián desde muy pequeño porque vivía en otra ciudad, y la familia o atención temprana decidió que era bueno que siguieran formando parte de ello, y es verdad que han colaborado muy bien.

**E: o sea, que elaborasteis el informe conjunto.**

M: no, lo hicieron entre Atención Temprana y la asociación, y (*nombre de especialistas del cole*), a mí ya me lo presentaron directamente. Al final ellos eran los que habían observado al niño esos años.

E: ¿entonces en ese informe te decían cómo trabajar?

M: sí y no. Ellos valoraron qué era lo mejor para Julián tras las evaluaciones que le hicieron y visto en los años de infantil y de ahí pautaron el método de trabajo.

E: ¿y era de una metodología concreta?

M: Mmm... podría decirse que sí y era el TEACCH... juraría que en ese informe lo pone concretamente pero sino, ya te digo yo que es el método que he usado todos estos años... bueno, que hemos usado todas...

**E: ¿y cómo lo habéis llevado a cabo? Quiero decir, cuáles han sido las pautas que reflejen el trabajo según ese método.**

M: pues mira, te lo voy a decir y a enseñar porque me lo he preparado, *jajajaja...* (*saca unos papeles*). Esto es un informe donde están reflejadas todas las pautas a seguir. Es cierto que son muy generales, pero como verás todas tienen que ver con la comunicación. Julián es un niño que siempre le ha costado, y de hecho le sigue costando, comunicarse. Entonces lo que queríamos trabajar era esa comunicación, enfocar toda la adaptación a ese aspecto. Por ejemplo... a ver una de estas... enseñarle a hacer uso de las diferentes funciones del lenguaje como explicar un suceso que le ha pasado con frases sencillas, compartir experiencias personales, incitar a que solicite permiso para hacer alguna cosa...

**E: veo que no hay ninguna concreta que hable de un área, por ejemplo matemáticas.**

M: no... y eso es lo que te quería explicar. En este informe no se habla directamente de lengua, mates, *natu...* sino que se implantan unas medidas generales para trabajar con él en todas las materias. Son aplicables a todas porque persiguen el fomento de la comunicación de Julián ¿sabes?

**E: vale, vale, vale... te he entendido. En una pauta global enfocada en la comunicación, porque supongo que sería su mayor dificultad.**

M: exacto... era y sigue siendo, por eso seguimos trabajando así. Tu que lo has visto en dos momentos muy distintos habrás podido comprobar que ha cambiado mucho.

**E: la verdad es que sí. Recuerdo que cuando estaba yo en infantil y alguna vez acompañaba a (nombre de especialista) prácticamente no hablaba.**

M: exacto. Y como hemos visto que funciona, pues así seguimos trabajando. Mira... como ves en el documento las pautas metodológicas son muchas... luego si quieres te hago una copia por si lo necesitas.

**E: pues sí, me vendrían muy bien. Gracias.**

**E: vale... me gustaría que me hablaras un poco de las dificultades de Julián, a nivel comunicativo, cuando empezó contigo y que las compares con las de ahora.**

M: uff, voy a hacer memoria... pues mira, al principio era incapaz de seguir una conversación, tú te dirigías a él y si te entendía y respondía era un milagro. Lo que hacía

era usar frases muy simples tipo, “patio” para que supiera que íbamos al recreo y cosas así. Ahora es de otra manera, ya te mira cuando le hablas, te responde de forma adecuada con frases más o menos completas aunque bastante simples, hace preguntas cuando quiere saber algo... de hecho, cuando tratas temas que le interesan, los animales, por supuesto, jajajaja, pregunta mucho y se interesa.

También ha cambiado mucho a la hora de comunicar cómo se siente. Antes si se enfadaba se negaba a hablar o a interactuar de ninguna forma o lloraba y se agitaba mucho, ahora ya te dice “estoy enfadado”, “no quiero trabajar”, “cansado” y cosas así.

**E: o sea que todo lo que era leguaje expresivo, regular...**

M: sí y lo mismo con el entendimiento. Para el antes seguir una orden muy larga era imposible y ahora no. Es verdad que hay que seguir reforzando con imágenes en algunas ocasiones y con explicaciones por partes, pero es un gran avance.

**E: eh... vale... y en tu opinión, ¿qué otros factores han podido influir en el desarrollo de las habilidades comunicativas del niño?**

M: pues mira, este es un tema que hemos comentado mucho en las evaluaciones finales con el equipo y profes. Y te digo que hemos comentado porque como queremos que siga evolucionando tan bien, queremos saber qué es lo que hace que mejore.

Yo se lo digo a las compañeras, y creo que están de acuerdo conmigo porque sino no estaríamos así. La estabilidad que ha tenido Julián a lo largo de todos estos años para mí es la clave.

**E: ¿a qué te refieres con estabilidad?**

M: me refiero a los cambios. Cuando le tocaba el cambio al segundo ciclo estuvimos pensando qué hacer, si que siguiera en mi tutoría y que yo subiera con el grupo o que cambiaran a otro profe en los cursos siguientes. Todos decidimos que lo mejor era que siguiera conmigo, yo incluida eh, y así lo hicimos.

**E: ¿y por qué crees que eso ha funcionado?**

M: mira, al final yo ya conocía a Julián, sabía como tratar con él, cómo calmarle, lo que necesitaba para cada momento. El hecho de que otro profe tuviese que adaptarse a él, por mucho que yo le contara, suponía como un retroceso o estancamiento en su desarrollo, así que así lo hicimos. Yo seguí con él y hasta ahora y ha ido muy bien creo.

Ah y los compañeros. Julián ha estado con ellos incluso más años que yo, desde los tres y todos saben cómo funciona. Lo entienden, le incluyen, le instan a jugar y él se siente cómodo, tranquilo y seguro. Antes no interaccionaba casi nada con ellos y ahora hasta les intenta bromear a veces.

Lo que te quiero decir es que la estabilidad ha hecho que mejore, incluyendo las formas de trabajo claro, esas pautas metodológicas que hablábamos, claro.

**E: para finalizar, y un poco en relación con esto último de los compañeros, ¿qué papel crees que juega la comunicación en la inclusión socioeducativa?**

M: me parece algo fundamental y no te hablo solo en aspectos educativos sino en todo. Al final la sociedad se basa en la interacción entre personas y si no se da esa comunicación es imposible relacionarnos. Pero sí, en la inclusión del alumnado es algo básico y que siempre se debe trabajar.

**E: vale, pues con esto ya habríamos terminado. Muchas gracias.**

M: bueno, no es nada... lo que necesites, aquí estamos.

#### ENTREVISTA CON LA ESPECIALISTA DE AL

**Entrevistadora: bueno, buenos días. Para comenzar esta pequeña entrevista me gustaría que me hablaras de metodologías que hayas empleado tú para trabajar con alumnado con TEA desde tu experiencia como maestra en Audición y Lenguaje.**

AL: pues te cuento. Como ya sabes la única experiencia que he tenido con alumnado con TEA ha sido en este cole... bueno miento, en una baja muy cortita en otro trabajé con una niña de 10 años, pero fue poco menos de un mes.

En este cole he trabajado con (*nombre de un alumno*) y con Julián.

**E: sí, con (*nombre de otro alumno*) coincidí yo en mis practicas de infantil, no sé si te acuerdas.**

AL: ay, es verdad. También habíamos hecho una entrevista ¿no?

**E: sí, también.**

AL: bueno, volviendo al tema. Como conoces a los dos sabes que son casos muy diferentes, (*nombre de otro alumno*) tenía un grado de autismo muy, muy severo y era dependiente para absolutamente todo, cosa que Julián no. Es cierto que tiene algunas dificultades, sobre todo en las relacionadas con mi área, pero cognitivamente va bien.

**E: ¿y cómo has trabajado con ellos? Lo que te decía, qué metodologías has usado.**

AL: con (*nombre de otro alumno*) probamos varias, SAAC, PECS, ABA, TEACCH porque no encontrábamos una que realmente le sirviera, así que íbamos mezclando un poquito de casa una. Sobre todo, PECS con pictogramas porque solo recibía información visual, dirigirse a él verbalmente pocas veces tenía el efecto deseado, pero lo que te digo, era un caso muy complicado.

Con Julián en cambio siempre hemos tirado hacia la metodología TEACCH porque siempre nos ha funcionado.

**E: ¿podrías decirme cómo has trabajado esa metodología TEACCH con Julián?**

AL: me supongo que sabrás que el método TEACCH usa la enseñanza visual, la organización de espacios... etcétera para alumnado con TEA. Hemos enfocado toda la propuesta un poco de la siguiente manera y siguiendo ese método: organización del ambiente con elementos muy visuales, en su escritorio tiene un horario y al lado un panel con la organización de las tareas y profes del día.

Julián, como casi todo el alumnado con TEA, presenta mucha dificultad en la comunicación, así que siempre trabajamos con el fin de mejorar ese aspecto.

Diseñamos un documento que indica los principios en los que basamos nuestra adaptación y todos ellos tratan temas comunicativos pero que derivan en todas las áreas de trabajo.

**E: Si no me equivoco, tu has estado con Julián en todos los cursos de primaria.**

AL: sí, incluso en infantil también.

**E: ¿cómo ha cambiado Julián en la comunicación, lenguaje expresivo, comprensivo?**

AL: ha sido un cambio enorme. La primera vez que le vi él estaba en infantil, en tres años, y ni siquiera te miraba cuando le hablabas, prácticamente no existía en él una intención de socializar, de expresarse... es algo que hemos trabajado mucho con él y que ahora mismo, dentro de lo que cabe, va muy bien.

Si le hablas o le preguntas algo te mira y te responde, tiene iniciativa para pedirte cosas de forma verbal, antes solo señalaba y si lo hacía... en sus conjugaciones gramaticales todavía comete ciertos errores, pero la forma de enunciar es generalmente correcta, aunque simple.

**E: ¿y a nivel comprensivo?**

AL: te diría que lo mismo, un cambio enorme. Al principio, cuando realizábamos una tarea las indicaciones debían ser de una sola palabra prácticamente y yo muchas veces lo hacía a la vez que él para que comprendiera mejor, muy paso a paso y básicas.

Ahora, también se le debe dar la información escalonada y con ayudas visuales, pero comprende mejor y sobre todo, retiene mejor.

Mira, algo que nos llama mucho la atención es que, a veces, cuando está haciendo una tarea, se repite a sí mismo en voz alta lo que tiene que ir haciendo, como para regular su conducta o sus acciones. El otro día, por ejemplo, estaba haciendo una ficha en la que tenía que unir primero y pintar después según los colores que yo le había dicho y en voz bajita iba repitiendo *unir y luego pintar, unir y luego pintar* y en ningún momento se saltó ninguno de los pasos.

**E: qué curioso. ¿y esta conducta la habéis observado recientemente?**

AL: sí y nos sorprende que lo hace siempre que está muy concentrado. Es verdad que si tiene estímulos externos como ruidos de compañeros se distrae mucho más, pero cuando está centrado, lo repite y realiza las tareas correctamente.

Es verdad que hemos trabajado mucho para que entienda indicaciones, no para que las verbalice, pero sí para que lo comprenda y si esta es su forma de hacerlo, bienvenido sea.

**E: en tu opinión ¿qué otros factores o técnicas crees que han influido en el desarrollo las habilidades comunicativas de Julián?**

AL: para mí algo muy importante ha sido conocer sus motivaciones. En mi caso, estimularle con ciertas recompensas ha sido clave a la hora de conseguir ciertos objetivos.

**E: ¿y qué motivaciones has usado?**

AL: a Julián le encantan los animales, es verdad que le han llamado la atención otras cosas como las bicis en algún momento, pero los animales siempre le han gustado. Yo tengo en mi despacho muchas pegatinas de animales que compré y que las usaba como recompensa o premio cuando realizaba una tarea o una acción adecuadamente. Es verdad que no se las doy así porque sí porque haya trabajado bien, sino que hago que me las pida, verbalmente a ser posible, y también me gusta que reflexione sobre si las merece o no.

Le hago preguntas como si ha trabajado bien, si se ha portado bien, que me diga qué ha hecho... y si lo hace y me la pide, yo le doy la pegatina.

No sé si será algo que ha influido, pero a mí sí me ha funcionado.

**E: ya para terminar, me gustaría que me dieras tu opinión sobre el papel que juega la comunicación en la inclusión socioeducativa.**

AL: para mí te diré que es algo esencial. Estoy especializada en la audición y el lenguaje y en muchas ocasiones he podido observar cómo estas complicaciones o dificultades hacen que los alumnos sufran ciertas exclusiones tanto dentro como fuera del cole. Por eso te digo que, para mí, para alcanzar la inclusión, las capacidades comunicativas son algo esencial y que siempre se deben reforzar.

**E: genial... pues hasta aquí. Muchas gracias.**

AL: de nada.

### ENTREVISTA CON LA ESPECIALISTA EN PT

**Entrevistadora: (nombre de la especialista) si te parece, empezamos.**

PT: sí, claro.

**E: para comenzar, ¿podrías hablarme de distintas metodologías que hayas empleado para trabajar con alumnado con TEA?**

PT: la verdad que no he usado muchas, te diría que ABA, SAAC, TEACCH y creo que ya...

**E: ¿y cómo las has usado? Quiero decir, ¿cómo las has aplicado a tus alumnos?**

PT: pues mira, la metodología ABA la usé con un alumno para fomentar sus habilidades sociales a través de refuerzos positivos; la SAAC con un alumno con un gran problema ante situaciones desconocidas y utilizaba los pictogramas para introducir las acciones; y el método TEACCH con una alumna que presentaba dificultades en comunicación.

**E: ¿alguno de esos casos es de este cole?**

PT: no...

**E: y en este cole ¿cuáles has usado?**

PT: pues aquí yo creo que solo el TEACCH con Julián.

**E: ¿cómo lo has hecho? Es decir ¿cómo has usado las nociones del método TEACCH con este alumno?**

PT: la decisión de trabajar siguiendo esta metodología la tomamos cuando Julián pasó a primaria. Hasta ese momento con él habíamos trabajado un poco sobre la marcha,

intentando mejorar su lenguaje porque era algo preocupante y que dificultaba el resto de las áreas. Cuando digo sobre la marcha no quiero decir que lo hiciéramos a lo loco, sino que, al no tener una adaptación curricular significativa, no queríamos encasillarnos en una forma u otra, sino conocerlo y ver a qué respondía mejor.

La orientadora, la asociación de Salamanca con la que trabajamos, otras compañeras y yo decidimos que el método TEACCH era el mejor para él ya que, a parte de sus problemas en comunicación, el no tener conocimiento de lo que iba a hacer le alteraba y hacía que se encerrara en sí mismo.

Entonces lo que hicimos fue una propuesta de mejora de las habilidades comunicativas a partir de ese enfoque.

**E: ¿y qué propuestas diseñasteis?**

PT: así genéricamente la organización del tiempo con un horario personalizado con imágenes, organización de actividades mezclando tiempo de trabajo y de relajación, uso de premios que le motiven a trabajar, un sistema de puntos que valoran su comportamiento...

**E: y en cuanto a la comunicación ¿cómo se relacionan con ella?**

PT: ¿quieres decir estas propuestas?

**E: sí.**

PT: te voy a enseñar la adaptación curricular que la tengo aquí en el ordenador... ven, acércate.

Mira, para las indicaciones que te he dicho antes de organización, el sistema de puntos... se han creado unas pautas a seguir en el trascurso de todas ellas y siempre se busca fomentar el ámbito comunicativo. Por ejemplo, esta, utilizar lenguaje sencillo, concreto y evitar explicaciones pesadas que no pueda comprender. ¿por qué se hace esto? Porque forma parte de esa organización ¿me entiendes?

**E: más o menos...**

PT: Yo quiero que Julián mejore en su comunicación y hemos observado que tener un ambiente adecuado hace que trabaje mejor y se consigan los objetivos que pretendemos. Esto es, Julián necesita organización y comprensión en todo momento, y usar con él un lenguaje que se lo facilite, hará que mejore y comprenda.

**E: ¿y en la expresión?**

PT: pues lo mismo. Seguir esas pautas hace que él lo vaya interiorizando, casi por rutina, y de la misma forma que lo comprende, también lo expresa.

**E: ¿cómo ha evolucionado Julián en ese sentido?**

PT: ¿en cuál, en el lenguaje?

**E: sí, en las habilidades comunicativas en general.**

PT: mucho y muy bien jajajaja. Antes intentar comunicarnos con él era muy difícil, no nos hacía ni caso, no nos comprendía lo que le decíamos, tampoco nos respondía... ahora es otra cosa.

Te responde, se dirige a ti cuando necesita ayuda, presta atención cuando le dices algo, entiende las ordenes... hombre, sigue existiendo una dificultad muy grande en la comprensión y expresión, pero nada que ver; ahora puedes hablar con él, a su manera te cuenta lo que le pasa, lo que hizo ayer a la tarde, te dice si está cansado...

**E: para ti, ¿qué otros factores crees que han influido en este gran avance en la comunicación?**

PT: uf... no sabría decirte uno solo. Por ejemplo, creo que hemos trabajado muy bien conjuntamente todos los que formamos parte del día de día de Julián, compañeros del cole, de atención temprana... pero sin duda, la familia ha sido algo básico.

**E: ¿colaboran con vosotras?**

PT: no sabes cuánto. Creo que es una de las familias que más implicadas han estado en la elaboración de estrategias para ayudar a su hijo.

Mira, al principio se les pidió que nos informaran de cualquier cosa que nos fuera útil para trabajar con él porque nos costó encontrar un centro de interés porque como no decía ni mostraba nada, no sabíamos. En el momento que nos dijeron que los animales le apasionan, todo fue mucho mejor. Y te digo esto como te puedo decir cualquier cosa, es una familia que todo les parece bien, nos escuchan, nos piden consejos para trabajar con Julián en casa, incluso elaboran ellos mismos materiales que les contamos que aquí funcionan para su casa. Es increíble.

**E: qué bien que se impliquen tanto.**

PT: y tanto, ojalá siempre fuera así...

**E: para terminar me gustaría que me dieras tu opinión sobre el papel que juega la comunicación en la inclusión socioeducativa.**

PT: como educadora que trabaja diariamente con alumnado con necesidades te diré que la inclusión es fundamental y lógicamente la comunicación es necesaria para ello. Poder comunicarnos nos hace ser personas y formar parte de un grupo, de la sociedad en sí. No sé si es a lo que te referías...

**E: sí, era tu opinión lo que quería saber. Muchas gracias.**

PT: pues ahí está, gracias a ti.