



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN AUDICIÓN Y LENGUAJE

TRABAJO FIN DE GRADO

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR LAS
FUNCIONES COMUNICATIVAS Y PRERREQUISITOS PARA EL
APRENDIZAJE**

Presentado por: MARINA CID LEZCANO

Tutelado por: MARÍA ÁNGELES VIFORCOS FERNÁNDEZ

CURSO ACADÉMICO: 2017-2018

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado se centra en el diseño de una propuesta de intervención logopédica a través de sesiones con materiales manipulativos en el ámbito escolar. Se trata de desarrollar los pre-requisitos del aprendizaje como son la atención y la imitación así como la intención comunicativa en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Previamente se analizan teóricamente las características generales del trastorno y del lenguaje, así como los tipos de autismo que hay, más adelante las pruebas de evaluación y los tipos de intervención adecuados para tratar a este tipo de alumnado, por último se hace una propuesta de evaluación e intervención basada en la observación sistemática y en la metodología TEACCH, destacando la importancia el aprendizaje sin error, la espera estructurada, los marcadores visuales, los refuerzos y el modelado.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, intervención, rutina, atención, imitación, audición y lenguaje.

ABSTRACT

The present End of Degree Project focuses on the design of a speech therapy intervention proposal through sessions using manipulative materials in the school setting. It consists of developing the prerequisites of learning such as attention and imitation as well as communicative intention in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Previously, the general characteristics of the disorder and the language are analysed theoretically, as well as the different types and the evaluation tests and the suitable types of intervention to treat this type of students, and finally, we develop a proposal of evaluation and intervention based on systematic observation and TEACCH methodology, highlighting the importance of error-free learning, the structured waiting, visual markers, support and modelling.

Key words: Autism Spectrum Disorder, intervention, routine, attention, imitation, hearing and language.

1.	INTRODUCCIÓN.....	7
2.	OBJETIVOS.....	9
3.	JUSTIFICACIÓN.....	10
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
4.1	CONCEPTO DE AUTISMO E HISTORIA.....	11
4.2	TIPOS DE AUTISMO.....	14
4.3	CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO CON TEA.....	17
4.4	CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE DEL NIÑO TEA.....	20
4.4.1	Trastorno de los sonidos del habla:.....	20
4.4.2	Semántica:.....	21
4.4.3	Morfosintaxis:.....	21
4.4.4	Pragmática:.....	21
4.5	EVALUACIÓN.....	22
4.5.1	Evaluación Global del Autismo:.....	22
4.5.2	Pasos a seguir en la evaluación.....	25
4.6	INTERVENCIÓN EN NIÑOS CON TEA:.....	26
4.6.1	Objetivos en la intervención según los momentos del desarrollo.....	26
4.6.2	Características de un buen modelo de intervención.....	27
4.6.3	Requisitos de la intervención.....	28
4.6.4	¿Por qué es importante la intervención precoz en niños TEA?.....	29
4.6.5	Modelos de intervención.....	30
5.	METODOLOGÍA.....	31
	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS Y PRERREQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE.....	31
5.1	RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL SUJETO A.....	32
5.2	OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA:.....	34
5.3	EVALUACIÓN INICIAL.....	34
5.4	INTERVENCIÓN.....	34
5.4.1	Objetivos generales y específicos:.....	35
5.4.2	Contenidos curriculares:.....	36
5.4.3	Metodología:.....	36

5.4.4	Espacios tiempos y agrupamientos.....	38
5.4.5	Actividades	39
5.5	EVALUACIÓN FINAL	41
6.	EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO	42
7.	CONSIDERACIONES FINALES	45
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
8.	ANEXOS	52
8.1	ANEXO 1 “ESPACIOS, TIEMPOS Y AGRUPAMIENTOS”	52
	Anexo 1.1 Rincón del movimiento.....	52
	Anexo 1.2 Rincón del espejo.....	52
	Anexo 1.3 Mesa con ordenador y pizarra digital.....	52
	Anexo 1.4 Mesa central con sillas	53
8.2	ANEXO 2: ANTICIPACIÓN CON PICTOGRAMAS.....	54
	Anexo 2.1 Relajación con música “Vamos a escuchar música.	54
	Anexo 2.2 Seguimiento visual: “Vamos a mirar el ordenador”.	54
	Anexo 2.3 Trabajar en el ordenador: “Vamos a trabajar en el ordenador	54
	Anexo 2.4 Trabajar en la mesa: “Vamos a trabajar en la mesa”.	54
	Anexo 2.5 Cuento de despedida: “Vamos a escuchar el cuento”.....	55
	Anexo 2.6 Canción de despedida: “Vamos a escuchar la canción”.	55
8.3	ANEXO 3: ACTIVIDADES SESIONES.....	56
	Anexo 3.1 Actividad: “cuenta conmigo”	56
	Anexo 3.2 Turnos ¿Quién toca? (recuperado de http://burbujadelenguaje.blogspot.com/search?q=turnos).....	56
	Anexo 3.3 Gusanito de colores.....	56
	Anexo 3.4 Botes de colores	57
	Anexo 3.6 ¡Vamos a construir!.....	57
	Anexo 3.8 ¿Cuántas galletas hay?	57
	Anexo 3.9 PowerPoint números galletas	58
	Anexo 3.10 ¿Qué número falta?	58
	Anexo 3.11 La caja traga bolas	58
	Anexo 3.12 ¿dónde vive el palito?	59
	Anexo 3.13 Encuentra la pareja del palo colorín.....	59

Anexo: 3.15 Vamos a jugar con la Tablet	59
Anexo 3.16 PowerPoint números	60
Anexo 3.17 “Tablet” de figuras geométricas.....	60
Anexo 3.19 Puzzle de vocales	60
Anexo 3.2 Mi familia	61
8.4 ANEXO 4: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	61
8.5 ANEXO 5: TABLA DE EVALUACIÓN INICIAL.....	66
Tabla 4: Lista de control de evaluación inicial. (Elaborada <i>ad hoc</i>)	66
8.6 ANEXO 6: TEMPORALIZACIÓN DE LOS PASOS EN LA INTERVENCIÓN	68
8.7 ANEXO 7: SESIONES DE LA INTERVENCIÓN	70
8.8 ANEXO 8: TABLA DE EVALUACIÓN FINAL.....	85

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado se centra en un programa de intervención para fomentar algunas de las funciones comunicativas básicas así como los pre-requisitos del aprendizaje como son la atención, la imitación o la atención conjunta centrada en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA).

Previamente, antes de la creación del programa se ha realizado un trabajo de investigación por diferentes webs y buscadores como google académico, Psicodoc, repositorio UVA o academia EDU entre otros, además de obtener información a través de estos buscadores, se ha investigado a través de varios libros en diversas bibliotecas, contando también con la ayuda de diferentes profesionales que me han transmitido conocimientos, así como también me han aportado ideas, recomendaciones y datos para poder crear esta intervención.

Dentro del análisis teórico-conceptual que se encuentra en el Trabajo Fin de Grado podremos encontrar algunos de los aspectos básicos para poder comprender de manera global qué es el trastorno del espectro autista, así como su recorrido por la historia, desde sus comienzos hasta la actualidad, qué tipos de autismo hay según autores y según el DSM-V, viendo así dos visiones que podremos analizar.

También se hará un repaso a las características principales del TEA según algunos autores, así como las características que aparecen en el DSM-V, para poder crear así una idea global sobre el tipo de alumnado con el que posteriormente vamos a trabajar en la intervención.

Además debido a que se va a trabajar el lenguaje con el niño tendremos que tener información suficiente para saber cómo es el lenguaje del alumno TEA y qué puntos fuertes y débiles tendrán, por ello también habrá un punto en este trabajo en el que se comenten las características del lenguaje dividiéndolas según las dimensiones del lenguaje.

Por último en el marco teórico se dará un repaso a algunas pruebas básicas de evaluación para este tipo de alumnado, así como las técnicas de intervención más utilizadas para tratar a los TEA.

Dentro de la segunda parte del presente trabajo encontraremos el programa de intervención, el cual estará basado en la metodología TEACCH, añadiendo algunos puntos básicos en la metodología, como el aprendizaje sin error, o la espera estructurada, así como los pictogramas entre otros. Dentro de la intervención encontraremos seis sesiones con tres actividades, las cuales estarán programadas para 20 minutos de sesión, añadiendo diferentes pasos previos para crear una rutina estructurada con el niño. En la parte del programa también se encontrará una tabla de evaluación inicial y final, así como una tabla de temporalización de los pasos que he tenido que seguir en la intervención.

Para finalizar encontraremos un análisis de los resultados obtenidos en la tabla de evaluación final, haciendo una comparativa con la evaluación inicial, así como las conclusiones propias que se han obtenido gracias a la realización de la intervención.

2. OBJETIVOS

Con el siguiente Trabajo Fin de Grado y su intervención en el aula se pretende lograr los siguientes objetivos:

- Poner en práctica los contenidos teóricos que he adquirido en cuatro años de Grado.
- Reflexionar sobre la importancia de la educación inclusiva así como la atención a las necesidades individuales de cada alumno.
- Ampliar mi conocimiento sobre el trastorno del espectro autista, cómo detectarlo y cómo intervenirlo.
- Conocer la importancia de trabajar la atención temprana en este tipo de alumnado.
- Aplicar las posibilidades de aprendizaje de rutinas estructuradas.
- Aprender a través de la observación las distintas maneras de intervenir al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Ofrecer un modelo de intervención que sea funcional para niños con TEA.
- Aprender a trabajar en grupo con el resto de personas cercanas al niño, para poder llegar a los objetivos planteados en la intervención.
- Ayudar al niño a fomentar su intención comunicativa.

3. JUSTIFICACIÓN

Los motivos por los que me he decantado para la realización de este trabajo de intervención en niños TEA son varios entre ellos destacan:

- Mi interés por los Trastornos del Neuro Desarrollo y por la psicología, siendo por tanto este trastorno uno de los más interesantes para investigar, ya que desde el primer momento que escuché e investigué más sobre el mismo me llamó mucho la atención.
- El hecho de que según he investigado, he podido obtener datos tan llamativos como que “el número estimado de casos de TEA ha pasado de 1 en cada 2.500 nacimientos vivos (en la década de los 1990) a uno de cada 150. A finales de 2009, los últimos datos del National Institute of Mental Health señalaban que uno de cada 110 niños desarrollaría un TEA” (Alonso, 2011). Como se percibe en los datos mencionados se ve un claro aumento de los casos de Autismo y por tanto las posibilidades de tener casos similares en mi futura aula aumentan, despertando por tanto mi interés sobre ellos para poder ayudar e intervenir de manera satisfactoria.
- Creo importante trabajar todo lo posible la atención, a través de rutinas estructuradas, así como la intención comunicativa cuando quiera conseguir un objeto, el uso de la mirada y la imitación, ya que todo ello son prerrequisitos del aprendizaje básicos para poder avanzar en los conocimientos del aula normalizada, sin los cuales el alumno no podrá tener un aprendizaje satisfactorio. Aprender estos aspectos también le ayuda poco a poco a poder socializar algo más con sus compañeros y su tutora, gracias a la intención comunicativa o a la atención.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 CONCEPTO DE AUTISMO E HISTORIA

Etimológicamente, Autismo proviene del griego, “Auto” que significa, propio, de uno mismo, niños metidos “en sí mismos” (Álvarez, 1996).

Durante los años previos a Leo Kanner (1896-1981), van apareciendo trabajos sobre el concepto del Autismo, estos trabajos se inspiraban en lo que se llamó esquizofrenia de inicio precoz, o cuadros regresivos en la infancia (Artigas y Paula, 2012).

Según refiere Álvarez (1996), citando a Frith (1989), se conocerá como uno de los primeros casos al niño abandonado en el bosque de Aveyron (Francia). Además, cita a De Sanctis (1906) el cual comenta varios casos de niños con una expresión facial que destacaba, así como una motricidad estereotipada, en esta época estos casos se clasificaban entre demencia precoz catatónica y la demencia precoz adulta.

El Autismo entonces pasó de considerarse un desorden psicótico de inicio precoz, a ser un tipo de esquizofrenia en la cual intervenían los factores psicológicos, teniendo entonces como solución al Autismo, la institucionalización de la persona. Algunas de las características que encontró Kanner (1943) en aquel momento fueron entre otras: falta de habilidad para relacionarse con gente, así como un deseo obsesivo de preservar las rutinas (Bleuler, 1911; De Sanctis, 1906; Griesinger, 1845; Lutz, 1937; Maudsley, 1867; Ribot, 1891, citado en Folch, e Iglesias, 2018).

Posteriormente Kanner (1949), intentó integrar ambas perspectivas introduciendo el término “Autismo Infantil”. Con él, hacía referencia a las psicosis infantiles características de las primeras etapas de la infancia del niño, en las cuales tiene gran importancia la carga genética, teniendo como resultado, que el niño fuese incapaz de tener vínculos afectivos con personas cercanas a su entorno.

En ese momento Kanner (1949) propuso algunos síntomas que definían el Autismo:

- Aislamiento, rechazo al contacto con personas.
- Relación cercana con los objetos.
- Fisionomía inteligente.
- Alteración en las formas de comunicación sobre todo en la verbal, manifestada por mutismo, no teniendo intención comunicativa.

Más tarde Asperger (1944) identificó una patología infantil a la que nombró “Psicopatía Autista”, observando a un grupo de niños que tenían gran dificultad para relacionarse y mostrar sus emociones pero que tenían un desarrollo lingüístico adecuado para su edad.

Ambos autores coincidieron en la existencia de:

- Trastornos del contacto afectivo y de los instintos.
- Problemas de la comunicación y adaptación.
- Movimientos estereotipados y repetitivos.

Cabe destacar, que ambos autores trabajaron de manera independiente sin tener conocimiento el uno del otro. Kanner en Baltimore y Asperger en Viena, este hecho fue debido a la poca difusión de la obra de Asperger por estar escrita en alemán y publicarse en plena II Guerra Mundial, además, otro de los datos que nos confirman que no colaboraron juntos, fue el hecho de que para la comunidad científica de la época ambos investigadores hablaban de trastornos distintos.

Más tarde se derivó hasta llegar a un planteamiento ambientalista, cobrando importancia el ambiente en el que se había criado al niño, siendo la respuesta del niño la búsqueda consciente de la soledad con el fin de estar aislado de unos padres emocionalmente fríos, esta teoría alcanzó su mayor expresión entre los años 40 y 60, cobrando importancia la observación en el ámbito escolar para mejorar la comprensión del trastorno (Asperger, 1944; Frankl, 1933; Weiss, 1935; citado en Folch e Iglesias., 2018.).

Posteriormente algunos autores sostenían, que el Autismo tenía que derivar de alguna perturbación emocional a su vez creada por una agresión ambiental, impidiendo así que el niño construya su propia personalidad siendo las principales causas de esto una mala crianza o educación, llegando a afirmar que la mayor parte de las familias con hijos

autistas tenían relaciones con los niños carentes de afecto (Bettelheim,1967; DeMyer,Mann y Tilton,1967 Ferster, 1961; Goldfarb,1961; Putnam,1955; Ritvo y Provence,1953; Tustin,1981; citado en Folch e Iglesias,2018).

En los años sesenta y setenta del siglo XX se empezó a disponer de herramientas con las cuales el avance fue notorio en la búsqueda de criterios para diagnosticar, como el *Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders*, el cual fue publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA:DSM-I,1952; DSM-II,1968) así como la *Clasificación internacional de enfermedades*, que fue publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS:CIE-6,1949; CIE-7,1955; CIE-8,1968; CIE-9,1978), contando con datos que apoyaban la estrecha relación entre los síntomas del Autismo y la genética que les acompañaba, como los niveles de serotonina (Damasio y Mauner,1978 citado en Folch e Iglesias,2018,p.33). En este momento, a pesar de que el término Autismo ya se veía como algo específico, los niños eran diagnosticados como "Reacción Esquizofrénica de Tipo Infantil"(Artigas y Paula, 2012).

Además de esto, apareció un paradigma cognitivo que apoyaba las alteraciones cognitivas en el Autismo, hecho que ya había sido nombrado por Asperger.

En la década de los ochenta, se llegó a plantear la pregunta sobre qué tipo de alteración es el Autismo, definiéndolo como “un déficit cognitivo caracterizado por alteraciones en diferentes procesos psicológicos básicos, incluyendo el lenguaje, la percepción, la secuenciación, la abstracción y la codificación”(Baron-Cohen,1990; Frith,1989; Mayer,1981 citado en Folch e Iglesias,2018,p.33), además también se incorporó el término Autismo como una categoría diagnóstica denominada “Autismo Infantil”, la cual exigía seis condiciones para el diagnóstico del mismo"(Artigas y Paula.,2012).

El DSM-III (1980) supuso un gran cambio, sustituyendo incluso la denominación, pasando a llamarse Trastorno Autista, e introduciéndose en la condición de “Trastorno”, marcando así la singularidad de los problemas mentales del DSM.

En los años 1994 y 2000 se crearon el DSM-IV (1994) y el DSM-IV-TR (1998), en ellos se diferenciarán el Trastorno Autista y el Síndrome de Asperger, incluyéndose ambos en los “Trastornos Generalizados del Desarrollo” que representaron cambios, uno de los más significativos fue la categorización del autismo en:

- Trastorno Autista.
- Trastorno de Asperger.
- Trastorno de Rett.
- Trastorno Desintegrativo Infantil.
- Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado.

Por último diremos que el DSM-V (2013) va a consolidar el concepto de autismo, sustituyendo el antiguo término por el de “Trastorno del Espectro Autista” (TEA) incluyéndose en los trastornos del Neurodesarrollo , en este último término no se incluirá el Trastorno de Rett, debido a que éste se considera una enfermedad genética, la cual comparte únicamente algunos de los síntomas del TEA. Sin embargo, dentro del propio TEA no se han encontrado aún datos genéticos o cognitivos que nos permitan distinguir claramente el resto de los trastornos, viendo que las diferencias entre los distintos subtipos de autismo se generan por el nivel intelectual, la afectación del lenguaje y otras manifestaciones que son ajenas al sujeto"(Artigas y Paula.,2012).

4.2 TIPOS DE AUTISMO

La problemática de los grados o tipos de autismo es variada, y dependiendo del autor y de la época se ha clasificado de una determinada manera, a continuación se explicarán las que tienen más relevancia actualmente.

Según Folch e Iglesias (2018), cada vez se disponen de más datos que nos indican que los diferentes tipos de autismo se ven relacionados con la alteración de determinados genes que forman un “sistema crítico” relacionado con etapas del Neurodesarrollo (sinaptogenesis), por ello, según estos autores tendremos dos tipos destacables de autismo:

- Autismo primario o idiopático: como se aprecia en la tabla 1(ver anexo 9), no tendrá causa identificable, como sucede en el síndrome de Kanner (1949) o en el de Asperger (1944), en este caso la característica específica de este tipo es la alteración de la diferenciación celular debido a la intervención de dos genes (el MTF1 y el SLC25A12).

- Autismo secundario o sindrómico: su etiología está basada en un conjunto de trastornos cuya naturaleza es cromosómica (ver tabla 1, anexo 9), metabólica e infecciosa, se caracteriza por presentar alteraciones en el proceso de neurogénesis debido a la intervención de los genes NF1 y TSC1, se trata de un autismo más generalizado y profundo.
- Autismo criptogénico: éste tendrá aparición tardía, posteriormente a un proceso madurativo normalizado y estará relacionado con factores del ambiente.
- Tabla 1: Diferencias entre autismo primario y secundario (Folch e Iglesias,2018)

	AUTISMO PRIMARIO O IDIOPÁTICO	AUTISMO SECUNDARIO O SINDRÓMICO
Causa	Desconocida	Conocida
Manifestación	Trastorno puro	Autismo asociado a otras sintomatologías
Retraso mental	No siempre. En un 70% en el autismo clásico	Siempre presente
Base genética	Poco esclarecida	En muchos casos conocida
Marcadores genéticos	Sin marcador biológico	Con frecuencia sí
Sexo	Mayor en varones	Determinado por el trastorno primario
Gravedad	Amplio espectro	Predominio de casos graves
Pronóstico	incierto	Determinado por el trastorno base

También destacaremos como una de las clasificaciones más utilizadas en la actualidad, la DSM-V.

Tabla 2: Niveles de autismo según DSM-V

Nivel de gravedad	Comunicación social	Conductas repetitivas, restrictivas
Nivel 3: “Requiere apoyo muy sustancial”	Graves déficits en las habilidades de comunicación tanto verbal como no verbal, causando graves limitaciones en la iniciación de las interacciones sociales. Cuando en alguna ocasión es capaz de acercarse, será a través de acercamientos inusuales, además responde solo a acercamientos sociales muy directos.	Inflexibilidad y extrema dificultad para cambiar las conductas que interfieren en todas las esferas.
Nivel 2: ”Requiere apoyo sustancial”	Déficits en las habilidades de comunicación verbal y no verbal, aparecen limitaciones incluso con apoyos, tienen una respuesta a las aperturas sociales reducida.	Inflexibilidad en las conductas, que interfieren en el funcionamiento de los contextos.
Nivel 1 ”Requiere apoyo”	En lugares sin apoyo sí que se dan limitaciones significativas. Dificultades para el inicio de interacciones sociales, y respuestas atípicas, además de menor interés en las interacciones sociales.	Inflexibilidad en la conducta que causa una interferencia en uno o más contextos, además de problemas para organizar el funcionamiento independiente.

Cada niño autista es un individuo único y por tanto puede diferir en muchos aspectos a otros niños, aunque estos tengan su mismo diagnóstico, además de esto, hay que mencionar que como cualquier niño sano, los niños autistas cambian con el crecimiento, y sus problemas podrán hacerse menos notables o incluso algunos rasgos llegar a desaparecer, por ello cobra gran importancia la atención temprana y la detección precoz en este tipo de casos, así como realizar la evaluación e intervención lo antes posible.

4.3 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO CON TEA

A la hora de nombrar y describir los criterios diagnósticos y las características de los niños con autismo propuestos por Kanner (1949) y Asperger (1944) hay que tener en cuenta los siguientes cuatro puntos:

a) Incapacidad para establecer relaciones con otras personas

Kanner (1949) refiere esta característica como una de las más relevantes señalando la existencia “extrema soledad autista”, “el niño siempre que puede ignora, excluye todo lo de fuera, tiene buena relación con los objetos (...) pero la relación con las personas es diferente (...) una profunda soledad domina toda su conducta” (citado en Folch e Iglesias, 2018, p.75).

De la misma manera Asperger (1944) habla de la alteración de comportamiento en los niños autistas, destaca que estos se comportan de forma impulsiva y a diferencia de Kanner (1949) éste precisa que las alteraciones emocionales repercuten sobre la capacidad para aprender de los otros.

b) Retraso relevante en la adquisición del habla y la comunicación

En este punto Kanner (1949) destaca dentro de la comunicación autista, la ausencia de habla o el uso no comunicativo de la palabra con presencias de ecolalias, es decir es común encontrar en las conversaciones con autistas la repetición de lo que se ha dicho, así como la repetición de pequeñas partículas del lenguaje como los pronombres personales. El autor señala la creación de nuevas palabras de forma original como por ejemplo “ agua blanca” para referirse a la leche cuando se sirve en un vaso de agua, he de comentar además desde mi experiencia con el alumno en el Centro en el que he intervenido, que he podido observar el uso de palabras fuera de contexto para poder

expresar una acción, un ejemplo de ello sería, cuando el alumno se encuentra incómodo en el aula y quiere salir de clase, empieza a decir de manera reiterada la palabra “abrigo” para así poder salir del aula, y poder indicarnos sus intenciones.

Además, también se destaca la ausencia de intercambios corporales expresivos así como la pobreza de intercambios conversacionales, por último destacaremos la existencia de alteraciones en la comunicación también debidas a la falta de contacto ocular en situaciones de interacción social.

c) Actividades de juego estereotipadas y repetitivas

Se trata de la característica donde más discrepancias hay entre autores, por un aparte Kanner (1949) destaca que las mayores limitaciones del niño autista se encuentran en la necesidad de mantener invariables las actividades diarias, lo que conlleva a un comportamiento extremadamente rígido, viéndose también afectada su capacidad de imaginación, así como los sonidos y los movimientos que realiza el niño.

En contraposición Asperger (1944), remarca en este punto, que la vida mental del niño se caracteriza por su incapacidad de relación con otras personas, que conlleva la incapacidad de aprender de los otros y por tanto anula la capacidad de imitación en la mayor parte de los casos, destacando también, la presencia de aprendizajes en singular invariables limitados a temas de gran interés para el alumno, reflejando esto en la existencia de un número muy pequeño de temas, así como la gran información e interés que posee sobre los mismos (Folch e Iglesias,2018, p.76).

d) Otras características de interés clínico

Destacaremos que tanto Asperger (1944) como Kanner (1949) consideran que las características del niño autista no se explican por la presencia de retraso mental.

Kanner señaló la existencia de “Islotes de Capacidad” teniendo así un buen potencial cognitivo y buena memoria mecánica, además apunto que los niños físicamente son por lo general normales, teniendo una fisionomía inteligente “sus caras daban la impresión de seria concentración” (citado en Folch e Iglesias, 2018, p.77).

Por su parte Asperger también refirió a la existencia de esos islotes pero sin embargo este los relacionó con el pensamiento lógico-abstracto más que con habilidades

mecánicas, citando también la presencia de la apariencia normalizada asociado a una expresión de reflexión.

Otros síntomas adicionales son:

- Discapacidad intelectual: no es específica pero sí puede aparecer y modificar el pronóstico de la enfermedad y la intervención.
- Labilidad afectiva: con bruscos cambios de humor.
- Irritabilidad y rabietas: son especialmente frecuentes ante sucesos inesperados y cambios de rutina.
- Autoagresiones.
- Insomnio.
- Déficit de atención o hiperactividad.

Algunas de las características o criterios según el DSM-V son:

- a) Deficiencias en la comunicación e interacción social en diversos contextos:
 - Los déficits en la reciprocidad socioemocional varía, desde un acercamiento social anormal y por tanto fracaso en la conversación, pasando por la disminución de intereses, emociones, actividades o juegos con otros, incluso el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 - La comunicación verbal y no verbal también tendrá déficits, teniendo ambas poco integradas en su vida diaria así como anomalías en el contacto visual y lenguaje corporal además de déficits en la comprensión y el uso de gestos y en la falta de expresión facial.
 - La problemática de desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones y de emociones también se verá afectada teniendo dificultades para ajustar el comportamiento según el contexto, dificultad para jugar a juegos imaginativos y juego simbólico, incluso ausencia de interés por otras personas.
 - Retraso en el desarrollo o ausencia del lenguaje oral, hablando con monosílabos, ecolalia, lenguaje estereotipado, repetitivo.

- b) Patrones repetitivos de comportamiento, intereses o actividades
 - Movimientos estereotipados, estereotipias motoras, ecolalias, movimientos corporales repetitivos, ausencia de juego simbólico y espontáneo.
 - Monotonía falta de flexibilidad en las rutinas o en patrones de conductas verbales o no verbales y en el comportamiento, reaccionando con agresividad negación o rabietas.
 - Intereses restringidos y anormales según el foco de interés.
 - Hiper o hiporeactividad a los estímulos externos ya sean sonidos texturas, luz entre otros, así como pasividad al dolor, o todo lo contrario.
- c) A todos estos síntomas se añade que se deben presentar en la primera infancia.
- d) Los síntomas mencionados causan limitaciones a nivel social laboral o en otra área de funcionamiento.
- e) Estas alteraciones no tienen por qué tener asociado discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo, aunque si es cierto que la discapacidad intelectual y el autismo coexisten frecuentemente, en tal caso se haría un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual además la comunicación debería ser inferior a la esperada.

4.4 CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE DEL NIÑO TEA

Según Rodríguez (2016) algunos de los problemas que podemos encontrar en el lenguaje y la comunicación en el niño TEA son los siguientes:

4.4.1 Trastorno de los sonidos del habla:

En relación a la fonología, los estudios encontrados indican que los sujetos con autismo suelen seguir el mismo patrón que los niños sin la patología, viendo que la mayor parte de errores se dan en los fonemas que normalmente se adquieren más tarde, aunque sorprendentemente se dan errores en fonemas que ya dominan (Gortázar, 1989).

En general no presentan demasiadas dificultades en el desarrollo fonológico, estas dificultades podrán incidir en el 15% de las personas con TEA en su infancia, se caracterizan por una articulación escasa, pero con una representación de los fonemas así como una recuperación fonológica correcta.

Cuando nos centramos en los errores de habla, solo 1/3 tendrá alteraciones siendo el rotacismo y el sigmatismo las más frecuentes. Además se ha hallado un número alto de alteraciones referidas a la prosodia, el ritmo, la entonación y el tono del habla incluyendo las repeticiones, la voz chillona en palabras y frases en concreto y la acentuación inadecuada.

4.4.2 Semántica:

La edad de adquisición de las primeras palabras se produce a los 38 meses, teniendo en cuenta que el desarrollo típico es sobre los 8-14 meses se ve una gran diferencia en este aspecto.

Tendrán problemas graves en la semántica, tanto en el significado de las palabras como para la interpretación de las mismas, teniendo más casos en esta problemática en casos de niños con discapacidad intelectual asociada.

Destacaremos también los errores con términos deícticos, teniendo problemas para poder diferenciar el significado de determinadas palabras según el contexto, por último diremos que el alumno autista en muchas ocasiones se referirá a sí mismo como tercera persona o bien de la forma en la que los demás se dirigen a él.

4.4.3 Morfosintaxis:

Tendrán dificultades en adquisición de la gramática del idioma, tanto a nivel comprensivo como expresivo, siendo la longitud media de sus frases más reducida que niños con desarrollo normalizado, además se ha comprobado que tendrán puntuaciones más bajas en sintagmas verbales y nominales.

4.4.4 Pragmática:

Incluso en las personas de alto funcionamiento con TEA seguirán existiendo los problemas en este ámbito, especialmente en la conversación, teniendo problemas de manejo del tema, no teniendo la habilidad de realizar comentarios sobre el mismo o

siendo incapaces de incluir nueva información, creando una falta de sincronía dando por resultado el uso de temas que únicamente le preocupan a él, llegando a resultar repetitivo con detalles inapropiados y no teniendo en cuenta los intereses de los demás, todo ello relacionado con la teoría de la mente (TM), siendo ésta la responsable de predecir lo que el interlocutor conoce y está pensando.

Con la reciprocidad tendrán graves problemas relacionados con la deficiencia en las habilidades, tanto verbales como no verbales para mantener el intercambio conversacional.

4.5 EVALUACIÓN

La evaluación es el primer paso del proceso de intervención (Tamarit, 1985). Una mala práctica en este primer paso, implica una recesión en dicho proceso.

El proceso de evaluación y diagnóstico nos ayudará a no confundir el autismo con otras patologías, así como saber qué grado de autismo presenta el sujeto que queremos evaluar e intervenir posteriormente. Una buena evaluación ha de tener en cuenta aspectos conductuales, cognitivos, de lenguaje, habilidad social y comportamiento en el juego, además debe de ser multidisciplinar.

A pesar de la importancia de la evaluación, el diagnóstico del autismo plantea dificultades debido a que hay diversidad de casos de autismo “no puros”, en los cuales el autismo estará asociado habitualmente a retraso mental, retraso madurativo o a otros factores, que hacen que los casos sean diferentes, como la edad, el sexo o los tratamientos que el alumno ya ha recibido (Folch e Iglesias,2018), debido a esto en la mayor parte de ocasiones es recomendable que el niño sea derivado a un especialista para determinar un diagnóstico más fiable.

4.5.1 Evaluación Global del Autismo:

Uno de los sistemas de diagnóstico más utilizados es el “Inventario del Espectro Autista (IDEA)” (Riviére, 1997, 2004), dicha prueba permite la observación de las funciones psicológicas que normalmente están afectadas en el autismo.

En la actualidad se completa el diagnóstico con un conjunto de pruebas diagnósticas destacando entre ellas el “Autism Diagnostic Interview-Revised” (ADI-R) (Lord, Rutter

y LeCourteur, 1994) y el “Diagnostic Interview for Social and Communication Disorder” (DISCO) (Wing et al, 2002) ambos instrumentos evalúan la historia del niño a partir de los datos que nos aportan los familiares del mismo.

Además, algunas de las pruebas más utilizadas para la evaluación del comportamiento en los niños autistas son:

Tabla 3: Pruebas para la Evaluación Global del Autismo (Recuperada de Folch e Iglesias, 2018)

NOMBRE DE LA PRUEBA	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<p>“Childhood Autism Scale” (CARS) de Schoper et al.(1980).</p>	<p>-Es una de las pocas pruebas que ha sido validada para la población de habla española.</p> <p>-En esta escala existe una correspondencia con otras de las escalas conocidas como la escala ABC, con ella podremos diferenciar el autismo de otros TGD.</p>	<p>-Presenta dificultades para identificar personas con Asperger.</p> <p>- Es necesario un observador entrenado.</p>
<p>“Checklist for Autism in Toddlers”(M-CHAT R/ES) de Robins et al.(2001).</p>	<p>-Una de las escalas más estudiadas y difundidas, además podrán ser completadas por los padres o educadores de los niños.</p>	<p>No diferencia el autismo de otros TND, por lo que habrá que completar la información con una exploración médica.</p>
<p>“Autism Behavior Checklist”(ABC) de Krug Arick Almond(1980).</p>	<p>-Podremos realizar un diagnóstico después de los tres años.</p> <p>- Nos indica la</p>	

	probabilidad de que un niño tenga autismo y el grado que tiene, así como la intensidad en diferentes áreas del desarrollo.	
“Gilliam autism Raating Scale” (GARS), de Gilliam(1995).	-Nos permitirá conocer la gravedad de los síntomas basándose en el DSM-IV.	
“Escala Genérica de Observacion Diagnóstica de Autismo”(ADOS-2) de Lord et al.(2015).	-Prueba basada en observaciones estandarizadas, la cual se puede aplicar en niños y adolescentes con edad mental superior a los 36 meses. -Completa y afianza los resultados del ADI-R.	-Requiere de un observador entrenado.

Además de estas pruebas, será necesario el diagnóstico en las habilidades y deficiencias cognitivas así como de comunicación, adaptación y socialización del niño autista, para ello se concretan a continuación algunas de las pruebas más utilizadas.

Diagnóstico de habilidades cognitivas:

- Para conocer las habilidades cognitivas se recurrirá a las diferentes escalas de inteligencia de Wechsler (Wechsler: WISC-IV,2003) siempre y cuando el niño sea mayor de 5 años y además posea un lenguaje suficiente, cuando por el contrario, el alumno presente un bajo nivel de funcionamiento cognitivo se podrá aplicar el Test de Matrices Progresivas de Raven color (Raven,1992).
- Cuando los alumnos son más pequeños se dispone de dos escalas, la escala McCarthy (McCarthy, 1977) de aptitudes y psicomotricidad, y la prueba K-ABC de

Kaufman (1997), ambas son atractivas para los niños y fáciles de aplicar, incluso en niños que no presenten lenguaje.

- Dentro de las escalas sin validar destacaremos la de Merrill-Palmer (Stutsman, 1931) y la escala Leiter (LIPS).

Diagnóstico capacidades de comunicación:

- Prueba ACACIA (Tamarit, 1944), prueba que valora la competencia comunicativa no verbal del niño con bajo nivel de funcionamiento cognitivo.
- Prueba Reynell (Edwards et al, 1997), nos da información sobre el lenguaje tanto expresivo como comprensivo del niño mayor de 7 años.

Diagnóstico de habilidades de adaptación y socialización:

- Escala CSBS (“Communication and Symbolic Behaviour Scales”) (Wether y Prizant, 1998) que proporcionan puntos fuertes y débiles de las habilidades comunicativas verbales y no verbales (Folch e Iglesias, 2018).

4.5.2 Pasos a seguir en la evaluación

Respecto a los pasos que se debe seguir en la evaluación encontramos los siguientes:

- Evaluación del desarrollo:

Se trata de una prueba corta, que nos sirve de indicador para ver si los alumnos aprenden las destrezas básicas de su edad o por el contrario tienen retrasos.

- Evaluación diagnóstica integral:

Es el segundo paso de diagnóstico, trata de revisar en detalle al niño, incluyendo una observación de su comportamiento y de su desarrollo, es posible que se incluya una entrevista con la familia así como una evaluación de la audición, la vista, pruebas genéticas, neurológicas y diversas pruebas médicas (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2016).

A pesar de que existen numerosas herramientas de evaluación para autismo, el diagnóstico como ya hemos mencionado antes no es sencillo debido a que a veces los síntomas que presenta el sujeto podrían ser consecuencia de otros muchos factores de la vida del niño (Delfos, 2006, citado en Díaz y Zúñiga, 2015).

Además, muchas veces se podrán confundir diferentes síntomas típicos del autismo con el propio trastorno del autismo, dando como resultado un diagnóstico erróneo, por tanto, para que esto no ocurra será necesario la identificación de patrones conductuales típicos del trastorno en las áreas de contacto social, comunicación e imaginación, de la tríada de Wing (1981) y deberá ir acompañado de información sobre otros aspectos relevantes, como determinantes biológicos del pasado (factores genéticos, prenatales y perinatales) y determinantes biológicos del presente (nutrición, medicinas) así como un análisis de los acontecimientos actuales de la vida del niño. (Romero, y León, 2012, citado en Díaz e Zúñiga, 2015).

4.6 INTERVENCIÓN EN NIÑOS CON TEA:

Las personas con autismo en general presentan problemas de comunicación espontánea tanto verbal como no verbal, por tanto a través de la intervención debemos asegurarnos que experimenten el lenguaje en cualquiera de sus formas, siendo esta una de las metas principales, aportar habilidades funcionales de comunicación y lenguaje, por tanto, los alumnos deberán aprender a hablar, a signar, así como a emplear fichas o dibujos si se requiere para satisfacer sus necesidades.

Uno de los principales objetivos es conseguir que sus interacciones sociales sean lo más normalizadas posible, teniendo en cuenta que deberán adquirir habilidades sociales con las cuales el niño TEA sea capaz de desenvolverse exitosamente en su vida diaria, así como a modificar las conductas no aceptadas socialmente.

4.6.1 Objetivos en la intervención según los momentos del desarrollo

A continuación se describen los objetivos de la intervención en distintos momentos del desarrollo según Rodríguez (2016).



Figura 1: Objetivos de la intervención (Rodríguez, 2016).

El maestro de primaria, por tanto deberá trabajar con el resto de niños de la clase, ayudándoles a entender las características de su compañero e indicándoles cual es la mejor forma de interaccionar con él, deberá tener en cuenta trabajar de manera activa la metodología de enseñanza, diseñándola de manera que el trabajo de estas habilidades surjan de forma natural durante el desarrollo de las clases.

4.6.2 Características de un buen modelo de intervención

Teniendo en cuenta esto, según El Grupo de Estudio del Instituto de Salud Carlos III, en su Guía de buena práctica para el tratamiento de los TEA (2006) se describen las características propias de un buen modelo de intervención:

- Individualizado, teniendo en cuenta las características concretas de cada alumno, así como la diversidad de personas que padecen TEA, además el aprendizaje debe de ser significativo basándose en sus intereses, puntos fuertes y motivaciones del alumno, habrá que tener en cuenta también las carencias en diferentes aspectos.
- Estructurado, la organización y la estructuración es básica para cualquier programa de intervención, pero con el tipo de alumno TEA esta característica sumará importancia. Se debe adaptar al entorno, a las necesidades de las personas así como a la vida en general del alumno, tomándose un modelo

ecológico, siendo predecible y estable, teniendo en cuenta los objetivos que se desean alcanzar y las actividades que se diseñan para conseguirlo.

- Intensivo y extensivo, entre 20-25 horas semanales siendo necesario que participen todas las personas en clave de educación del niño, aprovechando así para generalizar las conductas aprendidas en entornos artificiales y estructurados a otros contextos naturales.
- Incluir la participación familiar es crucial para el éxito de cualquier programa de intervención, esto se consigue coordinándose familia y profesionales, que traten al alumno en el planteamiento, determinación y cumplimiento de objetivos así como en la evaluación.
- Tener oportunidad de interacción con niños sin problemas de la misma edad.
- Medición de los progresos.
- Programa que promueva la comunicación funcional, habilidades sociales, habilidades adaptativas, habilidades cognitivas y el juego simbólico.

4.6.3 Requisitos de la intervención

Según Gortázar (1989) algunos requisitos de toda intervención deben ser :

1. Fomentar la espontaneidad:

Tendrá que fomentar las conductas comunicativas sin necesidad de que el adulto previamente indique o pregunte, así el niño podrá empezar la comunicación, aunque en algunas ocasiones con este tipo de ayudas por parte del adulto se crea la ilusión de que la persona con TEA es capaz de comunicarse espontáneamente, cuando en realidad no es así, por tanto es algo que tendremos que evitar teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- Revisar los contextos donde se encuentre el alumno, creando así contextos que generen diversidad de estímulos de su interés, teniendo en cuenta la calidad y cantidad de ellos, así como los niveles que presenta el alumno, también fomentaremos las iniciativas del alumno con pautas de comunicación.
- Potenciar los estímulos del medio para desencadenar la situación comunicativa, borrando los estímulos creados artificialmente para desencadenar dicha comunicación.

2. Generalizar los aprendizajes:

Generalizando los objetivos a diferentes situaciones naturales del niño, para ello evitaremos separar los contextos de enseñanza del lenguaje de los contextos naturales del uso del propio lenguaje, para ello, distribuiremos las diferentes competencias entre los contextos del alumno, así como los diferentes profesionales que los gestionan, para que así los contextos sean lo más naturales posibles.

3. Definir objetivos funcionales:

Seleccionando aquellos que produzcan un efecto de refuerzo inmediato para el alumno, relacionando la conducta verbal con la respuesta inmediata teniendo en cuenta que esté disponible en su entorno natural, asegurándonos así que el niño pueda mantener esas conductas de forma autónoma en el resto de sus contextos.

También será de gran importancia establecer “metas de aprendizaje que resulten socialmente validas, habilidades funcionales que el niño utilice en diferentes situaciones y contextos” (Rodríguez, 2016).

4. Desarrollar una competencia lingüística.

5. Adecuarse al nivel actual.

4.6.4 ¿Por qué es importante la intervención precoz en niños TEA?

Según Mulas et al (2010) define la atención temprana como “el conjunto de intervenciones dirigidas a la población de 0 a 6 años, tanto a su familia como a su entorno, teniendo como objetivo la respuesta a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos”(pg 12).

Las dificultades que presentan las personas con autismo comienzan en una fase temprana del desarrollo, apareciendo a la vez que el comienzo del desarrollo de algunas funciones cerebrales superiores, como la capacidad de comprender a los demás como personas con mente y sentimientos (teoría de la mente), funciones de lenguaje, comprensión de símbolos entre otros.

A través de diferentes estudios, se ha llegado a la conclusión de que la atención temprana ayuda a modificar el pronóstico negativo que presentan algunos alumnos con TEA, llegando a ser en algunos casos muy eficaz para la integración escolar, la mejora en cuanto al CI, las capacidades viso espaciales y el lenguaje, sin olvidar el efecto

positivo de la atención temprana en la familia, ayudando a que reciba el apoyo necesario en un momento tan crítico como éste. Por tanto, estará justificado comenzar cuanto antes la atención temprana con un programa de intervención.

4.6.5 Modelos de intervención

Basándome en el texto de Mulas et al (2010), en el cual se menciona la propuesta del grupo Mesibov (1997) los diferentes modelos de intervención son:

1. Intervenciones biomédicas:

Este tipo de intervenciones se caracterizan por intentar tratar los síntomas del autismo a través de medicaciones o cambios en la dieta, hasta la fecha ninguno de estos tratamientos tiene validez científica, pero si es cierto que a través de este tipo de intervenciones se podrán tratar algunos de los síntomas que vienen asociados como la epilepsia o las alteraciones del sueño.

2. Intervenciones psicoeducativas:

- Intervenciones conductuales: están basadas en enseñar nuevos comportamientos y habilidades con técnicas especializadas y estructuradas, un ejemplo es el programa Lovaas, el cual ayuda con habilidades como la atención y la imitación. Otro muy común es el ABA (análisis aplicado de la conducta) , basado en promover conductas mediante refuerzos positivos, aplicándose la teoría del aprendizaje de manera sistemática, ayudando así a incrementar conductas, aprender nuevas habilidades, o disminuir las conductas desadaptativas, por último mencionamos el programa Denver, el cual incorpora técnicas para la adquisición de habilidades en niños con autismo, siempre en un ambiente natural.
- Intervenciones evolutivas: ayudarán al niño a desarrollar relaciones positivas y significativas con sus iguales, ésta se encarga de enseñar técnicas sociales y de comunicación, desarrollando también habilidades para la vida diaria.
- Intervenciones basadas en terapias: trabajan dificultades específicas, centrándose en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.
- Intervenciones basadas en la familia: su fundamento se basa en enfatizar la idea de que la inclusión de la familia en el tratamiento es fundamental para las

necesidades del niño. Aportan entrenamiento, información y soporte a todos los miembros de la familia.

3. Intervenciones combinadas:

Uno de los ejemplos de intervención combinada más representativos es el método TEACCH, el cual fue fundado en 1966 por el Dr. Schoper, en la universidad de Carolina del Norte (Estados Unidos), este método se centra en entender la cultura del autismo, es decir la forma que tienen las personas con autismo de pensar, aprender y experimentar lo que les rodea.

Se basa en identificar las habilidades individuales de cada persona, con diferentes pruebas de valoración, para después enfatizar el aprendizaje en diversos ambientes de trabajo y en colaboración con varios profesionales.

Este método se basará en diferentes componentes:

1. Aprendizaje estructurado.
2. Uso de estrategias visuales para orientar al niño en el aprendizaje del lenguaje y la imitación.
3. Aprendizaje de un sistema paralelo de comunicación, basado bien en gestos, en imágenes, en signos o en palabras impresas.
4. Aprendizaje de habilidades pre académicas, como los colores, los números, las formas, las vocales, el abecedario.
5. Colaboración de los padres como ayudantes del terapeuta, usando en casa los mismos materiales y técnicas.

5. METODOLOGÍA

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS Y PRERREQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE.

En el programa de intervención que se describe a continuación se pretende, a través de un diseño de caso único, utilizar la práctica docente para estimular la iniciativa y el contacto social en un niño con Trastorno del Espectro de Autismo, se describe en la figura que encontramos a continuación los pasos que se van a seguir.

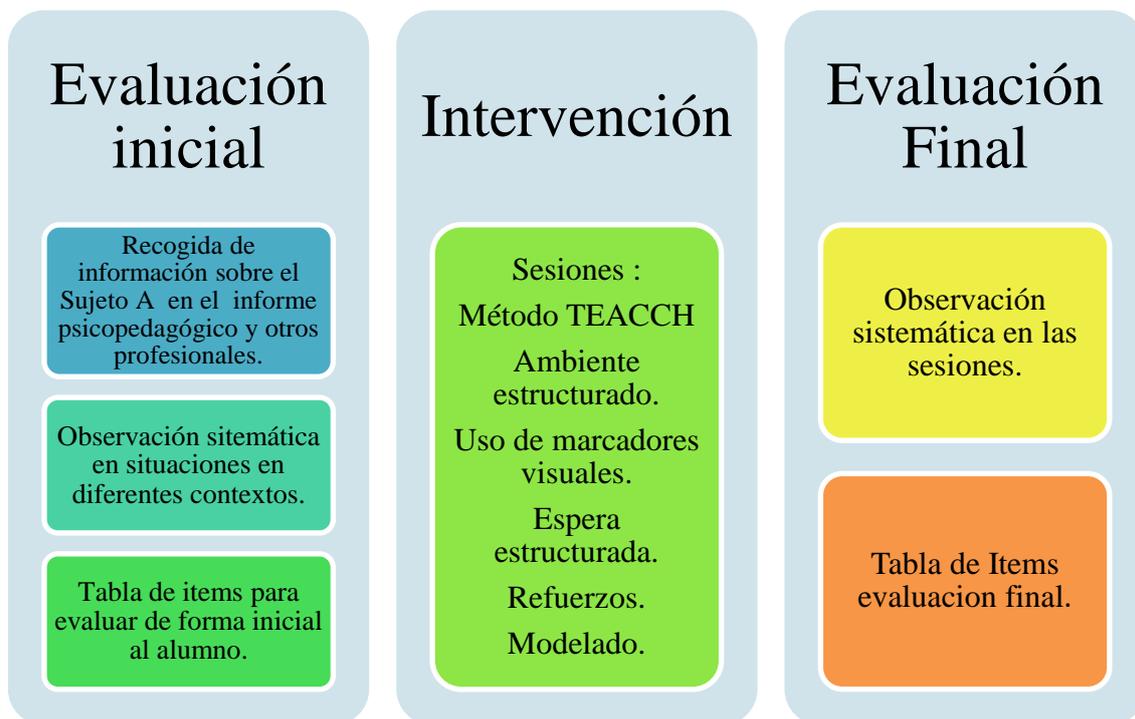


Figura 2: Pasos de la metodología (Elaborada *ad hoc*)

5.1 RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL SUJETO A

Para poder realizar una buena intervención es imprescindible recopilar toda la información a través de distintos medios sobre el alumno que vamos a evaluar y posteriormente intervenir. Se ha recopilado información a través de distintos profesionales que tratan al alumno, así como a través del informe psicopedagógico, recogiendo valiosos datos para así poder centrarnos en cuales son los puntos fuertes y débiles y poder tener un punto de partida para la posterior intervención.

Además de esto, debido a la ayuda de la profesora de audición y lenguaje del centro tuve la oportunidad de visitar el centro El CORRO de Valladolid donde el sujeto A acude unas horas a la semana, con esta visita recogí información sobre cómo intervenir al alumno, así como ideas sobre materiales e intercambios de ideas, información, puntos de vista entre otras cosas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior a continuación se resumirá algunos de los aspectos a destacar sobre el alumno que serán básicos para entender la posterior intervención:

El sujeto A tiene diversas patologías entre ellas destacan el Trastorno del Espectro Autista (nivel 3) y retraso madurativo, generando un grado de discapacidad del 48 %. En la actualidad tiene una madurez de desarrollo entre nueve y treinta meses dependiendo de las distintas áreas, según su informe algunas de las características del sujeto son:

- Respecto a la comunicación social, tiene déficits tanto en la comunicación social verbal como no verbal. El alumno tiene pocas palabras inteligibles (adiós, hacer pis, los números, las letras, gusanitos, agua) repitiendo algunas de forma reiterada, raramente inicia interacciones sociales, y cuando lo hace realiza, acercamientos inusuales para satisfacer sus necesidades.
- Tiene intereses restringidos y conducta repetitiva, siendo inflexible en su comportamiento y negándose a aceptar cambios, siendo esto un problema en todas sus esferas, afectando a su día a día a nivel familiar, así como en la socialización con sus compañeros, o en la realización de tareas sencillas en el colegio, como cambiar de una actividad a otra, cambios de sitio etc.
- No hace uso de la mirada, observa objetos que le llaman la atención pero no fija la mirada cuando te diriges a él.
- No suele imitar.
- No reconoce emociones ni sabe imitar en ningún caso.
- La motricidad fina y la coordinación visomotora tiene un desarrollo próximo a su edad.
- Tiene gran interés en las texturas, las cosas brillantes, los olores y algunos sonidos.
- Hace ruido con los dientes.
- No permite intervenir ni compartir el juego cuando está realizando una actividad, teniendo como respuesta el quitar la mano o el brazo del adulto o en caso extremo gritar y llorar.
- Tiene adquiridos muchos aprendizajes de manera mecánica que no son funcionales.

Además añadiremos que el sujeto A requiere de profesor de pedagogía terapéutica así como profesor de audición y lenguaje y ATE, precisa una adaptación curricular

específica, se debe organizar el aula en áreas de trabajo o rincones y las actividades deben de ser rutinarias e ir acompañadas de recursos visuales y manipulativos.

5.2 OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA:

En el anexo 4 se muestran las notas de campo de la observación realizada al sujeto A. Se destacan aspectos de su comportamiento así como sus puntos fuertes y débiles. Las principales conclusiones de la conducta observada son que se trata de un niño muy inquieto, con dificultades ya mencionadas, destacando las dificultades que plantea en la atención, así como en la relación con los demás, así mismo manifiesta reacciones como gritar, ponerse rígido e incluso llorar cuando se le negaba hacer algo, además tiene habla reiterada, gustos muy concretos como los olores y las texturas que causan fascinación y distracción en el sujeto, presenta además actitud pasiva y casi nulo contacto ocular, por lo tanto, se concluye entonces que la mejor manera de trabajar con él es individualmente.

5.3 EVALUACIÓN INICIAL

A partir de la observación, los datos recogidos del sujeto A así como información proporcionada tanto por su tutora como por otros profesionales que ayudan al alumno, se ha realizado una lista de control para evaluar inicialmente al niño, se resume en la tabla de evaluación inicial que encontramos en los anexos (Ver anexo5).

5.4 INTERVENCIÓN

A continuación se presentan los puntos principales que se plantean para intervenir en función de las necesidades que tiene el sujeto A:

- a. Objetivos generales y específicos.
- b. Contenidos metodológicos.
- c. Metodología.
- d. Espacios tiempos y agrupamientos.
- e. Actividades.

5.4.1 Objetivos generales y específicos:

Objetivos generales:

El objetivo principal de esta intervención es tratar de mejorar las dificultades que manifiesta un niño con TEA dentro del aula. Para ello se incide en algunas de las funciones del lenguaje de Halliday (1975) así como pre-requisitos del aprendizaje como son la atención, la imitación, el seguimiento de instrucciones, la atención conjunta y la intención comunicativa.

El fin de esta intervención es empezar a crear rutinas a través de un sistema estructurado, ayudando al niño a trabajar adaptándose a sus necesidades, a su vez trabajando con pictogramas para poder fomentar la intención comunicativa, ayudando al alumno a comprender lo que va a suceder en el entorno a través de la anticipación.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la atención.
- Control postural.
- Trabajar la petición.
- Ayudar al alumno a expresarse.
- Trabajar el seguimiento visual.
- Reducir las ecolalias y movimientos estereotipados.
- Crear rutinas con el alumno.
- Aprender a pedir las necesidades que requiera.
- Trabajar la imitación verbal.
- Seguir instrucciones sencillas de objetos cercanos.
- Adquirir progresivamente el lenguaje oral así como la pronunciación y entonación de la lengua.
- Comprender gradualmente, palabras, frases y mensajes.
- Trabajar la comunicación verbal y no verbal durante las sesiones y fuera de ellas.
- Reforzar la motricidad fina.

5.4.2 Contenidos curriculares:

Debido a que el nivel del alumno es de infantil, pasa parte del tiempo en su aula ordinaria trabajando contenidos de su nivel, por ello es de gran importancia incluir algunos de los contenidos que corresponden a la etapa curricular del alumno, a continuación se especifican los siguientes:

- Concepto de número.
- Coordinación óculo- manual.
- Serie numérica del 1 al 50.
- Colores.
- Formas geométricas.
- Motricidad fina.
- Asociación número cantidad.
- Comprensión de instrucciones.
- Vocabulario de la familia.
- Expresión de órdenes.
- Nociones básicas de orientación espacial: dentro-fuera, arriba-abajo, delante-detrás.
- Vocales.
- Abecedario.
- Petición de ayuda.
- Imitación.

5.4.3 Metodología:

La metodología usada en esta intervención será adaptada e individualizada para el alumno con TEA del centro donde he realizado las practicas, se tratará de una metodología en la que se partirá de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1931) del alumno y de los aprendizajes que ya posee para poder mejorar y a avanzar a partir de esos conocimientos, además de trabajar diversos contenidos descritos anteriormente.

La intervención tendrá que ser significativa, de manera que tendremos que adaptarnos a los gustos, puntos fuertes y necesidades del alumno para poder crear materiales y contenidos que realmente sean útiles, y así poder trabajar de manera satisfactoria.

La intervención se ha diseñado teniendo en cuenta el método TEACCH así como las rutinas y técnicas que utilizan los distintos profesionales que están con el niño. Se trata de una intervención:

- Estructurada, de manera que se creen rutinas, las cuales serán cruciales para que el niño TEA esté a gusto y trabaje bien, ayudando a eliminar conductas repetitivas, ecolalias, rabietas y falta de atención, así como para anticipar cada uno de los pasos que vamos a seguir en la intervención.
- Extensiva, generalizando los aprendizajes y rutinas aprendidas en otros contextos siempre que sea posible.
- Uso de estrategias visuales como pictogramas, con los que se anticipe al alumno sobre lo que se va a hacer, por tanto, distribuiremos diferentes pictogramas o fotografías sobre los elementos que configuran el aula o el centro para que el alumno lo comprenda mejor.
- Aprendizaje significativo de habilidades pre-académicas, como los colores, los números, las formas, vocabulario básico del entorno.
- Enfatiza dentro de sus contenidos la intencionalidad comunicativa así como aspectos pragmáticos.
- Se fomentará el aprendizaje sin error, favoreciendo los apoyos para conseguir el éxito siempre, retirándolos de manera progresiva cuando el alumno tenga adquiridos los conocimientos, con este aprendizaje evitamos la frustración además de ayudar a motivar al alumno, ya que conseguimos una experiencia positiva adquiriendo los procesos.
- Trabajar el aprendizaje funcional, dando claves al alumno de cómo resolver problemas en su vida diaria, como el cuidado personal, la autonomía, adquisición de límites y normas, actitudes positivas para el aprendizaje, entre otras cosas.
- Aprendizaje por modelado, sirviendo de modelo hacia el sujeto A para que pueda aprender de nosotros y fomente la imitación, ayudaremos también con

este tipo de aprendizaje a la comunicación, a resolver conflictos así como aprender qué no debe hacer.

- Aprendizaje vivencial, tendremos que realizar una intervención práctica en la cual el alumno aprenda haciendo y practicando, a través de juegos, movimiento, materiales manipulativos, canciones, videos, juegos entre otros estímulos sensoriales.
- Apoyo positivo por parte del adulto, empleando siempre refuerzos positivos ya sean verbales, los cuales los tendremos que emplear siempre, refuerzos de carácter afectivo, en el caso del sujeto A muy efectivos, o refuerzos materiales.

5.4.4 Espacios tiempos y agrupamientos

El espacio donde se realiza esta intervención es un aula inclusiva de pequeñas dimensiones (Ver anexo 1), en ella encontramos muchos materiales necesarios para trabajar con el sujeto A y otros alumnos que requieren de necesidades educativas especiales, algunos de ellos son los pictogramas de ARASAC que cubren casi todas las paredes del aula, sobre un material magnético para poder quitarlo y ponerlo con mayor facilidad.

En el aula se trabaja por rincones, adaptando las actividades a los rincones que componen el aula, algunos de ellos son:

- Rincón de movimiento: en el cual se encuentra una colchoneta y una pelota redonda con la que se trabaja la movilidad, además se usará como refuerzo positivo a las actividades, ya que se trata de una de las zonas lúdica del aula (Ver anexo 1.1).
- Rincón del espejo: con algunos alumnos se trabajará el sistema bucofonatorio, con el sujeto A se trabajara el reconocimiento de su propia imagen así como la imitación de expresiones (Ver anexo 1.2).
- Mesas con ordenador y pizarra digital: en ellas trabajaremos vocabulario conceptos y canciones relacionadas con las actividades creadas para trabajar posteriormente en la mesa (Ver anexo 1.3).

- Mesa central con sillas: en este área se trabajará la mayor parte de las veces, para realizar las actividades manipulativas de cada una de las sesiones planteadas para el sujeto A (Ver anexo 1.4).

La intervención del sujeto A será individualizada, además la mayor parte de las sesiones se realizarán después del recreo a partir de las 12.30 comenzando a trabajar con el alumno en el ordenador y posteriormente en la mesa sobre las 13.00 horas.

5.4.5 Actividades

A continuación se describe una serie de pasos a seguir en cada sesión, este modelo de rutina se ha creado a partir de los conocimientos adquiridos en el proceso de observación e investigación dentro del campo de los TEA, todas ellas han sido creadas por mí, y supervisadas por la tutora del aula.

Dentro de las sesiones se realizarán siempre las mismas rutinas, para así poder ayudar al alumno a estructurar su trabajo, así como su comportamiento, la rutina que se llevará a cabo en todas las sesiones se describe en la figura 3.

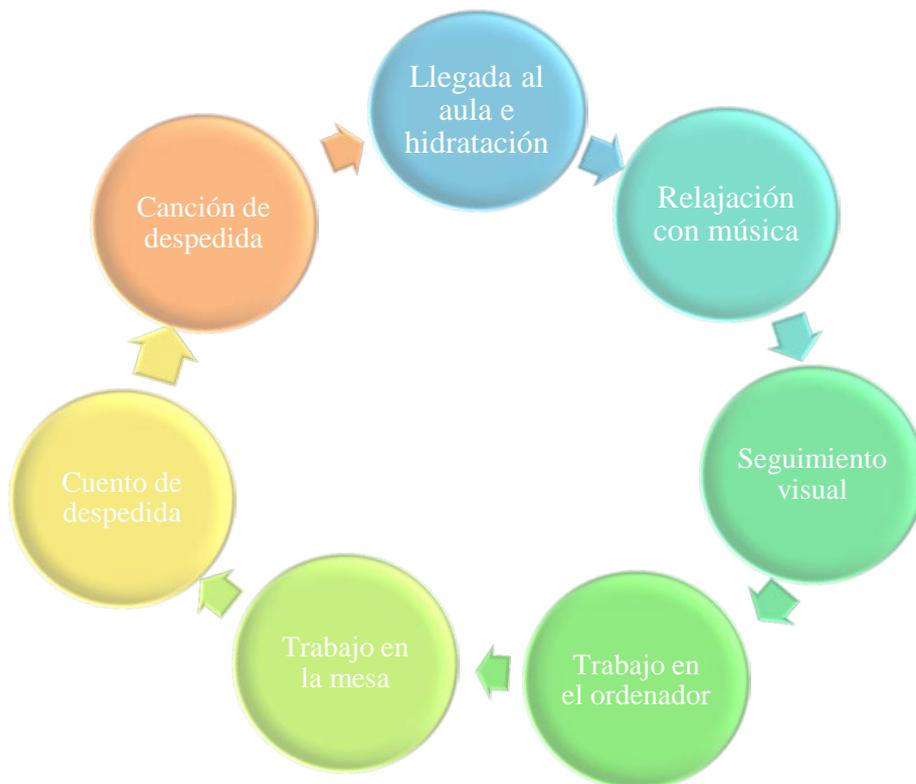


Figura 3: Rutina de intervención

Como se observa los pasos a seguir son: (ver anexo 2)

1. Llegada a la clase e hidratación: después del recreo el alumno A llega sofocado y muy nervioso, el comienzo de la sesión consistirá en quitarse el abrigo y beber agua para poder ayudar a calmarlo (10 min).
2. Relajación con música: se llevará a cabo en el rincón del movimiento en la colchoneta, el alumno se tumbará junto al docente y se intentará relajar y calmar al alumno (20 min) (Ver anexo2.1).
3. Seguimiento visual: después de la relajación se indicará a través de pictogramas, que vamos a sentarnos en el ordenador, llevaremos al sujeto A hasta el ordenador y le dejaremos elegir entre los videos de seguimiento visual que hay, preguntándole ¿Cuál quieres?, si el alumno no responde le llamaremos por su nombre y le preguntaremos otra vez lo mismo, si por el contrario no responde, le ayudaremos con modelado diciéndole que ponga el “dedo listo” para más tarde moverlo con él por la pantalla para poder elegir juntos, de esta manera ayudamos a que el alumno sea consciente y participe de las decisiones de su intervención(10 min)(Ver anexo2.2).
4. Trabajo con el ordenador: una vez hemos hecho el seguimiento visual, indicaremos con el pictograma de trabajar que vamos a trabajar en el ordenador, a continuación se trabajará con algunos PowerPoint sobre vocabulario significativo para el niño, como su familia, las partes de la casa o del colegio, la comida, las acciones del sujeto A, los números, las vocales, entre otros contenidos. En cada sesión se repasarán algunos de los conceptos dados

anteriormente y se trabajarán los conceptos clave relacionados con el posterior trabajo en la mesa para así anticipar al alumno sobre qué es lo que vamos a trabajar (Ver anexo 2.3).

5. Trabajo en la mesa: se anticipa al alumno con pictogramas diciendo que ahora toca trabajar en la mesa, posteriormente llevaremos al alumno a la mesa a trabajar manualmente con los materiales que se tendrán preparados para la sesión. En cada una de las actividades se explicará previamente en qué consiste, después se dejará un tiempo para que el alumno entienda y comience a trabajar, en el caso probable de que eso no ocurra se ayudará al alumno por modelado a realizar la actividad , siendo nosotros quien la iniciemos incitando a la actividad del sujeto A, usaremos siempre refuerzos positivos verbales y al finalizar la actividad refuerzos afectivos como un choque de palmada o un abrazo a la vez que le decimos que está bien hecho, si el alumno realiza las tres actividades planeadas para la sesión bien, le reforzaremos saltando en la pelota. El trabajo de las sesiones con este alumno tendrá que ser siempre sin error, para ello usaremos el modelado realizando incluso nosotros parte de la actividad y diciendo después “ ahora sujeto A solito”, de esta manera fomentaremos que el alumno comprenda qué hay que hacer en la actividad y se sienta atraído a realizarla de manera satisfactoria (Ver anexo 2.4).
6. Cuento de despedida: una vez finalicemos las actividades con el alumno y sea la hora de irnos a casa, se pondrá un cuento para cerrar la sesión, será una especie de poesía de manera repetitiva sobre la luna, que se cuenta con un ritmo pegadizo para que el alumno asocie ese sonido a que nos vamos a casa (Ver anexo 2.5).
7. Canción de despedida: a continuación del cuento, se pondrá una canción para coger la mochila e ir a leer los pictogramas en los cuales anticiparemos la despedida diciendo “adiós, nos vamos a casa a comer” (Ver anexo 2.6).

Debido a la extensión de las sesiones que forman parte de la intervención, así como el número de páginas que permiten en el presente trabajo, la totalidad de sesiones se encuentran en el apartado de anexos (Ver anexo 7).

5.5 EVALUACIÓN FINAL

Se pasa al alumno la misma lista de control inicial para detectar cambios en alguno de los ítems marcados al inicio de la intervención (Ver anexo 8).

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO

A continuación se expone una tabla comparativa de las listas de control de evaluación inicial y final a partir de los datos extraídos.

Tabla 9: Comparativa de listas de control inicial y final (Elaborada *ad hoc*)

CRITERIO DE OBSERVACION	% INICIAL	% FINAL
NO CONSEGUIDO	54%	13%
EN PROCESO	25%	50%
CONSEGUIDO	21%	37%
TOTAL	100%	100%

Como se ve en la tabla, hay diversos cambios, en primer lugar vemos que el Sujeto A en la lista de control inicial presenta un 54% de los ítems no conseguidos, frente a la final con solo un 13%, esto supone un gran avance sobre todo en un niño con este tipo de problemática y el poco tiempo que ha durado la intervención. En segundo lugar comprobamos observando la tabla, la variación que existe entre los ítems “en progreso”, pasando de un 25% inicial al 50% de los ítems al finalizar la intervención, viendo como el niño es capaz de comenzar a progresar. Por último comentaremos el aumento del 21% al 37% en los ítems “conseguidos” observando una mejoría.

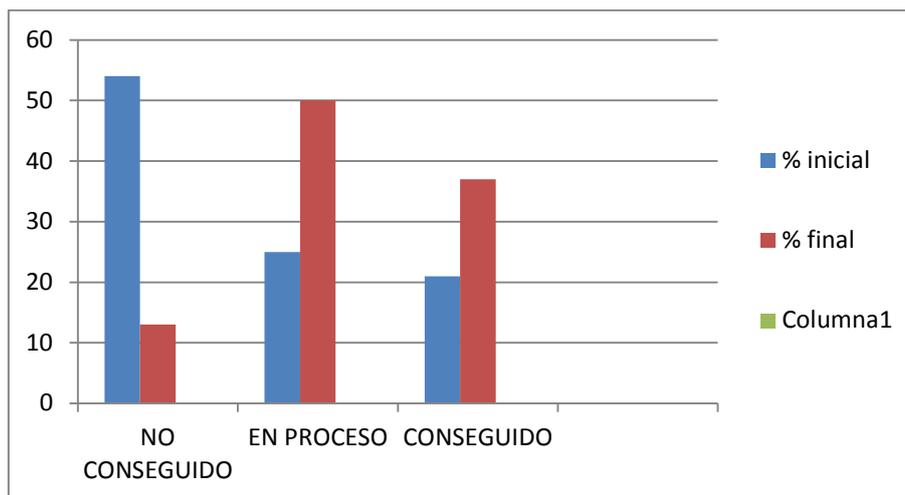


Figura 4: Gráfica comparativa de evaluación.

Como se puede ver en la figura 4, hay una variación de datos importante, teniendo una tendencia decreciente en la evaluación inicial desde lo “no conseguido” hacia lo “conseguido” pasando por “en proceso”. Cuando se analiza la evaluación final vemos como se produce un cambio en los datos, observando ahora una tendencia creciente desde “no conseguido” a lo “conseguido”.

Analizando los resultados de la evaluación final después de la intervención podemos concluir:

Debido a la problemática que presenta el alumno, se han observado pequeñas mejoras, ya que se trata de un alumno que avanza lentamente en los aprendizajes y que necesita mucho refuerzo, constancia y tiempo, además de sumar el hecho de que mi presencia era nueva para el alumno y el cambio de rutina nunca es bueno para ellos.

A pesar de lo ya mencionado si se han observado algunos progresos los cuales se describirán a continuación:

- A pesar de motivarle poco el vocabulario de su familia, inicialmente antes de la intervención reconocía cuando se le presentaba las fotos preguntándole “¿Quién es este?”, sin embargo al finalizar la intervención el alumno era capaz de reconocer a todos los miembros de su familia, incluso pedirle que nos señalase o nos diese la foto de uno en concreto.

- Inicialmente los colores no motivan al alumno, dejando a los pocos segundos la actividad sin terminar, después de la intervención el alumno era capaz de terminar la actividad con ayuda, así como reconocer todos los colores, respondiendo positivamente a la petición concreta de uno de ellos.
- Tanto al inicio como después de la intervención el alumno mira en muy pocas ocasiones a quien le habla y por tanto no presta atención cuando le llaman, además no mantiene contacto ocular, a pesar de ello no rechaza el contacto físico con los adultos.
- El seguimiento de instrucciones siempre es positivo tanto antes, durante y después de la intervención.
- Inicialmente no es capaz de expresar deseo de forma positiva, únicamente cuando quiere conseguir algo utiliza el llanto o los gritos para conseguirlo, después de la intervención es capaz de expresarlo con modelado, indicándole al alumno qué es lo que tiene que decir para conseguir lo que quiere, por ejemplo “Marina quiero agua”, a continuación es capaz de repetirlo y satisfacer sus necesidades.
- Inicialmente el alumno tenía lenguaje ecolálico y conductas repetitivas casi durante todo el tiempo, durante la intervención en los momentos en los que estaba centrado en la actividad sí que era capaz de reducir las ecolalias, pero las conductas repetitivas en ningún momento se reducen.
- Previamente a la intervención, el alumno en ningún momento imitaba o prestaba atención al estímulo que le presentabas a lo largo de la intervención, estas variables (atención e imitación) cambiaban en cada sesión, finalmente sí se ha visto una mejora sobre todo en la imitación a través del modelado.
- Al inicio, en los juegos en mesa el alumno no muestra interés por la interacción con el profesor y hace lo que a él le interesa, después de la intervención atiende a la orden verbal: “Ahora es el turno de Marina”, y el resultado es que espera y se muestra más flexible.
- Antes de la intervención el alumno no comprende el concepto de turno y por tanto es incapaz de crear turnos, a lo largo de la intervención se ha creado la rutina de turnos a través de la rueda de turnos (ver anexo 3.2) viendo como al final de la intervención era capaz de entender y de usar con ayuda este apoyo.

- Al inicio de la intervención se comprobó que el alumno no era capaz de seguir instrucciones para coger objetos fuera de su alcance. Después de la intervención se comprueba que el alumno si es capaz de comprender el seguimiento de ordenes referidas a objetos lejanos.
- Se intenta reforzar socialmente al niño haciendo que choque los cinco con nosotros, durante la intervención el alumno no es capaz de comprender ese refuerzo y por tanto necesitaba ayuda, al final de la intervención y de trabajar el refuerzo mencionado sí que fue capaz de realizarlo por sí mismo.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Una intervención organizada en las primeras etapas de la atención del niño en el entorno escolar puede significar un gran avance para los alumnos que tiene diversidad funcional, en concreto para el alumno con TEA con el que se ha realizado este trabajo de investigación. Se destaca que:

Partiendo de los objetivos que se plantearon para esta intervención, así como de los datos obtenidos y analizados, se ha visto una mejora en el sujeto de las funciones del lenguaje trabajadas ayudando siempre de modelado y otras técnicas explicadas. Sobre todo se ha trabajado la atención así como la creación de rutinas siendo puntos clave para cumplir otros objetivos planteados como la petición, la expresión oral, las órdenes, la comprensión, entre otros. Como se ve en los resultados, el trabajo ha sido bueno y muchos de los ítems han pasado a estar en progreso, lo cual es positivo, reflexionando es previsible que si se hubiera dispuesto de un mayor número de sesiones con el alumno este progreso hubiera sido más notable.

Hay que tener en cuenta la gran variabilidad en este tipo de alumnado, viendo que aunque desde el primer momento se conoce el diagnóstico del sujeto A y en consecuencia se recoge información sobre cómo hacer la intervención, no siempre se cumple lo que dice la teoría y sobre todo, cada alumno es completamente diferente, encontrando así diversidad de reacciones y personalidades. Por tanto vemos como cobra importancia la adaptación al alumno; tanto a sus características individuales como a su variación diaria. Hay días en los que se ven mejoras y el trabajo es más positivo y días

en los que hay que cambiar continuamente de actividad incluso dejar la sesión para otro momento, adaptándonos a la problemática del alumno para saber cómo y cuándo trabajar planificando previamente las sesiones pero considerando que se pueden producir cambios en los tiempos y resultados que vamos a obtener.

A pesar de la dificultad y problemas mencionados, esta intervención ha sido muy enriquecedora para mi futuro como profesional, ya que he tenido la oportunidad de aprender de grandes profesionales, de formarme como AL, de crear materiales y comprobar su eficacia, así como trabajar con otro tipo de alumnado con problemáticas diferentes. Además otro de los puntos buenos de esta intervención es que se ha realizado en un aula inclusiva de educación especial, dándome la oportunidad de vivir día a día el trabajo que supone un aula así, además de poder realizar muchas tareas con todo tipo de alumnado lo cual me ha hecho entender mucho mejor algunos problemas que tienen los niños y que repercuten en mi rama de audición y lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.R. (2011) Aumento de los casos de autismo: Medio explicado, *Autismo diario*
Recuperado de: <https://autismodiario.org/2011/11/17/aumento-de-los-casos-de-autismo-medio-explicado/>
- Álvarez, L. (1996). El autismo: evaluación e intervención educativa. *Aula Abierta*, 67.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45378>
- Artigas, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger.
Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008
- Asociación Americana de Psiquiatría (1952). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales: DSM-I*. Washington, D.C.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1968). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales: DSM-II*. Washington, D.C.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1980). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales: DSM-III* Washington, D.C.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV*. Washington, D.C.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV-TR*. Washington, D.C.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM V*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Asperger, H. (1944). Autistic psychopathy in childhood. En U. Frith (ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press.
- Díaz, E., Zúñiga, I. (2015). *El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/802/80242935009/>

- Edwards, S., Flechter, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. y sinka, I. (1997). *Reynell Developmental Language Scales III*. London: NFER-Nelson. (Adaptación española: Madrid, Psymtec)
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: ARTEGRAF
- Folch, J.e Iglesias, J. (2018). *Claves psicobiológicas y de intervención en el autismo*. Madrid : Pirámide .
- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., Posada-De la Paz, M (2006). *Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista*. Rev neurol, 43(7), 425-38.
- Gilliam, J. (1995). *Gilliam autism Rating Scale (GARS)*. Texas, Austin: PRO-ED
- Gortázar, P. (1989). *Intervención Educativa en Autismo Infantil*. Obtenido de Tema 5 Lenguaje y Autismo: Descripción e Intervención: <http://www.autismosevilla.org/profesionales/Comunicacion%20y%20Lenguaje%20en%20TEA/Lenguaje%20y%20Comunicacion%20Intervencion%20educativa%20en%20autismo%20infantil%20Lenguaje%20y%20autismo%20descripcion%20e%20intervencion.pdf>
- Halliday, M (1975) Estructura y función del lenguaje. En John Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, 145-173. Madrid: Alianza
- Kaufman, A. y Kaufman, N. (1977). *Bateria de evaluación de Kaufman para Niños*. Madrid: TEA.
- Kanner, L (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous child*, 2, 217-250
- Kanner, L.(1949).Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 19 (3), 416-426. <http://doi:10.1111/j.1939-0025.1949.tb05441.x>.
- Krug, D., Arick, J. y Almond, P. (1980). Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behaviour (ABC). *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 21, 221-229.

- Lord, C., Rutter, M. y LeCouteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview Revised (ADI-R): A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 659-685.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K. y Bishop, S. L. (2015). ADOS-2 . Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo 2 . Manual (Parte I): Módulos 1-4 (T. Luque, adaptadora). Madrid: TEA Ediciones.
- McCarthy, D. (1977). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños*. Madrid: TEA. (Publicado originalmente en 1972).
- 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 Neurología*, 50(3), S77-S84.
- Organización Mundial de la Salud (1949). CIE-6: *Sexta revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento: criterios diagnósticos y de investigación*. Madrid: Meditor
- Organización Mundial de la Salud (1955). CIE-7: *Séptima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento: criterios diagnósticos y de investigación*. Madrid: Meditor
- Organización Mundial de la Salud (1968). CIE-8: *Octava revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento: criterios diagnósticos y de investigación*. Madrid: Meditor
- Organización Mundial de la Salud (1978). CIE-9: *Novena revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento: criterios diagnósticos y de investigación*. Madrid: Meditor
- Pérez, M.A. *Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/30496/1/TEA.%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

- Raven, J. (1992). *Test de Matrices Progresivas (Escala color, Series, A, B, C, D y F)*. Buenos Aires: Paidós. (Publicado originalmente en 1938).
- Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista. En A. Rivière y J. Martos (eda.), *El tratamiento del autista. Nuevas perspectivas* (pp. 61-106). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Rivière, A. (2001). Autismo. *Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta. SA *Cómo potenciar la comunicación en el alumnado con trastorno del espectro autista*.
- Rivière, a. (2004). IDEA: *Inventario del Espectro autista*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Robins, D., Fein, D., Barton, M. y Green, J. (2001). The M-CHAT for autism in toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Deviant Disorders*, 31(2), 131-144.
- Rodríguez, F. (2016). *Guía de intervención logopédica en los Trastornos del Espectro del Autismo*. Madrid: Síntesis.
- Schopler E, Reichler R, DeVellis R, Daly K (1980) Toward objective classification of childhood autism: *Childhood Autism Rating Scale (CARS)*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 91-103.
- Stutsman, R. (1931). Guide for administering the Merrill-Palmer scale of mental test. En L. Terman (ed.), *Mental measurement of preschool children* (pp. 139-262). Nueva York: Harcourt, Brace & World. (Adaptación Española: MEPSA, 1978).
- Tamarit, J. (1985). *Evaluación y tratamiento: dos aspectos de un mismo proceso*. *Actas del III Congreso de AETAPI*. Madrid.
- Tamarti, J. (1994). Prueba ACACIA. Madrid: ALCEI
- Wechsler, D. (2003). Test de Inteligencia para Niños (WISC-IV). Madrid: Ediciones TEA.
- Wetherby, A. y Prizantm B. (1998). *Communication and Symbolic Behaviour Scales (CSSBS) (Revised Expanded Manual)*. Chicago: Applied Symbolix.
- Wing, L. Leekam, S., Libby, S., Gould, J. y Larcombe, M. (2002). The diagnostic interview for social and communication disorders (DISCO): Back-ground, interrater

reliability and clinical use. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 307-325.

8. ANEXOS

8.1 ANEXO 1 “ESPACIOS, TIEMPOS Y AGRUPAMIENTOS”



Anexo 1.1 Rincón del movimiento



Anexo 1.2 Rincón del espejo

Anexo 1.3 Mesa con ordenador y pizarra digital

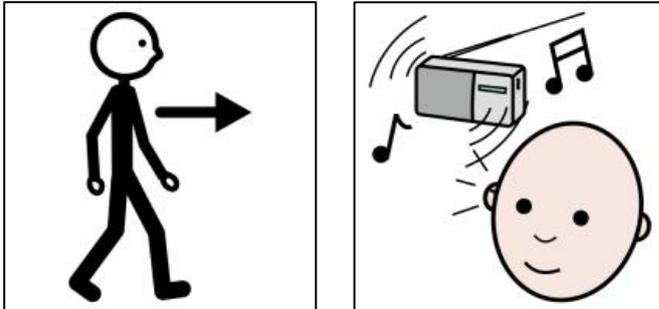




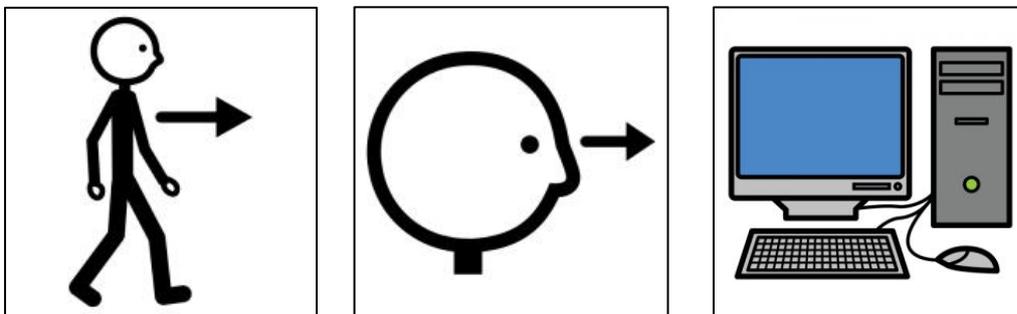
**Anexo 1.4 Mesa central con
sillas**

8.2 ANEXO 2: ANTICIPACIÓN CON PICTOGRAMAS

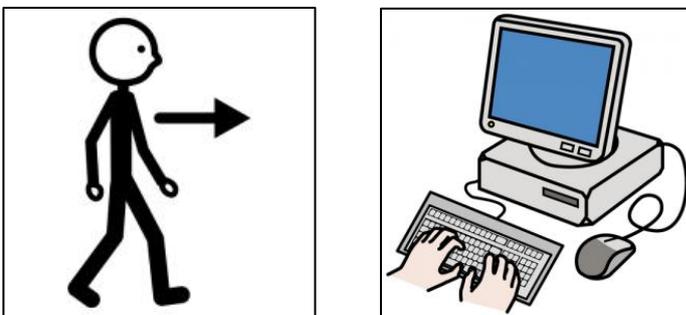
Anexo 2.1 Relajación con música “Vamos a escuchar música.”



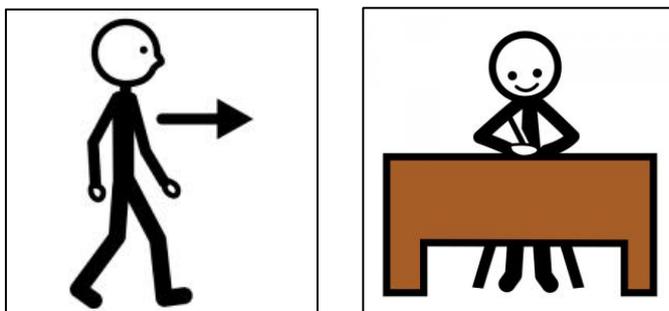
Anexo 2.2 Seguimiento visual: “Vamos a mirar el ordenador”.



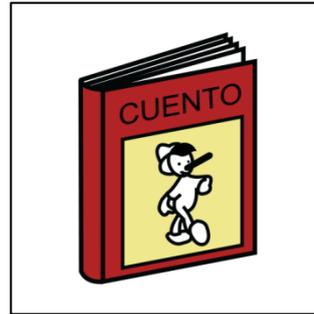
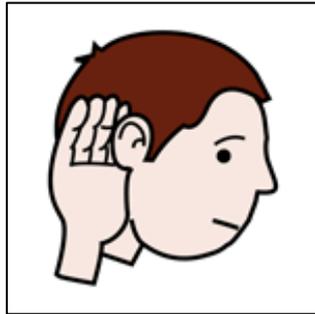
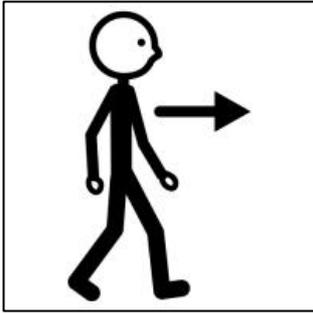
Anexo 2.3 Trabajar en el ordenador: “Vamos a trabajar en el ordenador”.



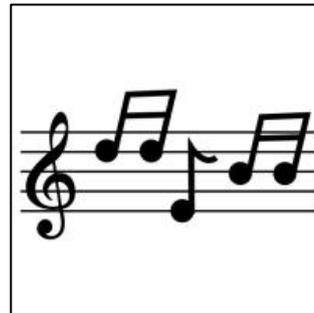
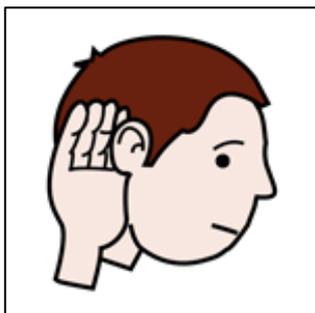
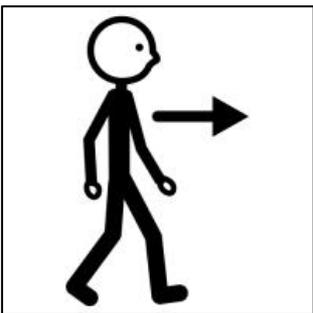
Anexo 2.4 Trabajar en la mesa: “Vamos a trabajar en la mesa”.



Anexo 2.5 Cuento de despedida: “Vamos a escuchar el cuento”.



Anexo 2.6 Canción de despedida: “Vamos a escuchar la canción”.

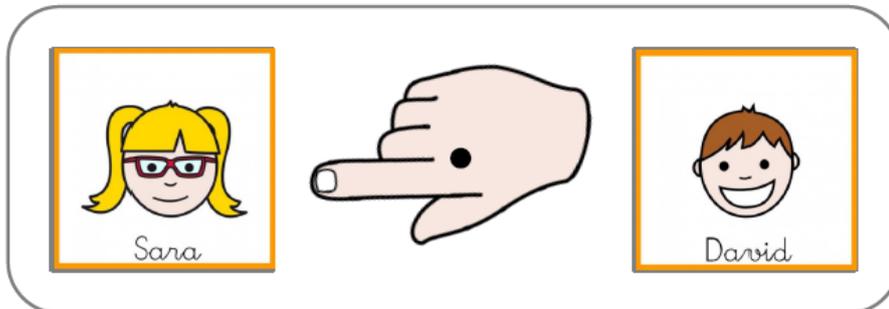


8.3 ANEXO 3: ACTIVIDADES SESIONES

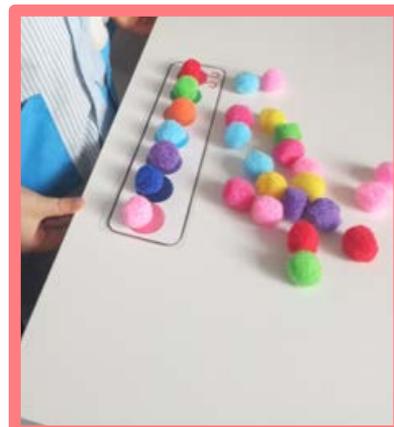
Anexo 3.1 Actividad: “cuenta conmigo”



Anexo 3.2 Turnos ¿Quién toca? (recuperado de <http://burbujadelenguaje.blogspot.com/search?q=turnos>)



Anexo 3.3 Gusanito de colores



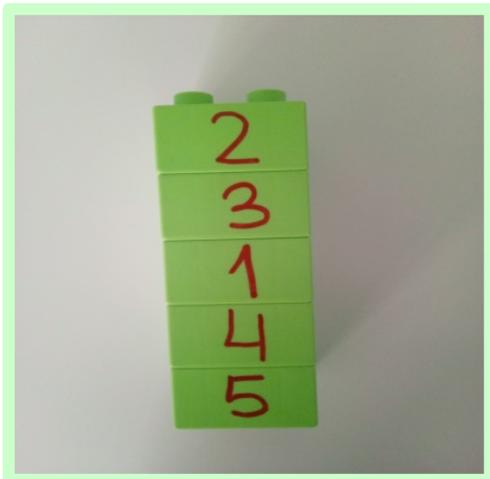
Anexo 3.4 Botes de colores



Anexo 3.5 “El palo colorido”



Anexo 3.6 ¿Vamos a construir!



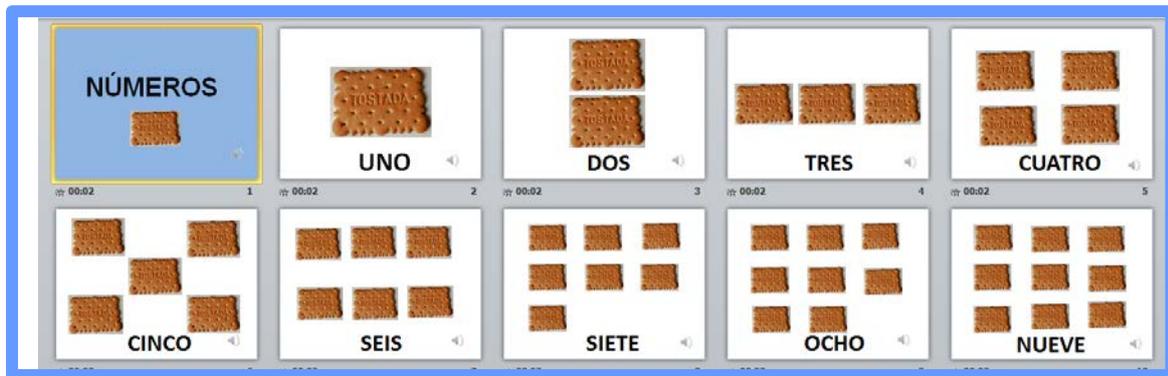
Anexo 3.7 El buzón de números



Anexo 3.8 ¿Cuántas galletas hay?



Anexo 3.9 PowerPoint números galletas



Anexo 3.10 ¿Qué número falta?



Anexo 3.11 La caja traga bolas

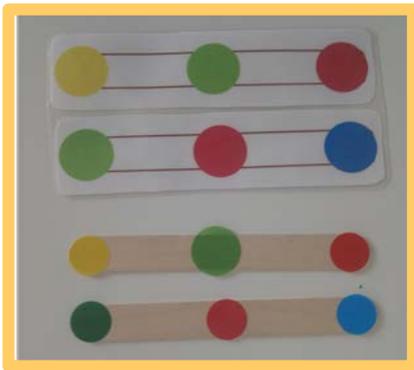


Anexo 3.12 ¿dónde vive el palito?

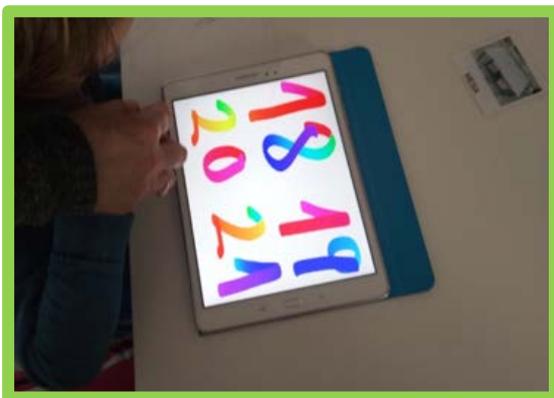


Anexo 3.13 Encuentra la pareja del palo colorín

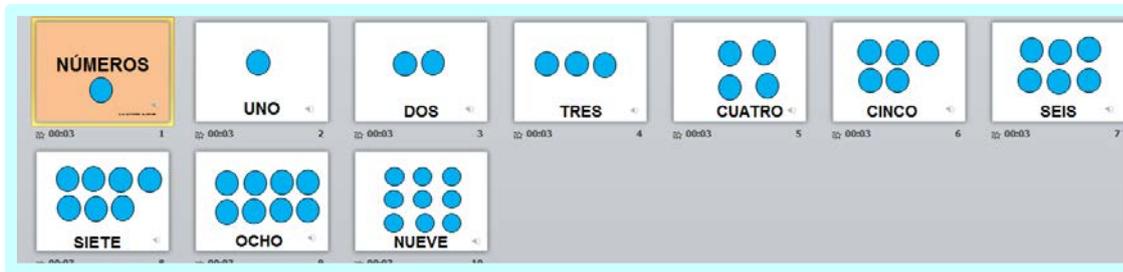
Anexo 3.14 ¿Dónde está el número?



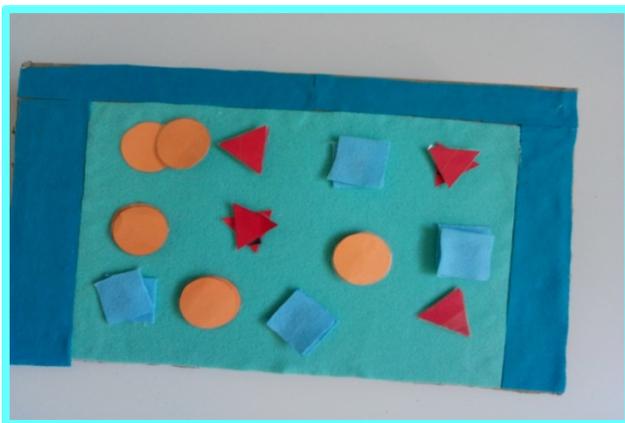
Anexo: 3.15 Vamos a jugar con la Tablet



Anexo 3.16 PowerPoint números



Anexo 3.17 "Tablet" de figuras geométricas



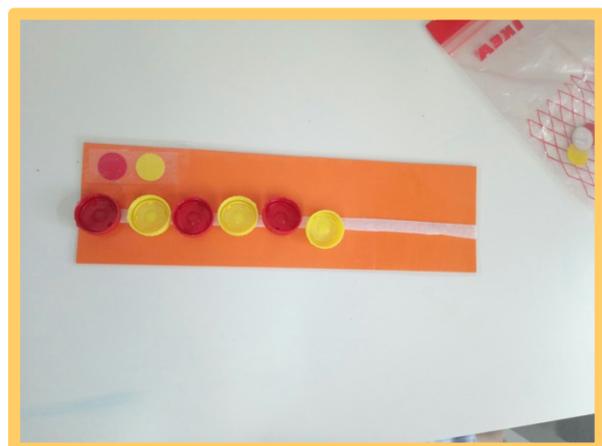
Anexo 3.18 Caja mágica del pan



Anexo 3.19 Puzle de vocales



Anexo 3.20 ¿Qué color sigue?



Anexo 3.2 Mi familia



8.4 ANEXO 4: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

Los momentos de observación por mi parte han sido diarios en las dos horas que pasa el niño en el aula inclusiva después del recreo, en un principio ví que se trataba de un niño muy inquieto con dificultades de atención así como de relación, en mis primeros acercamientos a él, reaccionaba algo extrañado sin saber quién era ni cual era mi papel, este proceso de adaptación a una nueva persona duró apenas unas horas ya que enseguida el niño tuvo confianza para darme la mano, dejarse ayudar en determinadas ocasiones, llevarme al baño indicándome que quería hacer pis o incluso mostrar gestos de cariño hacia mi persona.

Durante los primeros días de la última semana de marzo observaba como el niño trabajaba en el aula, viendo que tiene muchas dificultades a la hora de centrarse en el trabajo, empezando por sentarse en la mesa, llegando a registrar hasta 10 veces la intención de levantarse del sitio en una hora , en ese momento observo como la tutora reconduce al niño hacia la mesa o cambiaba de actividad para ver si el niño reacciona motivándose, en muy pocas ocasiones esto pasaba, de tal manera que si insistías en que se quedara en la mesa trabajando o le enseñabas los materiales, el sujeto A reaccionaba poniéndose rígido, arrugando la cara, cerrando los ojos e incluso se tapa los oídos, se marcha, pudiendo en alguna ocasión cuando su negación es mayor llorar gritando y haciendo ruidos expresando malestar, chillando incluso tirándose al suelo .

Además en muchos momentos cuando el niño se negaba a trabajar, su estancia en la clase se limitaba a dar vueltas con una silla de muñecas en círculos alrededor de la mesa repitiendo de manera ecológica un sonido parecido a las vocales, hasta que un adulto le paraba o se chocaba contra algún objeto, otras veces únicamente exploraba la clase en busca de nuevas texturas o sonidos llegando a estar durante varios minutos si encontraba algo que le llamaba la atención. En muchos momentos se distrae con estímulos sonoros del aula ya sea el altavoz del ordenador, otro niño jugando o una conversación, por ello he observado que cuando mejor trabaja es cuando está solo o en silencio y se emplea un tono de voz suave con él.

En algunos momentos cuando se pone más nervioso el alumno empieza a repetir de manera reiterada la palabra “abrigo”, y se dirige a la puerta trasmitiéndonos que quiere ir del aula, en ese caso la solución es sacar al alumno a dar un paseo por el colegio para tranquilizarlo, esta situación se repite en muchos momentos a lo largo del día.

El sujeto A tiende siempre a ir hacia la ventana cuando no le interesa la actividad tocando una textura determinada que he deducido que le relaja, además pocas veces responde al nombre y le cuesta mucho prestar atención a algo durante varios minutos seguidos aunque sea algo que sabemos que le motiva, en contadas ocasiones tiene contacto ocular y cuando lo tiene nunca es cuando está trabajando. En determinadas ocasiones se acerca de manera inusual agarrando fuerte las manos y haciendo ruido con los labios apretados, también en ese instante mira a los ojos de forma fija y se encuentran muy abiertos, otra de las ocasiones en las que existe contacto ocular es cuando al estar ambos sentados se acerca a la cara, te mira fijamente y con sus manos intenta buscar texturas en el rostro, teniendo fijación en los labios debido a que es la parte con más textura de la cara.

Cabe mencionar que un buen número de momentos en el aula el sujeto A se encuentra realizando ruidos ecológicos y con mirada y actitud pasiva, como si estuviese muy concentrado en otros asuntos, llegando a parecer que tiene problemas de audición en algunos momentos.

No tiene problemas en el contacto físico con adultos, dándote la mano, tocándote la cara y acercando la cara para darte “besos” y recibirlos, pero si se ve signos de molestia

cuando otro alumno se acerca a él, esto se observa en el aula inclusiva sobre todo con un niño en concreto que tiene la manía de acercarse mucho a él, en ese momento el sujeto A a veces reacciona corriendo, llegando a parecer que están jugando al pilla pilla, cuando el alumno está cansado no tolera el contacto de su compañero y empieza a chillar frunciendo las cejas y cerrando los ojos.

En determinadas ocasiones he podido observar cómo reacciona el sujeto A en gran grupo con su clase normalizada a continuación describo distintas situaciones:

- Situación 1 :

En distintos momentos se ha dado el caso de tener actuaciones y salidas con el grupo clase al gimnasio, ya que en el momento de mi estancia en el centro las tutoras de infantil estaban realizando un proyecto de música con los alumnos, gracias a esto he podido observar cómo se comporta el sujeto A cuando se le saca del aula y se le cambia la rutina.

Cuando el resto de la clase del sujeto A está sentada en el suelo viendo la actuación, el sujeto A se encuentra dando vueltas alrededor de la gente, en ocasiones corriendo y repitiendo sus ecolalias ya mencionadas, en determinados momentos, el sujeto se para y mira las luces del techo, o empieza a descubrir nuevas texturas del gimnasio quedándose ahí por algunos minutos, hay momentos en los que la tutora tiene que coger al alumno y pasear con él alrededor cogidos de la mano para relajarlo, a pesar de que la tutora del aula inclusiva llamaba al niño para que se sentase en su silla, el sujeto A no respondía a ninguno de esos estímulos. En contadas ocasiones el alumno sí que llega a sentarse en su silla pero en ningún momento mira el espectáculo, únicamente toca el pantalón de una de las compañeras y mueve el dedo de manera repetitiva poniéndolo recto y girándolo a ambos lados, a los pocos minutos (2-3) se levanta y vuelve a realizar lo ya descrito.

Únicamente en una ocasión de las que el sujeto A tuvo que salir de clase con el grupo fue capaz de mantenerse sentado, en esa ocasión fue un cuentacuentos, el aula estaba casi oscura y el alumno estaba conmigo, en un principio estaba andando alrededor de la gente y saltando en las colchonetas que había en el aula, en ese momento yo le indiqué que se sentara, pero el alumno no respondía a esa orden, después le enseñé el

pictograma de escuchar cuentos, diciéndole a la vez “ su nombre, vamos a tumbarnos a escuchar cuentos con Marina”, señalando la colchoneta, en ese momento el alumno se tumbó conmigo y dejó de realizar ecolalias.

- Situación 2:

A continuación describo una serie de aspectos que observé gracias a la oportunidad de poder pasar un día en la clase normalizada con el sujeto A su tutora y el resto de sus compañeros.

Al entrar al colegio el sujeto A entra 10 minutos más tarde para evitar rabietas ya que se pone muy nervioso cuando hay mucha gente a su alrededor, una vez que entra con ayuda de la profesora se pone el babi y deja el abrigo.

En el momento de la asamblea el sujeto A se encuentra sentado en una silla al lado de la tutora que en todo momento está pendiente de él, a lo largo de la asamblea, el alumno es capaz de mantenerse sentado, aunque en los momentos en los que la tutora tiene que levantarse o ausentarse del aula por unos minutos el alumno la sigue sin separarse, los primeros minutos de asamblea es capaz de mantenerse sentado, incluso da la sensación de que es capaz de atender a pesar de que no tiene participación ni contacto ocular con ningún alumno, únicamente con la tutora en algún momento .

Sobre la mitad de la asamblea, el alumno se levanta varias veces de la silla y recorre el aula, quedándose en muchos momentos mirando por la ventana, la tutora para poder llamar su atención y que el alumno vuelva a sentarse le ofrece una bolsa con palos depresores de madera de colores, con ella después se realizará un juego matemático en la propia asamblea, cuando los compañeros se acercan al alumno llevándole algunos de los palitos u otros objetos cercanos, en ese momento el sujeto A únicamente coge los palitos y los tira, o dice a los compañeros “dámelo” y los compañeros se lo dan.

La tutora me informa que en contadas ocasiones es el sujeto A el que comienza la interacción, en las pocas ocasiones que el alumno se acerca a sus compañeros les acaricia o les toca el babi y la cara, si hay alguna silla libre a su lado también se sienta en alguna ocasión, y cuando se trasladan de un sitio a otro de la clase también da la mano a algún compañero.

Después de la asamblea el niño se pone a correr de un lado para otro de la clase buscando objetos que le atraigan para poder cogerlos y realizar movimientos repetitivos a la altura de los ojos, si no encuentra ningún objeto en ese momento que le llame lo suficientemente la atención pone su dedo índice estirado a la altura de los ojos y lo mueve horizontalmente.

- Situación 3 : Sujeto A en biblioteca del centro

Llevamos al alumno a la biblioteca, en cuanto llegamos se niega a sentarse para poder trabajar, a continuación coge un cuento, se pone encima de la silla, la profesora le dice que no se suba y que se tiene que bajar, el niño grita cuando se le dice eso, más adelante intentamos encender el ordenador y el niño molesto por no poder subirse a la silla golpea un armario, no tolera el no, cada vez que la profesora le dice que NO puede golpear el armario o le corrige cualquier conducta que no debe hacer, el coge su mano y la pone en la boca de la profesora para que deje de decir NO.

Intentamos que trabaje con la materiales que hemos llevado a la biblioteca, sin embargo cuando le quitas algo de la mano para poder ayudarle en su tarea se tira al suelo y empieza a gritar con ecolalias todo el rato.

Durante un rato el niño está en el suelo llorando después se levanta y corretea por todo el aula, después pide hacer pis, vamos al baño y parece que se queda más tranquilo.

Le ponemos el abecedario con velcros y lo coge y lo mira, toca los velcros todo con ecolalias, sí que aguanta sentado esta vez, después dice el abecedario de seguido, toca todas las letras para ver la textura, sigue todo el rato tocando la textura del sofá mientras se intenta trabajar con él pero nunca hace lo que se le ordena.

Le motiva el palito con los números pero lo coge y lo mira de forma mecánica como si de un escáner se tratase, cuando intentas intervenir no te deja volviendo a repetir comportamientos como los anteriormente mencionados.

8.5 ANEXO 5: TABLA DE EVALUACIÓN INICIAL

Tabla 4: Lista de control de evaluación inicial. (Elaborada *ad hoc*)

Criterio de evaluación	No conseguido	En proceso	Conseguido	Observaciones
Reconoce personas del entorno familiar		X		Pocas veces le motiva su familia.
Reconoce los colores		X		No le suele gustar trabajar con ellos.
Reconoce las formas				Al comienzo de la evaluación no se pudo trabajar este ítem.
Mira a quien le habla		X		Cuando va asociado a una acción normalmente.
Saluda y se despide	X			Necesita modelado.
Presta atención cuando le llaman	X			Solo presta atención con un contacto muy directo o dándole la mano.
Sigue instrucciones sencillas.			X	Únicamente cuando está a tu lado.
Expresa deseo	X			No verbalmente.
Identifica objetos que se le presentan	X			
Comprende mensajes sencillos			X	
Reconoce fotografías y pictogramas			X	Dependiendo del tema.
Elimina conductas repetitivas, ecolalias	X			La mayor parte del tiempo las tiene.
Desarrolla	X			

prerrequisitos de aprendizaje				
Consigue un adecuado dominio de la ejecución de las áreas facilitadoras del lenguaje (relajación, respiración, soplo, discriminación auditiva, praxias bucofonatorias y ritmo)	X			No se ha podido evaluar del todo, la relajación sí que esta conseguida, el resto de ítems no se han podido evaluar.
Reacciona al verse en el espejo		X		Con ayuda del adulto señalando su reflejo.
Sigue la recta numérica			X	Le motivan mucho los números, y más si son seguidos.
Desarrolla actividades que requieren motricidad fina			X	La tiene desarrollada al nivel de su edad.
Permite la interacción física durante acciones, juegos o actividades	X			En muchas ocasiones no y se llega a poner agresivo.
Observa a otros niños mientras juegan	X			Le cuesta mantener el contacto visual.
Imita expresiones faciales sencillas: sonrisa, muecas	X			
Toma su turno con ayuda	X			Poco trabajado debido a las condiciones del aula.
Utiliza sonidos o gestos para llamar la atención del adulto		X		Suele usar sonidos más que gestos.

Sigue la instrucción de un objeto cercano		X		Únicamente fuera del aula.
Sigue la instrucción de un objeto lejano	X			No respondía a instrucciones que no fueran de objetos a la vista cercanos.
Sigue instrucción sencilla, por ejemplo choca	X			

8.6 ANEXO 6: TEMPORALIZACIÓN DE LOS PASOS EN LA INTERVENCIÓN

La intervención descrita se ha llevado a cabo a lo largo de 9 semanas, distribuyendo los pasos que son necesarios a lo largo de ellas teniendo en cuenta las necesidades que iban surgiendo con el caso del Sujeto A, debido a su variabilidad y la dificultad que presenta el caso en numerosos aspectos.

Leyenda:

 Recopilar información	 Evaluación Inicial
 Observación	 Intervención
 Evaluación Final	

Tabla 5: Horario de Marzo (Elaborada *ad hoc*)

HORARIO DE MARZO					
SEMANA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Semana del 12 al 16	Recopilar información				
Semana del 19 al 23	Recopilar información				
Semana del 26 al 28	Observación	Observación	Observación	Observación	Observación

Tabla 6: Horario de Abril (Elaborada *ad hoc*)

HORARIO DE ABRIL					
SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Semana del 9 al 13	Evaluación Inicial				
Semana del 16 al 20	Intervención	Intervención	Intervención	Intervención	Intervención
Semana del 24 al 27	Intervención	Intervención	Intervención	Intervención	Intervención

Tabla 7: Horario de Mayo (Elaborada *ad hoc*)

HORARIO DE MAYO					
SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Semana del 2 al 4	Evaluación final				
Semana del 7 al 11	Evaluación final				

8.7 ANEXO 7: SESIONES DE LA INTERVENCIÓN

SESIÓN 0

Actividad trabajo en el ordenador

Objetivos específicos de la actividad:

- Trabajar la atención
- Trabajar la espera estructurada
- Trabajar la función interaccional
- Trabajar la causa- efecto

Materiales: ordenador, PowerPoint y canciones relacionadas con los contenidos que queremos trabajar.

Desarrollo de la actividad:

Un vez finalicemos el seguimiento visual y la relajación, nos pondremos a trabajar la “teoría” con el ordenador, primeramente pondremos una serie de PowerPoint con el vocabulario y contenidos que queremos trabajar, y después abriremos la carpeta de canciones, entonces ahí, preguntaremos al alumno cual es la canción que quiere, él tendrá que mover el dedo hacia la canción y decir “ esta” o “quiero esta”, después cuando pongamos la canción, la pondremos en pausa de repente y nos haremos los sorprendidos (espera estructurada), le explicaremos al niño que si quiere que la canción “ funcione” otra vez tendrá que darle al play. Primeramente tendremos que realizarlo nosotros para modelar al alumno, más tarde haremos que sea el alumno el que vuelva a poner en marcha la canción, de esta manera ayudamos a trabajar por una parte el mandato dejando que el alumno elija la canción, por otra parte la interacción poniendo en pausa y play la canción, y la causa efecto haciendo que el alumno vea que si cambia algo del ordenador tendrá su efecto. Esta dinámica la podremos realizar siempre que trabajemos con el ordenador antes de las sesiones de trabajo en la mesa.

SESION 1:

Actividad 1: “cuenta conmigo” (ver anexo3.1) (idea recuperada de <http://www.manymakings.com/2012/03/30/an-egg-cellent-educational-activity-1-numbers/>)

Fecha: 16-4-2018

Objetivos específicos de la actividad:

- Aprender a mantenerse concentrado en la actividad.
- Crear rutinas.
- Aprender el concepto de número.
- Asociar el número al conteo.
- Trabajar la motricidad fina.
- Desarrollar la atención.
- Trabajar los turnos.

Materiales: huevera, pompones u otro objeto pequeño como garbanzos o trozos de papel para poder contar.

Desarrollo:

Al empezar la actividad se le anticipará diciendo que tenemos que sentarnos en la mesa a trabajar con los pictogramas asociados a esta acción, una vez que consigamos que el alumno esté en la mesa, explicaremos ayudándonos de gestos lo que vamos a hacer, sirviendo las primeras veces de modelo para que el niño centre su atención en nuestra forma de realizar la actividad, para que a continuación sea capaz de realizarla de forma autónoma.

La actividad en si consiste en contar con pompones u otro material, para ello dispondremos de unos huecos en los cuales hay un número, en este caso del 1 al 12 y a continuación iremos metiendo el número de pompones que indica el número que tenemos en la huevera, la actividad se realizará en forma de turnos para así también servir de modelado para el alumno, se usará la rueda de los turnos (ver anexo3.2) de esta manera ayudamos al niño a contar de manera dinámica para que le resulte entretenido.

Actividad 2 “gusanito de colores” (ver anexo3.3) (idea recuperada de; <http://burbujadelenguaje.blogspot.com/2016/12/orugaseries-con-pompones.html>)

Fecha: 16-4-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar la coordinación visomotora.
- Trabajar los colores.
- Trabajar la atención.
- Trabajar el seguimiento de instrucciones sencillas.
- Trabajar la función instrumental (pedir).

Materiales: cartulinas con dibujo de gusano de distintos colores, pompones de colores.

Desarrollo:

Como en cada actividad, anticiparemos al alumno antes de sentarnos en la mesa a trabajar con los correspondientes pictogramas, y después una vez que el alumno esté situado le informaremos de lo que vamos a hacer.

La actividad en sí consiste en que el alumno se encuentra un gusano de distintos colores en forma de serie, y por tanto tendrá que ir poniendo los pompones en el color que corresponda del cuerpo del gusano para completar la serie. Para poder trabajar más aspectos, modificaremos en algunas ocasiones la actividad quedándonos con los pompones y ayudando al niño a ver qué color necesita para después trabajar las peticiones, diciendo “quiero el rojo”, en muchas ocasiones el alumno no lo dirá de forma espontánea y simplemente se quejará e intentará quitarnos los pompones, en ese momento le diremos “Marina, dame el rojo”, para servir de modelo y que el alumno a continuación repita, después de eso le entregaremos el objeto.

Si queremos trabajar el seguimiento de instrucciones, plantearemos la actividad por turnos con la rueda de turnos (ver anexo3.2) cuando nos toque nuestro turno dejaremos los pompones al lado del alumno en una caja, y según vayamos necesitando nuevos colores, le diremos al niño que nos dé el pompón del color que necesitemos, el alumno tendrá que coger el objeto y dárnoslo.

Actividad 3 botes de colores (ver anexo 3.4) (idea recuperada de <https://www.imageneseducativas.com/coleccion-de-actividades-metodo-teacch-y-guia-de-trabajo/>)

Fecha: 16-4-2018

Objetivos de la actividad:

- trabajar la atención.
- trabajar la motricidad.
- trabajar la cantidad.
- trabajar los colores.
- función interaccional.

Materiales: botes de colores, palitos de colores.

Desarrollo de la actividad:

Como siempre, se anticipará al niño y se explicará la actividad con modelado, después dejaremos que el niño realice la actividad asociando los palos de distintos colores con el bote al que corresponde, diremos al niño de forma lúdica que tiene que devolver a los palos a sus casas cada uno de un color, por tanto preguntaremos al niño, ¿este palito donde vive? Y le diremos los colores, cuando el niño decida la respuesta y sea correcta le diremos ¡sí! El palo rojo vive en la casa roja por ejemplo, en caso contrario le diremos que no vive ahí, y le indicaremos donde si vive, reforzándole siempre con la palabra.

Cuando el alumno ponga todos los palos dentro de los botes de colores correspondientes, se preguntará al alumno cuantos palos hay de X colores, por ejemplo ¿cuántos palos hay de color rojo?, si el alumno no responde le ayudaremos a contar y después le reforzaremos.

SESION 2:

Actividad 1: El palo colorido (Ver anexo 3.5)

Fecha: 18-4-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar la atención.
- Trabajar la intención comunicativa.
- Trabajar la motricidad.
- Trabajar los colores de las series.
- Trabajar la función reguladora(mandar).
- Trabajar la función instrumental (para pedir).
- Seguimiento de instrucciones

Materiales: tubo de cartón y gomas de pelo de colores para trabajar las series correspondientes

Desarrollo de la actividad:

Se le anticipará diciendo que vamos a trabajar a la mesa, y se le dirá qué actividad vamos a hacer, después haremos modelado como siempre y dejaremos un pequeño tramo de tiempo al niño, para que entienda la actividad, después pondremos todas las gomas del pelo en la mesa de manera que se vean todos los colores, y le diremos al niño ¿Dónde está el amarillo?, y cuando lo encuentre le diremos “ Dame el amarillo”, luego lo colocamos en el tubo, después cogeremos una serie de colores que vaya a necesitar para seguir la serie del tubo y cuando los necesite nos tendrá que pedir el color, el niño hará un intento y nosotros le haremos de modelo diciendo las palabras que tiene que decir para trabajar la imitación, “ Marina dame el azul”, el niño repetirá y le proporcionaremos el objeto.

Actividad 3 “¡vamos a construir!” (Ver anexo3.6)

Fecha: 18-4-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar los números del 1 al 50.
- Hacer que el niño se intente comunicar verbalmente.
- Trabajar la motricidad.
- Trabajar la atención.
- Trabajar la coordinación óculo-manual.
- Seguimiento de instrucciones.

Materiales: piezas de construcción con números.

Desarrollo de la actividad:

Anticiparemos al alumno con los pictogramas de trabajar en la mesa, explicaremos como realizar la actividad y haremos un ejemplo para servir de modelado para el alumno.

La actividad consiste en que el alumno construya torres con los números de 5 en 5 o de 10 en 10 para que trabaje el orden y a la vez trabajar el componente oral nombrando los números en alto, después cuando la torre esté hecha, le diremos al alumno, ¿Dónde está el 5? Por ejemplo, así con los números que queramos trabajar, de esta manera trabajamos la atención y el seguimiento de instrucciones.

Actividad 3, buzón de números! (ver anexo 3.7)

Fecha: 18-4-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar la atención y motricidad.
- Trabajar los números.
- Trabajar la coordinación óculo-manual.
- Trabajar la asociación entre iguales.

Materiales: caja con ranuras para poder meter los números y cartas para meter números.

Desarrollo de la actividad:

Anticiparemos al niño con pictogramas y serviremos de modelo, después explicaremos que tenemos un buzón y que cada número tiene un hueco en ese buzón los números tienen que recibir su pareja, pondremos encima de la mesa todos los números correspondientes y le diremos al niño que meta cada pareja con su número correspondiente, mientras que el niño realiza la actividad siempre le reforzaremos oralmente y además trabajaremos los números también de forma oral.

SESION 3

Actividad 1 ¿cuantas galletas hay? (ver anexo 3.8)

Fecha: 20-04-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar el conteo de números del 0 al 10.
- Asociar números a cantidad.
- Trabajar los números.
- Trabajar la atención.

Materiales: imanes con números del 0 al 9, pizarra pequeña, objetos en este caso galletas que sean funcionales para el alumno y significativos en su vida diaria.

Desarrollo de la actividad:

Al comienzo de la sesión se anticipará al niño con lo que vamos a realizar a través de pictogramas, y se explicará al niño la actividad como siempre por modelado.

Antes de comenzar con el trabajo en la mesa, se le pondrá en la zona del ordenador para enseñarle un PowerPoint con el conteo de números a través de galletas del 1 al 9, (ver anexo 3.9) después de eso, se le conducirá a la mesa para poder realizar la actividad. Esta sencilla actividad consiste en ir poniendo cada uno de los imanes con los números correspondientes y al lado del número, con ayuda del niño ir contando con galletas en este caso, de esta manera haremos que el niño con objetos cercanos a la vida diaria aprenda a contar y a asociar números a objetos comunes para él.

Actividad 2 ¿Qué número falta? (ver anexo 3.10)

Fecha: 20-04-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar los números del 1 al 20.
- Desarrollar la atención.
- Trabajar el conteo.
- Trabajar peticiones.

Materiales: tiras con números del 1 al 20 en las cuales faltan números para poder completar la serie.

Desarrollo de la actividad:

Después de la anticipación y modelados correspondientes, iremos con el niño a la mesa, al comienzo de la actividad el niño ira tira por tira diciendo en alto los números que hay en cada tira, después a forma de comprobación le diremos ¿dónde está el numero x?¿me lo puedes dar?, más tarde quitaremos los números que se pueden mover y los mezclaremos al lado de la tira con la que estemos trabajando, el alumno tendrá que coger los números que faltan y completar la tira en los huecos correspondientes , para así trabajar a modo de serie.

Actividad 3: “la caja traga bolas” (Ver anexo 3.11)

Fecha: 20-04-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar colores.
- Trabajar motricidad fina.
- Trabajar atención.
- Desarrollo de asociación de iguales.
- Trabajo de la coordinación óculo-manual.
- Trabajar la petición.

Materiales: Caja con huecos y color al lado, bolas de colores.

Desarrollo de la actividad:

Se realizará con pictogramas la anticipación correspondiente, después se realizará por primera vez para servir de modelo para el alumno.

Una vez que realicemos esto, tendremos las bolas, y el alumno tendrá que aprender a pedirnoslas, cuando vaya a hacerlo le diremos lo que tiene que decir para que así le sirva como modelo verbal, para poder repetirlo en otras ocasiones, después de que repita el modelo que le hemos dicho, le reforzaremos dándole el objeto que desea para poder jugar, esto hace que tenga un refuerzo inmediato causa- efecto, así se trabajará hasta completar la actividad cuando el niño haya metido todas las bolas por sus correspondientes agujeros.

SESIÓN 4

Actividad 1: ¿Dónde vive el palito? (ver anexo 3.12) (idea recuperada de <https://www.imageneseducativas.com/coleccion-de-actividades-metodo-teacch-y-guia-de-trabajo/>)

Fecha: 24-04-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar los colores.
- Trabajar la motricidad fina y la atención.
- Trabajar los números en el caso en que se cuente.
- Trabajar la asociación de iguales.

Materiales: caja de zapatos con agujeros y colores, palos de madera pintados de colores.

Desarrollo de la actividad:

Realizaremos la anticipación y el modelado oportunos antes de empezar a trabajar en la mesa con el niño, la actividad consistirá en sacar todos los palitos e ir introduciéndolos haciendo corresponder el color del palito con el del agujero de la caja trabajando el concepto familiar para el niño “iguales-iguales”, a su vez podremos ir contando cada vez que metemos un palito y al final podremos pedir al niño que cuente los palitos de un color determinado.

Actividad 2: Encuentra la pareja del palo colorín (ver anexo 3.13)(idea recuperada de <http://burbujadelenguaje.blogspot.com/search/label/Atenci%C3%B3n>)

Fecha: 24-04-2018

Objetivos de la actividad:

- Desarrollar la atención.
- Trabajar la motricidad óculo-manual.
- Trabajar los colores.
- Trabajar la asociación de iguales.

Materiales: rectángulos de cartulina plastificados con el modelo del palo con colores, palos depresores con gomets de colores.

Desarrollo de la actividad:

Se realizará anticipación y modelado, y una vez el niño se encuentre en la mesa cogerá uno de los palos que se encuentran en el montón, se tendrá que fijar bien que colores tiene ese palo para poder emparejar con dos opciones de cartulina que tendrá en la mesa, una vez que empareje ambas cambiaremos las cartulinas para poder continuar la actividad.

Actividad 3: ¿Dónde está el número? (ver anexo 3.14)

Fecha: 24-04-2018

Objetivos de la actividad

- Trabajar la motricidad.
- Trabajar los números.
- Trabajar la atención.

Materiales: pizarra blanca pequeña, imanes con números.

Desarrollo de la actividad:

Después de la anticipación y modelado propios de la actividad, iremos poniendo los números en orden del 1 al 9, después contamos los números para que una vez hemos hecho esto el niño sea el siguiente en contar según vamos desplazando los números

hacia un lado, así contaremos hasta el 20, después trabajaremos las peticiones pidiendo al niño un determinado número diciendo ¿dónde está el 4? ¿Me lo puedes dar?, si el alumno no responde a este estímulo le ayudaremos llevándole el dedo o la mano hacia el número que le estamos pidiendo.

SESIÓN 5

Actividad 1: vamos a jugar con la Tablet (ver anexo 3.15)

Fecha: 26-04-2018

Objetivos de la actividad

- Desarrollar el interés por las TICS.
- Trabajar la atención.
- Trabajar los números.
- Trabajar la coordinación óculo manual.
- Trabajar el trazo numérico.

Materiales: Tablet.

Desarrollo de la actividad:

Después de modelado y anticipación necesarias para el tipo de alumnado al que va dirigido esta actividad, se tomará contacto con un PowerPoint sobre números asociándolos a la cantidad(ver anexo 3.16), más tarde se pondrá la Tablet en la mesa, y se trabajará con diferentes ejercicios, tipo puzzle de números entre otros, para empezar a tomar contacto.

La actividad principal consistirá en usar la Tablet como si fuera una pizarra, primeramente el docente ira dibujando con diferentes tipos de trazo los números que se quieran trabajar, a su vez le preguntaremos al niño ¿Qué número es? Y el niño ira diciendo que números vamos dibujando, posteriormente cambiaremos de turno ayudando a el niño diciéndole “dedito listo” para que sea el alumno el que dibuje ahora los números, además tendrá que ir nombrando de forma oral lo que dibuja, a su vez también podemos trabajar las peticiones, pidiéndole que dibuje un número en concreto y no otro.

Actividad 2: la Tablet de las figuras geométricas (ver anexo 3.17)(idea adaptada y recuperada de <https://www.imageneseducativas.com/coleccion-de-actividades-metodo-teacch-y-guia-de-trabajo/>)

Fecha: 26-04-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar las figuras geométricas.
- Trabajar las texturas.
- Trabajar los colores.
- Trabajar la atención.
- Trabajar la coordinación óculo- manual.
- Trabajar peticiones.

Materiales: “Tablet” hecha con materiales reciclados cartulina y fieltro.

Desarrollo de la actividad:

Primeramente se le pondrá a trabajar con el ordenador, para así tomar contacto con los términos que vamos a emplear, durante este tiempo se le mostrará un PowerPoint con algunas figuras geométricas de distintos colores asociando la figura al nombre, así como a objetos de la vida diaria del niño que tengan esa forma.

Una vez concluimos con el tiempo de trabajo en el ordenador, damos paso al trabajo en la mesa, en el cual quitamos las figuras que se pegan con imán de la “Tablet”, para dejarlas a un lado y dejar al niño que sea quien las vuelva a colocar, según las coloca vamos diciendo la figura geométrica así como el color que tiene por ejemplo “cuadrado azul”, repetimos varias veces el ejercicio tratando de que el niño acabe verbalizando también las figuras cuando las pegue.

Para trabajar las peticiones será el docente quien coja algunas figuras, y hará que el niño le pida la que vaya necesitando para completar el puzle, si no es capaz de realizar peticiones por sí mismo, realizaremos el modelado ya explicado en otras actividades que consistirá en que cuando veamos que el alumno tiene intención de realizar peticiones cogiendo el objeto o gritando, le digamos la frase que tendría que decir en este caso “Marina, dame el cuadrado azul”, después de eso normalmente tendrá que

repetirlo y si lo hace de manera satisfactoria le reforzamos dándole el objeto y de manera verbal.

Actividad 3: ¿Qué dice la caja mágica de pan?(ver anexo 3.18)(idea adaptada y recuperada de <http://mirandodesdetualtura.com/2016/02/23/toca-toca-pan-rallado/>)

Fecha: 26-04-2018

Objetivos de la actividad

- Trabajar los números.
- Trabajar las texturas y olores.
- Trabajar la atención.
- Trabajar el trazo de números.
- Trabajar peticiones.

Materiales: caja con pan rallado o algún material granulado como harina azúcar o arena en el que podamos escribir.

Desarrollo de la actividad

Después del modelado y la anticipación oportunas, llevaremos al niño a la mesa y con la caja de pan rallado iremos dibujando números y pediremos al alumno que nos diga en alto lo que vamos dibujando, trabajando las peticiones, después de esto haremos lo mismo con el niño ayudando a que realice el trazo diciendo “dedito listo”, a su vez también iremos nombrando los números según aparecen.

SESION 6

Actividad 1: puzle de vocales (Ver Anexo 3.19)(idea adaptada y recuperada de <https://www.imageneseducativas.com/coleccion-de-actividades-metodo-teacch-y-guia-de-trabajo/>)

Fecha: 27-04-2018

Objetivos de la actividad

- Desarrollar la atención.
- Trabajar las vocales.
- Trabajar la coordinación óculo-manual.

Materiales: puzle con imagen y vocales.

Desarrollo de la actividad:

Antes de ponernos a trabajar a la mesa, se realizará un recordatorio de las vocales en el ordenador a través de PowerPoint y canciones, asociando cada una de las vocales a objetos o a personas cercanas al entorno del niño, más adelante se pasara a trabajar a la mesa, la actividad consiste en un puzle sobre una imagen que motive al niño, en cada trozo de imagen hay una vocal, el juego consiste en hacer encajar el puzle para que la imagen tome forma y las vocales queden ordenadas. Siempre reforzaremos al niño de forma positiva cada vez que encaja una vocal, además procuraremos que debajo de la plantilla donde tiene que pegar las vocales haya una referencia para poder guiar al alumno.

Actividad 2: ¿Qué color sigue? (Ver anexo 3.20)

Fecha: 27-04-2018

Objetivos de la actividad

- Trabajar los colores.
- Trabajar las series.
- Trabajar la motricidad fina.
- Trabajar la coordinación óculo-manual.

Materiales: tira plastificada con velcro y tapones.

Desarrollo de la actividad:

Después de la anticipación y el modelado, llevaremos al alumno a la mesa, le explicaremos en que consiste la actividad, diciendo que es una serie en la cual tendrá que ir combinando dos o tres colores según la dificultad que queramos añadir, a continuación dejaremos que el niño imite nuestro modelo siendo el mismo el que realice la serie que hemos puesto, si de esta manera no motiva al alumno, seremos nosotros quien comience la serie nombrando los colores, a continuación preguntaremos al niño ¿Qué color crees que viene ahora?, el niño tendrá que responder, si aun así no lo hiciera le diremos , “Dedito listo” y le ayudaremos a poner el color que correspondería en la serie, así hasta completarla.

Actividad 3: mi familia (ver anexo 3.21)

Fecha: 27-04-2018

Objetivos de la actividad:

- Trabajar el vocabulario de la familia.
- Trabajar la atención.
- Trabajar la coordinación.

Materiales: fotos de su familia, nombres de la familia.

Desarrollo de la actividad:

Previamente a trabajar con el niño en la mesa pasaremos un PowerPoint como introducción sobre vocabulario de la familia, con fotos de su familia y con el nombre de sus familiares como ejemplo “papá José”, “mamá, Estela”, para así conseguir que el niño asocie las imágenes a los nombres.

Después de esta introducción llevaremos al niño a la mesa e iremos enseñando una por una las fotos de su familia diciendo a su vez el nombre que corresponda a la foto, después de esa asociación de conceptos a las fotos, pondremos las fotos de su familia en la mesa y le preguntaremos ¿ Dónde está “papá Antonio”? el niño tendrá que señalar, así con todos los miembros, para que después, para finalizar pongamos las fotos en la mesa y al lado desordenadas las palabras papá, mamá, hermana, tía entre otros,

pediremos en este caso al niño que asocie las palabras a las imágenes de su propia familia.

8.8 ANEXO 8: TABLA DE EVALUACIÓN FINAL

Tabla 8: Lista de control evaluación final (Elaborada *ad hoc*).

Criterio de evaluación	No conseguido	En proceso	Conseguido	Observaciones
Reconoce personas del entorno familiar			X	Pocas veces le motiva su familia.
Reconoce los colores			X	No le suele gustar trabajar con ellos.
Reconoce las formas			X	
Mira a quien le habla		X		Cuando va asociado a una acción normalmente.
Saluda y se despide	X			Necesita modelado.
Presta atención cuando le llaman		X		Depende de la situación.
Sigue instrucciones sencillas(1)			X	Únicamente cuando te presta atención.
Expresa deseo		X		No verbalmente, conduce al adulto hacia el objeto deseado.
Identifica objetos que se le presentan		X		No los verbaliza, pero si los reconoce.
Comprende mensajes sencillos			X	
Reconoce fotografías y pcitogramas			X	Dependiendo del tema.
Elimina conductas repetitivas,		X		Cuando está concentrado.

ecolalias				
Desarrolla prerrequisitos de aprendizaje		X		
Consigue un adecuado dominio de la ejecución de las áreas facilitadoras del lenguaje (relajación, respiración, soplo, discriminación auditiva, praxias bucofonatorias y ritmo)				No se ha podido evaluar del todo, la relajación sí que esta conseguida, el resto de ítems no se han podido evaluar.
Reacciona al verse en el espejo		X		Con ayuda del adulto señalando su reflejo.
Sigue la recta numérica			X	Le motivan mucho los números, y más si son seguidos.
Desarrolla actividades que requieren motricidad fina			X	La tiene desarrollada al nivel de su edad.
Permite la interacción física durante acciones, juegos o actividades		X		En muchas ocasiones no y se llega a poner agresivo.
Observa a otros niños mientras juegan	X			Le cuesta mantener el contacto visual.
Imita expresiones faciales sencillas: sonrisa, muecas	X			
Toma su turno con ayuda		X		Poco trabajado debido a las condiciones del aula.
Utiliza sonidos o gestos para llamar			X	Suele usar sonidos más

la atención del adulto				que gestos.
Sigue la instrucción de un objeto cercano		X		Cuando está sentado trabajando si suele hacerlo.
Sigue la instrucción de un objeto lejano		X		Lo ha conseguido únicamente en dos sesiones.
Sigue instrucción sencilla, por ejemplo choca		X		Al terminar una actividad realizada correctamente.