

## TRABAJO DE FIN DE GRADO

# Propuesta de intervención en las alteraciones de comunicación del TEA: Un estudio de caso.

**Alumna:** María del Mar Díaz Iglesias

**Tutora:** Cándida Inés Delgado Casas

Grado en Educación infantil

Facultad de Ciencia de la Educación (Universidad de Cádiz)

Diciembre 2020



# ÍNDICE

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DEL TRABAJO .....                                                                                | 6  |
| 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....                                                                                              | 7  |
| 2.1. Trastorno del Espectro Autista: concepto y prevalencia .....                                                            | 7  |
| 2.1.1. Definición del TEA .....                                                                                              | 7  |
| 2.1.2. Prevalencia de las personas con TEA.....                                                                              | 10 |
| 2.2. Detección y signos de alerta en TEA .....                                                                               | 12 |
| 2.3. La comunicación y el lenguaje .....                                                                                     | 15 |
| 2.3.1. Alteraciones lingüísticas y etapas del desarrollo del lenguaje en una persona con TEA .....                           | 15 |
| 2.3.2. Desarrollo del lenguaje en personas con TEA .....                                                                     | 17 |
| 2.4. Evaluación y diagnóstico de la comunicación y el lenguaje del TEA .....                                                 | 20 |
| 2.5. Intervención en las alteraciones del lenguaje del TEA .....                                                             | 26 |
| 2.5.1. Enseñanza de gestos naturales.....                                                                                    | 27 |
| 2.5.2. Tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación relacionados (TEACCH), (Schopler, 1966)..... | 28 |
| 2.5.3. Sistema aumentativo y alternativo de comunicación (SAACS).....                                                        | 29 |
| 2.5.3.1. Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), (Bondy y Frost, 1994).....                              | 31 |
| 2.5.3.2. Programas de comunicación total-habla signada de Benson Schaeffer (Schaeffer y Musil, 1980) .....                   | 32 |
| 2.5.3.3. Sistema pictográfico de comunicación (SPC), (Mayer, 1981) .....                                                     | 33 |
| 2.5.4. Proyecto de estructuración ambiental en el aula de sujetos con autismo (PEANA), (Tamarit, et al., 1990) .....         | 33 |
| 2.5.5. Programa E-MINTZA (Cosson y Gallo, 2011) .....                                                                        | 34 |
| 2.6. Respuesta educativa ante el TEA.....                                                                                    | 34 |
| 2.6.1. Modalidades de escolarización .....                                                                                   | 34 |

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 2.6.2. Orientaciones para la respuesta educativa..... | 35 |
| 3. CONTEXTUALIZACIÓN.....                             | 37 |
| 3.1. Descripción del centro.....                      | 37 |
| 3.2. Descripción del aula.....                        | 37 |
| 3.3. Descripción del alumno objeto de estudio.....    | 39 |
| 4. CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA.....                    | 40 |
| 4.1. Objetivos y contenidos de la propuesta.....      | 41 |
| 4.4. Metodología.....                                 | 41 |
| 4.5. Temporalización.....                             | 43 |
| 4.6. Propuesta de actividades.....                    | 44 |
| 4.7. Evaluación.....                                  | 53 |
| 5. CONCLUSIONES.....                                  | 54 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                    | 55 |
| ANEXOS.....                                           | 63 |
| Anexo I.....                                          | 63 |
| Anexo II.....                                         | 65 |
| Anexo III.....                                        | 67 |
| Anexo IV.....                                         | 67 |
| Anexo V.....                                          | 68 |
| Anexo VI.....                                         | 69 |
| Anexo VII.....                                        | 69 |
| Anexo VIII.....                                       | 70 |
| Anexo IX.....                                         | 71 |
| Anexo X.....                                          | 72 |
| Anexo XI.....                                         | 73 |
| Anexo XII.....                                        | 73 |
| Anexo XIII.....                                       | 74 |
| Anexo XIV.....                                        | 75 |

|                 |    |
|-----------------|----|
| Anexo XV .....  | 75 |
| Anexo XVI.....  | 77 |
| Anexo XVII..... | 78 |

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

La inclusión educativa para dar respuesta al alumnado y garantizar la equidad en las aulas y desarrollar y regular la atención a la diversidad viene recogida en la normativa vigente de educación, Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2020) a nivel general y la Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía,(2007) a nivel particular. Por ello, cada vez es más frecuente la presencia de preescolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las aulas ordinarias de educación infantil y son muy pocos los docentes que tienen recursos, información y conocimientos para cubrir las necesidades específicas de este alumnado. El presente trabajo trata de diseñar una propuesta de intervención ante las alteraciones de comunicación y lenguaje en un estudio de caso de un niño de 3 años diagnosticado con TEA y escolarizado en el primer año del segundo ciclo de Educación Infantil en un centro ordinario. Del mismo modo, se pretende que este trabajo transfiera el conocimiento al profesorado que atiende a preescolares con TEA y les sirva como guía o recurso ante las alteraciones en la comunicación y el lenguaje.

Por otro lado, este trabajo de fin de grado (TFG) aporta una profunda revisión bibliográfica sobre el TEA recogiendo la información más relevante del trastorno (síntomas, etiología, prevalencia, detección y signos de alerta). Además, de los aspectos propios del lenguaje, los programas de intervención con mayor éxito en este ámbito, las orientaciones para la respuesta educativa de los infantes con autismo y aludiendo a las modalidades de escolarización.

Con la propuesta didáctica de intervención se pretende mejorar las competencias lingüísticas tanto a nivel verbal y gestual, expresivo y comprensivo, por ser uno de los ejes principales de afectación en el ámbito comunicativo y lingüísticos de las personas con TEA y por ser una herramienta fundamental para el desarrollo integral de las personas (social, cultural, de aprendizaje...). Así se recoge este último aspecto en la Orden de 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (2008) donde se expone que el lenguaje oral es especialmente importante en la etapa de infantil por ser una herramienta por excelencia de relación y aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc.

Otras de las normativas de educación además de la citada orden, que resaltan la relevancia de trabajar el desarrollo de las competencias lingüísticas del lenguaje en la etapa de infantil,

son la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013), que recoge los antecedentes fundamentales establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006) y el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (2008).

Dicha propuesta de intervención presenta 13 actividades basadas en la metodología TEACCH, teniendo presente algunos de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) en el autismo con el objetivo de mejorar una de las principales áreas afectadas, el lenguaje y la comunicación del caso clínico que se ha tomado como referencia y realizar un seguimiento y evaluación para verificar la eficacia del programa.

Finalmente, cabe señalar que la presente propuesta de intervención no ha podido ser llevada a la práctica debido a las circunstancias acontecidas por el covid-19. Si bien, se ha tomado como referencia un caso de autismo real observado durante el periodo de prácticas y una valoración recogida por la tutora docente del alumno, ajustando la propuesta a un trimestre e incluyendo actividades relacionadas con el perfil del infante objeto de estudio y al momento evolutivo. Por lo que cabe esperar que este trabajo sirva como recurso docente y mejore la educación ofrecida en niños<sup>1</sup> con TEA en las aulas ordinarias, y que particularmente mejore la competencia comunicativa del alumno objeto de estudio.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. Trastorno del Espectro Autista: concepto y prevalencia**

#### *2.1.1. Definición del TEA*

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha sido objeto de estudio a lo largo de muchos años por diferentes disciplinas y profesionales que lo han conceptualizado.

El concepto autista, tiene su origen en el griego “*autos*” significando “*sí mismo*” y fue utilizado por primera vez por Bleuler (un psiquiatra suizo) en 1911, para hablar de enfermos con esquizofrenia que se abstraían de la realidad. Es un trastorno del desarrollo que afecta a las actividades que implican el uso de la teoría de la mente, déficit en la capacidad para atribuir estados mentales a otras personas (deseos, creencias, intenciones, etc.) o identificar los estados emocionales propios (Fiuza y Fernández, 2014) .

---

<sup>1</sup> En este documento toda referencia a persona o colectivo hace referencia al género gramatical masculino como género no marcado, refiriéndose tanto a niños como niñas, hombres y mujeres acorde a la aplicación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (2007), así como a la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (2008).

Este déficit de la persona para mentalizar se denomina “ceguera mental” y afecta a las relaciones sociales, afectivas y comunicativas del sujeto con TEA (Gómez, 2010).

Se entiende por persona autista, aquellas que viven mentalmente ausentes (Rivière, 1999) y que presentan un mal funcionamiento cerebral en el hemisferio izquierdo, que es el encargado del lenguaje (Fiuza y Fernández, 2014). El autismo está caracterizado por una dificultad para realizar comparaciones, emitir juicios o deducciones conceptuales (Frith, 1991).

*El TEA es un trastorno del Neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo. (Hervás, Balmaña y Salgado, 2017, p.92)*

Actualmente no está determinada la etiología exacta del trastorno. Si bien, existen diversas hipótesis que señalan que existe una fuerte influencia biológica en su origen y según apunta las investigaciones es uno de los trastornos con mayor componente hereditario, con 500 genes involucrados hasta el momento. Además se establece como resultado de los síntomas del TEA las alteraciones generalizadas del desarrollo de diversas funciones del sistema nervioso central y su interacción con el medio ambiente (Rivera, 2014 y Álvarez et al., 2018).

El DSM-V<sup>2</sup> (2013) señala que el Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por presentar deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, esquemas restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Estos síntomas emergen en la infancia y causan dificultades clínicamente reveladoras en el ámbito social, laboral y en otras áreas del funcionamiento habitual de los seres humanos, en base a las ideas de Barthelemy et al. (2019).

*Estudios recientes de TEA han encontrado que existe una tendencia con la edad a la mejora de sus síntomas y mejor adaptación funcional [...] y que el retraso de inicio de lenguaje no es una diferencia significativa en la adaptación funcional en la evolución a la edad adulta. (Hervás et al., 2017, p.93)*

---

<sup>2</sup> DSM-V : “La quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, publicada en 2013” (Barthelemy et al., 2019, p.26).



Ante este trastorno, algunos autores (Arce, Mora y Mora, 2016) indican que se debe efectuar una intervención precoz con programas y terapias conductuales, para mejorar el desarrollo de los niños con autismo. No obstante, Fortea et al. (2015) destacan que no se establece un acuerdo sobre la defensa de un modelo de intervención frente a otro entre los investigadores, pero sí muestran conformidad en que deben recibir tratamiento de forma inmediata, centrándose en las áreas del desarrollo afectadas, especialmente en las sociocomunicativas.

Teniendo en cuenta a Barthelemy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag (2019), la gravedad del autismo dependerá de la edad, de las capacidades cognitivas y del aprendizaje, así como de la experiencia vital de la persona. Al tratarse de un trastorno que persiste durante todo el ciclo vital, las necesidades cambiarán dinámicamente en función de las circunstancias ambientales y de las etapas. Asimismo, este autor subraya que, aunque exista una gran diversidad clínica, todas las personas con TEA comparten síntomas nucleares (dificultades sociales, conductuales y de comunicación).

Por otro lado, Fiuza y Fernández (2014) añaden que los niveles de gravedad también van a depender del sexo y de los tipos de tratamientos recibidos, que determinarán junto con el resto de factores mencionados el nivel en el que se encuentra la persona con TEA (*tabla 1*).

**Tabla 1.**

*Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (Association American Psychiatric 2013)*

| CATEGORÍA DIMENSIONAL DEL TEA EN EL DSM-V | COMUNICACIÓN SOCIAL                                                                                 | COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS                                                          |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grado 3<br>“Necesita ayuda muy notable”   | Mínima comunicación social                                                                          | Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención |
| Grado 2<br>“Necesita ayuda notable”       | Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas                           | Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco         |
| Grado 1<br>“Necesita ayuda”               | Sin apoyo in situ, aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social | Interferencia significativa en, al menos, un contexto                                               |
| Síntomas subclínicos                      | Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas                  | Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere                                          |
| Dentro de la normalidad                   | Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia                                                | No interferencia                                                                                    |

### *2.1.2. Prevalencia de las personas con TEA*

La prevalencia de las personas con TEA es un indicador del porcentaje de personas que están diagnosticadas con este trastorno, permitiendo conocer si existe aumento o disminución en su porcentaje de casos respecto a años anteriores. Además al tratarse de un trastorno con causas desconocidas, estos datos facilitarían un mejor estudio y acercamiento a su etiología.

Morales, Doménech, Jané y Canals (2013) realizaron un estudio sobre la prevalencia de síntomas del TEA en 1.104 preescolares de escuelas rurales y urbanas en Barcelona (España), y las cifras oscilan entre 1,18-2,17% según los informes de las familias y los docentes. Estos autores, nos muestran los datos de prevalencia obtenidos: Criterios propios del TEA 2,17%, criterios de Asperger 1,72%, indicadores de TEA en el sexo masculino 2,64% y en el sexo femenino 1,68%. Además, informan de que la diferencia entre sexos y curso escolar de las muestras de niños con TEA no son significativas.

Profundizando en el estudio de estos autores (Morales et al., 2013), se observa no solo datos de prevalencia en TEA, sino que también se describe la coexistencia con otros trastornos asociados. Particularmente, destacan la presencia del TDAH en 41,7%, la fobia específica en 33,3% y trastorno por tics motores y/o verbales en 25% de los casos de comorbilidad.

Morales et al. (2013), indican que la prevalencia de sintomatologías del Trastorno del Espectro Autista en sujetos de educación infantil es de 1,3% según los informes de las escuelas y de un 1,18% según las familias. Estos datos, son mayores que los encontrados en estudios de Aguilera et al. (2007) donde se indica un porcentaje de casos de 4,5 de 10.000 habitantes, en sujetos de 8-10 años en la población de Sevilla (España); y que los estudios de Frontera (2005) que señalan una muestra de 9,21 casos de 10.000 habitantes en Aragón (España).

Este aumento de la prevalencia observado en el estudio de Morales et al. (2013), se debe sin duda a la detección de casos previamente diagnosticados y casos nuevos con respecto a otros estudios anteriores. Sin embargo, hay que resaltar que esta prevalencia en el área rural es significativamente menor que en el área urbana (Jané, Canals, Ballespí, Viñas, Esparó y Doménech, 2006).

Por su parte, Alcantud, Alonso, y Mata (2016), informan de un dramático acrecentamiento de casos en años recientes, tras resumir los últimos estudios, revisiones y reflexiones sobre

los datos más recientes de prevalencia en TEA y las posibles causas que justifican el incremento del que informan.

Estos autores, nombran estudios como los de Matson y Kozlowski (2011) en los que se confirman la tendencia ascendente de este trastorno desde 4-5/10.000 en los años sesenta hasta 260/10.000 o más en los primeros decenios del siglo XXI. Otros estudios nombrados son los de Blaxill (2004); Fombonne (2013); Charman (2002); Wing y Potter (2002); o los de Coe et al. (2008), quienes también aseguran un aumento de la prevalencia en los últimos 50 y 60 años.

Según Hervás et al. (2017) este incremento se deba posiblemente a cambios de criterios diagnósticos, y a un aumento en los diagnósticos del TEA por los profesionales. Alcantud et al. (2016), justifican que también se puede atribuir a un mayor conocimiento del trastorno, a mejores métodos de detección y al aumento en la disponibilidad de servicios de atención.

Otras revisiones de estudios de prevalencia en TEA como las de Alcantud et al., (2016), explican que en nuestro país se dispone de una escasa o nula información de estudios poblacionales, resaltando los estudios de Alberdi (1990) realizados en la Comunidad de Navarra (siendo estos los más antiguos) que señalan una prevalencia de 4,8/10.000. Por un lado, nombran al estudio de Fortea, Escandell, y Castro (2013) en la Comunidad Autónoma de Canarias con una muestra de 1.796 niños de 18 a 36 meses y, por otro lado, nos hablan de estudios ofrecidos por institutos oficiales en España IMSERSO<sup>3</sup> (2005) con unos resultados de 25.000 personas diagnosticadas con TEA en 2005.

La última encuesta española de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia realizada en 2008 por el Instituto Nacional de Estadística (2020), muestran una tasa de población total con Autismo y otros trastornos asociados a este, de 0,33/1.000 habitantes y en concreto de 0,49/2800 habitantes en Andalucía, que es la comunidad autónoma donde nos encontramos.

Finalmente, los datos de prevalencia más actuales son los aportados por el Manual Didáctico para la Intervención Temprana en Trastorno del Espectro Autista (Álvarez et al., 2018) indican una prevalencia en la comunidad autónoma de Andalucía de 1 afectado por cada 68 personas; y los proporcionado por la Confederación Autismo España (2019), que confirman el aumento de personas con autismo en su estudio sociodemográfico que

---

<sup>3</sup> IMSERSO: Instituto de Mayores y Servicios Sociales dependiente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

cuenta en la actualidad con una muestra analizada de 2.116 personas con TEA, de los cuales 1.723 son hombres y 392 son mujeres, confirmándose así una vez más el predominio del autismo en el sexo masculino.

## 2.2. Detección y signos de alerta en TEA

En el trastorno del Espectro Autista es preciso la detección precoz, siendo responsabilidad y función del médico de atención primaria detectar los signos tempranos de este trastorno con el seguimiento del desarrollo en salud infantil. Una detección e intervención temprana mejorara el pronóstico de los síntomas autistas, las habilidades cognitivas y la adaptación funcional con el entorno. Actualmente no existe una prueba biológica para su diagnóstico, sino que es eminentemente clínico (Hervás et al., 2017).

Cabe resaltar la existencia de un *Protocolo de Coordinación de las Actuaciones Educativas y Sanitarias para la Detección e Intervención Temprana en los Trastornos del Espectro Autista*, (Cande et al., 2012). Este, contiene tres fases donde se aborda la detección inicial del trastorno, el diagnóstico y la intervención clínica, educativa y su seguimiento, que se describen en la *tabla 2*.

### Tabla 2.

*Descripción de las fases del protocolo de coordinación entre las escuelas y los centros de salud en la detección e intervención temprana del TEA.*

#### Fase 1: Detección inicial del Trastorno del Espectro Autista (TEA)

- El objetivo es identificar conductas sospechosas de TEA
- El proceso de detección se puede abrir por las observaciones de la familia, centro educativo o en las revisiones de atención primaria. Aunque, en cualquiera de los caso será el pediatra la persona que valore si cumple o no los criterios de sospechas de TEA.
- Si no se cumple los criterios de sospecha se cierra el proceso. De lo contrario, si lo cumple se deriva a los equipos sanitarios especialistas pertinentes, como a Neuropediatría, EAT<sup>4</sup>, CSM-IJ<sup>5</sup> o EOEP<sup>6</sup> dependiendo de la edad del infante.
- El EOEP será el encargado de orientar a las familias para que sus hijos reciban la atención especializada necesaria aunque no haya aun diagnóstico definitivo. Además este servicio de orientación (si es menor de 3 años, el EAT) será el encargado de elaborar un informe para los servicios sanitarios pertinentes.

#### Fase 2: Diagnóstico de TEA

- El objetivo es confirmar el diagnóstico, o por el contrario finalizar el proceso sino se confirma.
- Dependiendo de la edad y las patologías que surjan, el médico de familia derivará a Neuropediatría o al Centro de Salud Mental Infanto Juvenil donde se establecerá un diagnóstico definitivo o tratamiento clínico y un seguimiento por una u otra especialidad. En ambos casos deberán de redactarse un informe con dicha información que se hará llegar de nuevo a pediatría o a otros especialistas pertinentes (EAT, CSM-IJ o EOEP/DO<sup>7</sup>)
- En esta fase para mayores de 3 años, los servicios de orientación educativa del TEA tienen que

<sup>4</sup> EAT: Equipo de Atención Temprana.

<sup>5</sup> CSM-IJ: Centro de Salud Mental Infanto Juvenil

<sup>6</sup> EOEP: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

<sup>7</sup> DO: Departamento de Orientación

---

establecer una provisión de los servicios y apoyos del ámbito educativo en el caso de que las NEE<sup>8</sup> estén vinculadas al trastorno. Además, estos servicios tendrán que compartir la propuesta de orientaciones educativas a los servicios sanitarios.

---

#### Fase 3: Intervención Clínica, Educativa y Seguimiento

---

- El objetivo es establecer un tratamiento clínico y educativo, además de un seguimiento, que variara en función de la edad y de la patología. De ello también dependerá el tipo de intervención a recibir.
  - Desde Neuropediatría o desde el CSM- IJ de referencia dependiendo de la edad y de la existencia de neuropatología o psicopatología, se realizara un tratamiento y seguimiento, además de elaborarse un informe de ello a los profesionales que corresponda: pediatría, EAT, EOEP o CSM-IJ.
  - La intervención educativa la realizara de 6-12 meses el EAT, de 12-36 meses el EAT pero en la Escuela de Educación Infantil y para mayores de 3 años el EOEP en el CEIP<sup>9</sup>. Dicha intervención consistirá en ofrecer a la familia y a educadores orientaciones y derivar al infante al Centro de Atención Temprana (CAT).
- 

Nota. Fuente: Elaborado a partir de Cande et al. (2012).

Por otro lado, acorde a lo expuesto por Collia (2014), desde las escuelas los docentes también serán de gran relevancia en la detección de signos de alerta ante el TEA y aunque no tengan la labor de diagnosticar, si deben de observar las conductas, detectar, informar a las familias y derivar en los profesionales que concierne.

Autores como Tizón, considera que “suelen pasar entre dos y cuatro años desde que el niño muestra las primeras señales de alarma hasta que es diagnosticado, aunque existen estudios internacionales y nacionales de cómo no es especialmente difícil un diagnóstico más precoz” (2016, p.13).

En la actualidad es posible identificar los TEA antes de los 3 años de edad e intervenir de forma temprana para mejorar las dificultades y las experiencias cotidianas de sus familias acorde a Aguilera, Castaño, Martín, De Burgos, Guijarro, Romero y Sánchez (2016). Asimismo, Díaz, García y Martín (2004) especifican que a partir de los 12 meses de vida es posible distinguir en niños conductas propias del autismo, de otras del desarrollo normativo con la aparición de algunos indicadores o signos como posible riesgo de TEA.

Álvarez y Fernández explican que “las señales de alarma son valoradas por su importancia en la detección de aquellos hitos evolutivos no alcanzados o aquellas conductas que se desvían de un desarrollo típico y que pueden ser indicadores de patologías concretas” (2007, p.81 )

Los tres signos más relevantes que señalan Rivière y Martos (2000) para la detección del TEA son, la ausencia de gestos comunicativos de carácter protodeclarativo, la falta de miradas de atención conjunta y la carencia de juego de ficción.

---

<sup>8</sup> NEE: Necesidades Educativas Especiales

<sup>9</sup> CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria

Álvarez et al. (2018), sugiere que para la detección antes de los 12 meses de edad se debe mantener una vigilancia para observar si hay presencia de marcadores relacionados con alteraciones en el contacto y seguimiento visual, reacción al nombre, imitación, respuestas sociales recíprocas, dificultad para desprender adecuadamente la atención y retraso en el lenguaje receptivo o expresivo.

No obstante, existe una pluralidad de indicadores del TEA que pueden presentar los infantes y que se encuentran recogidos en la *tabla 3*.

**Tabla 3.**

*Señales de alarma del TEA*

---

- El lenguaje es repetitivo o poco funcional (Ecolalias)
- Existe retraso o carencia verbal
- Hay ausencia del juego simbólico o imaginativo
- La Comunicación funcional es restringida
- Manifiesta conductas obsesivas
- No mantiene la mirada
- No muestra interés en relacionarse con otros iguales
- No responde a órdenes o cuando se les llama (parece no oír)
- No señala o utiliza las manos de otra persona para señalar sus necesidades
- Presenta alto grado de frustración o berrinches con dificultad para lograr un estado de calma
- Presenta un nivel excesivo de actividad
- Realiza aleteo de manos o correr en círculos
- Rechaza el contacto físico
- Se aísla y juega solo
- Se golpea a sí mismo con objetos o con sus manos
- Tiene baja tolerancia al cambio de rutinas
- Usa de modo impropio los juguetes: los ordena en fila o hace utilización de ellos de forma no funcional

---

Nota. Fuente: Collía (2014)

Los indicadores tempranos entre los 18- 24 meses para el autismo los recogen (Álvarez et al. (2018) de la página del proyecto FirstWords de la universidad de Florida, diferenciando entre las señales de comunicación social, interacción social y de las conductas repetitivas e interés marcados por aspectos específicos, mostrándose en la *tabla 4*.

**Tabla 4.**

*Indicadores de alerta de TEA entre los 18-24 meses (Álvarez et al. (2018)*

| <b>Comunicación social</b>                                                                       | <b>Interacción social</b>                                                       | <b>Conductas repetitivas e intereses marcados</b>                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Retraso en el habla                                                                              | Es difícil hacer que mire hacia las personas directamente o cuando se les llama | Mueve el cuerpo, manos o dedos de forma inusual                                 |
| Uso limitado de gestos: no saluda agitando la mano, no aplaude, o señala o asiente con la cabeza | No presenta expresiones cariñosas o de alegría                                  | Crea rituales como repetir conductas, palabras o comportamientos una y otra vez |
| Falta de balbuceo                                                                                | no reacciona a su                                                               | Concentra mucho la atención en                                                  |

|                                                                                   |                                                    |                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                   | nombre                                             | objetos inusuales (piedras, topes de puertas, etc.)                                                            |
| Emisión de sonidos extraños                                                       | No le llama la atención                            | Muestra interés excesivo por objetos, acciones o actividades específicas e interfiere en su interacción social |
| Tono de voz fuera de lo común                                                     | No comparte interés ni disfruta con otras personas | Tiene intereses sensoriales fuera de lo común (oler objetos, mirar con el rabllo de los ojos...)               |
| Dificultad para usar al mismo tiempo gestos, contacto visual y sonidos o palabras |                                                    | Tiene reacciones exageradas hacia ciertos sonidos, texturas u otros estímulos sensoriales                      |

### 2.3. La comunicación y el lenguaje

El lenguaje es una herramienta esencial para la comunicación, funcionamiento intelectual, para regular y organizar las acciones (Flores y Calleja, 2016). Entre sus funciones más elementales está la socializadora, que permite la comunicación entre las personas, a la vez que sirve para satisfacer las necesidades básicas, para expresar sentimientos, para regular el comportamiento de los demás... (Bigas, 1996) y es un instrumento imprescindible para el éxito escolar (Fiuza y Fernández, 2014).

#### 2.3.1. Alteraciones lingüísticas y etapas del desarrollo del lenguaje en una persona con TEA

Las conductas lingüísticas en el autismo son heterogéneas (Tordera, 2007) y dicha variabilidad en los niveles lingüísticos estructurales acorde con Monfort (2009) dependen del cuadro clínico de la persona con TEA y no tiene por qué asociarse con los procesos propios de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). Sin embargo, pueden existir casos puntuales de comorbilidad.

Asimismo, la comunicación en los sujetos con autismo presentan alteraciones en el componente funcional del lenguaje y en el empleo de gestos comunicativos: en la mirada, entonación, acentuación...mostrando una mayor dificultad para comprender gestos como el estado de ánimo o emociones de otras personas con las que interacciona, y resultandoles más sencillo el comprender las señales hacia objetos u otros elementos (Tordera, 2007).

*Las alteraciones en la comunicación social son importantes y duraderas, marcadas por una significativa afectación de comportamientos verbales múltiples, incapacidad para desarrollar relaciones con iguales, falta de motivación para buscar intereses y objetivos compartidos por otras personas o ausencia de conciencia de los otros niños. (Fiuza y Fernández, 2014, p.238)*

Algunas de las afectaciones lingüísticas en la comunicación de los sujetos con trastorno del espectro autista se muestran en la *tabla 5*.

**Tabla 5.**

*Alteraciones de la comunicación y lenguaje que pueden presentar las personas con TEA (Finza y Fernández, 2014; Hortal, Bravo, Mitjà, y Soler, 2011; y Álvarez et al., 2018)*

- 
- Afectación de habilidades verbales y no verbales
  - Dificultad en el razonamiento verbal y al emitir respuestas verbales
  - Dificultad para entender lenguaje abstracto o con sentido no literal
  - Dificultad para actuar con el rol de oyente en una conversación
  - Dificultad para iniciar o sostener una conversación con otras personas
  - Dificultades articulatorias
  - Dificultades en compartir
  - Dificultades en la expresión prosódica
  - Escaso lenguaje espontáneo y poca reciprocidad en la conversación
  - Falta de comprensión frente a preguntas u órdenes sencillas
  - Lenguaje estereotipado y repetitivo
  - Limitación para ordenar el discurso al hablar
  - Melodía y entonación del habla inadecuada
  - Presencia de ecolalia
  - Presencia de inversión pronominal
  - Problemas en teoría de la mente y comprensión de intención
  - Sintaxis limitada en muchos casos
  - Utilización de Jerga
  - Vocabulario inusual para su edad o restringido a los temas de su interés
- 

Rivière (2001) afirma que las personas con TEA presentan diferentes niveles de desarrollo del lenguaje en cada de las funciones que este tiene (comunicativa, expresiva y receptiva), mostrándose en la *tabla 6* y siendo el cuarto nivel el grado más leve de afectación y el primer nivel el de mayor gravedad.

**Tabla 6.**

*Niveles de desarrollo de las distintas funciones del lenguaje y la comunicación del TEA*

---

| DESARROLLO DE LA FUNCIÓN COMUNICATIVA EN EL AUTISMO  |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º Nivel                                             | No se comunican<br>No presentan conductas intencionadas de relación mediante signos                                                                                                                                                                |
| 2º Nivel                                             | Empiezan a preprotocomunicarse<br>Desarrollan conductas intencionadas de relación, como buscar a otra persona o coger su mano para pedir algo (conductas instrumentales) aunque aún no realizan signos                                             |
| 3º Nivel                                             | Presentan conductas comunicativas mediante signos<br>Pueden utilizar palabras, signos o pictogramas<br>No se comunican todavía para cambiar experiencias de otras personas o para compartir mundo mental<br>No utilizan aún la función declarativa |
| 4º Nivel                                             | Presentan conductas comunicativas: declaran, comentan, etc.<br>Tienen limitaciones en el modo en que cualifican interiormente las experiencias comunicativas<br>Muestran una escasa declaración sobre el mundo interno                             |
| DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AUTISMO |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1º Nivel                                             | Presentan mutismo total o funcional<br>No emiten lenguaje, pero puede existir verbalizaciones (verbalizaciones no lingüísticas)<br>Las verbalizaciones pueden pertenecer a una actividad musical: melodía, ritmo o                                 |

---



|          |                                                                                                    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | armonía                                                                                            |
| 2º Nivel | Pueden emitir palabras sueltas o ecolalias aunque es muy complicado                                |
| 3º Nivel | Lenguaje oracional (no ecolalias)                                                                  |
| 4º Nivel | Hay discursos y conversaciones con restricciones (adaptar contexto y seleccionar temas relevantes) |

---

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE EN EL AUTISMO**

---

|          |                                                                                                                                                                                                 |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º Nivel | Aparentan sordera al ignorar el lenguaje                                                                                                                                                        |
| 2º Nivel | Asocian conductas a emisiones, comprendiendo algo sin asimilar a un código                                                                                                                      |
| 3º Nivel | Existe una comprensión de enunciados, comprenden mediante procesos de descodificación lingüística (literal e inflexible ) y con alguna clase de análisis estructural sin comprender el discurso |
| 4º Nivel | Comprenden discursos y conversaciones<br>Existe conflictos entre diferenciar el significado literal y los aspectos pragmáticos sutiles de una conversación                                      |

---

Nota. Fuente: Rivière (2001)

### *2.3.2. Desarrollo del lenguaje en personas con TEA*

Es necesario describir el desarrollo normativo del lenguaje con el objetivo de conocer dicha evolución y de detectar las posibles dificultades de forma precoz e intervenir con las medidas educativas y tratamientos apropiados, debido a que los sujetos con autismo muestran un déficit en la habilidades lingüísticas como se ha explicado en anteriores apartados.

Pérez y Salmerón (2006), explican que el desarrollo de la comunicación y del lenguaje comienza en el primer año de vida, donde los bebés van adquiriendo los mecanismos de comunicación no verbal. Hacia los seis meses se inician las producciones de las protoconversaciones y hacia el décimo mes ya diferencian expresiones de alegría y enfado en el rostro de otras personas. En este primer año de vida, el laleo se va abandonando y se inicia el lenguaje comprensivo y la expresión de sílabas, más tarde entre los 9 y 13 meses ya van repitiendo sílabas y asociando el significado que el adulto le da. A partir del primer año de vida (18 meses aproximadamente) se producen las primeras palabras cargada de sobreextensión, dice “*guan*” para referirse a todos los animales, las acompañaran de gestos y serán difíciles de comprender fuera de contexto. Al final del segundo año, tiene gran protagonismo el lenguaje y se enfadan si no se les entienden. Cada vez irán adquiriendo un mayor número de palabras, adverbios... y claridad al hablar, hasta dominar por completo el lenguaje hacia los 7 o 8 años aproximadamente.

En la *tabla 7*, se pueden observar la evolución propia del lenguaje y la comunicación en los primeros años de vida y ante posibles desarmonías en el desarrollo lingüístico de los menores detectar las conductas propias de esta área que no son claramente propias del TEA pero que lo anticipan (Álvarez et al., 2018).

**Tabla 7.***Evolución normativa del lenguaje y la comunicación desde 0- 6 años (Pérez y Salmerón, 2006)*

| MESES          | DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0-12<br>meses  | Reaccionan a las voces humanas e identifican aquellas que son familiares<br>Prestan atención a los rostros de las personas<br>Presencia de jerga que parece contestar al habla del adulto<br>Señalan con el dedo<br>Usan gestos naturales<br>Utilizan el cuerpo para contestar sí/no<br>Interpretan expresiones de los adultos<br>Comprenden ordenes simples y situaciones cotidianas sencillas<br>Pueden utilizar algunas palabras muy esporádicamente como “ <i>agua</i> ”<br>Emiten vocalizaciones y reduplicaciones silábicas “ <i>papapapa/bababa</i> ”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 12-24<br>meses | Se producen las primeras palabras<br>Comienzan a usar el lenguaje para expresar deseos o rechazos (con gritos o gruñidos)<br>Nombran objetos<br>Cada día van incorporando palabras nuevas<br>Incorporan la negación y las preguntas<br>Hay ausencia de concordancia<br>Tienen un habla infantil de tipo telegráfico: “ <i>coche esto</i> ” = esto es un coche/ “ <i>no leche</i> ” = no quiero leche/ “ <i>ota nene</i> ” = la pelota es del nene/ “ <i>¿o ta?</i> ” = ¿dónde está?<br>Comprenden su contexto cotidiano y se anticipan a el                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 24-36<br>meses | Muestran un gran interés por el lenguaje<br>Comienzan a preguntar por nombres de objetos y personas, y el por qué de las cosas<br>Comprenden situaciones y ordenes más complejas que implican relaciones entre los objetos<br>Continúan ampliando su vocabulario<br>Emiten oraciones de tres elementos como: “ <i>nene ome late</i> ” = el nene come chocolate<br>Comprenden adjetivos sencillos (grande/pequeño) y el uso de los objetos<br>Expresan oraciones afirmativas e interrogativas<br>Emiten Oraciones coordinadas: “ <i>mamá no ta y papá no ta</i> ”<br>Utilizan el singular y el plural<br>Cada vez se les va entendiendo mejor<br>Pueden darse errores propios de la infancia ante la dificultad de pronunciar la d/, /θ/ /s/ y la /r/ como por ejemplo: Ramón, perro, árbol...<br>Simplifican al hablar los sinfonos (plato, gracias, brazo, globo...) y diptongos |
| 36-72<br>meses | Se afianza el uso del lenguaje y acompañan al juego y a la acción<br>Los discursos son más organizados<br>Comienzan a realizar descripciones<br>Relatan cuentos escuchados<br>Les gustan inventar historias y jugar con el lenguaje<br>Comprenden adivinanzas y bromas<br>Se produce un aumento del vocabulario expresivo y comprensivo<br>Emplean distintos tiempos verbales (utilizan perfectamente el pasado)<br>Al hablar hay concordancia de género y número<br>Pueden persistir errores en la pronunciación de la /r/ y simplificaciones de sinfonos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Rivière, y Martos (2000), exponen una adaptación de Gillberg y Peeters (1995) haciendo una comparativa lingüística desde los 2 meses hasta los 5 años de edad, entre el desarrollo evolutivo del lenguaje normativo y el de los niños con Trastorno del Espectro Autista como se puede observar en la *tabla 8*.

Las diferencias más acusadas del lenguaje en el autismo son: la aparición tardía de la intención comunicativa y de las primeras palabras, la entonación en el habla, la ausencia de la función simbólica, presentan un vocabulario mucho más restringido que el normativo y selectivo en cuanto a temáticas.

Es importante prestar atención a ciertos indicadores que diferencian el desarrollo del lenguaje normativo al de los niños con algún tipo de trastorno. Una de las primeras señales de alerta es que los niños con 2 años de vida no hayan iniciado el lenguaje, siendo este el motivo más frecuente en las consultas de pediatría ante la sospecha de déficit en el lenguaje y observar ciertas conductas sociales (Artigas, 1999).

Otras características que llaman la atención y que son propias del lenguaje del TEA es la ecolalia retardada, la ausencia de escucha del niño al hablarle o jugar con él, la disociación entre la gesticulación o expresión facial y el mensaje que está comunicando o la cuidada entonación al hablar como si imitara una charla elaborada, acorde a las ideas de Artigas (1999).

**Tabla 8.**

*Equiparación del desarrollo normativo y el desarrollo del TEA del lenguaje y la comunicación (Gillberg y Peeters, 1995)*

| EDAD (MESES) | DESARROLLO NORMATIVO                                                                                                                                                                                                                                                 | DESARROLLO DEL TEA                                                                                                                                                             |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2            | Presentan sonidos vocálicos y gorjeo                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                |
| 6            | Primeros sonidos consonánticos<br>Realizan “conversaciones” vocales con turnos en posición con otras personas frente a frente                                                                                                                                        | Llanto difícil de interpretar                                                                                                                                                  |
| 8            | Balbucesos con variaciones de entonación<br>Incluyen entonación interrogativa<br>Utilizan sílabas repetitivas (ba-ba-ba, ma-ma-ma)<br>Tienen lugar los primeros gestos de señalar                                                                                    | Balbucesos limitados o raros.<br>No imitan sonidos ni gestos o expresiones                                                                                                     |
| 12           | Se producen las primeras palabras<br>Presentan una jerga con entonación de oración<br>Hay juego vocal, usos de gestos y vocalizaciones para obtener atención, mostrar objetos y hacer preguntas                                                                      | Pueden aparecer las primeras palabras, pero con frecuencia carecen de sentido comunicativo                                                                                     |
| 18           | El vocabulario es de 3 a 50 palabras<br>Se producen las primeras oraciones y la “Sobreextensión” del significado<br>Usan el lenguaje para comentar, pedir y obtener atención<br>También realizan imitaciones frecuentes del lenguaje                                 | Persiste el llanto intenso y frecuente, que sigue siendo difícil de interpretar                                                                                                |
| 24           | Pueden combinar de 3 a 5 palabras en “frases telegráficas”<br>Realizan preguntas simples<br>Emplean demostrativos acompañados de gestos ostensivos<br>Pueden llamarse por el nombre más que con el “yo”<br>Pueden realizar a veces una breve inversión de pronombres | En caso de que produzcan palabras utilizarán menos de 15<br>A veces, las palabras “se pierden”<br>No desarrollarán los gestos, en el caso de que existan, habrá una limitación |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Aún no sostienen temas al hablar<br>El lenguaje se centra en el “aquí y ahora”                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 36 | El vocabulario ya es de más de 1.000 palabras<br>La mayoría de los morfemas gramaticales los dominan (plurales, pasado, preposiciones)<br>Las imitaciones son infrecuentes a esta edad y el lenguaje lo emplean cada vez más para hablar de lo no presente<br>Realizan muchas preguntas, con objetivos de mantener interacción más que de obtener información | Las oraciones son raras<br>Existen muchas ecolalias, pero poco lenguaje creativo<br>Probablemente la articulación sea pobre<br>La mitad o más de los niños con autismo no tienen lenguaje a esta edad                                               |
| 48 | Emplean estructuras oracionales complejas<br>Son capaces de sostener temas de conversación y de añadir nueva información<br>Piden a otros que aclaren lo que intentan decir<br>Ajustan la cualidad del lenguaje al interlocutor (por ejemplo, lo hacen más simple al hablar a niños o bebés de menor edad que ellos)                                          | Algunos combinan 2 o 3 palabras creativamente<br>La ecolalia persiste, aunque puede ser utilizada de forma comunicativa<br>Repite anuncios de TV o videos<br>Pueden realizar peticiones verbales simples                                            |
| 60 | Hacen uso más adecuado de estructuras complejas<br>Tienen capacidad de juzgar oraciones<br>Comprenden chistes e ironías<br>Reconocen ambigüedad en el lenguaje<br>Aumenta su capacidad de ajustar el lenguaje a la perspectiva y al papel del interlocutor                                                                                                    | No comprenden ni expresan conceptos abstractos (dobles sentidos, ironías...)<br>No pueden mantener una conversación<br>Hay una inversión de pronombres<br>Persisten las ecolalias<br>Presentan escasas cuestiones y éstas tienden a ser repetitivas |

#### 2.4. Evaluación y diagnóstico de la comunicación y el lenguaje del TEA

Una detección y evaluación temprana de las habilidades comunicativas en personas con TEA garantizan un progreso en el desarrollo de esta área, mejorando la calidad de vida y las relaciones interpersonales. Además, a través de la evaluación de la comunicación y el lenguaje se conocerán las dificultades sobre este eje de afectación del TEA, proporcionando información relevante para realizar una buena intervención o programa de mejora desde la escuela.

Los docentes y profesionales de los centros escolares que realizan la evaluación del lenguaje y la comunicación en sujetos con TEA, deben de plantearse los aspectos a valorar, los instrumentos que se emplearán y el modo o estrategias de realización. Sin olvidar, que uno de los aspectos imprescindibles es realizar una correcta interpretación de los resultados y para ello se debe de tener un extenso conocimiento del desarrollo normativo de los primeros años de vida (Álvarez et al., 2018) recogido en la *tabla 7* expuesta en apartados precedentes (Pérez y Salmerón, 2006).

Previamente a la evaluación, debemos de distinguir de modo general entre dos tipos de perfiles acorde a las ideas de Álvarez et al. (2018):

- Infantes con TEA que no tienen adquirido el lenguaje pero que presentan una comunicación no verbal.
- Infantes con TEA que adquieren los aspectos formales de la comunicación verbal, el componente fonológico y sintáctico, pero no el pragmático.

Partiendo de estos dos perfiles, a nivel comunicativo (Gortázar et al., 2015), se establece que en las personas con lenguaje no verbal se deben evaluar varias cuestiones básicas de expresión y comprensión: el modo, el propósito, los temas y el contexto de comunicación, pudiendo visualizarse en la *tabla 9* cada una de estas dimensiones con los ítems a identificar.

Watson et al. (1989), también exponen cinco aspectos a evaluar que coinciden con dichas dimensiones pero añadiendo como otro aspecto a tener presente en la valoración, la circunstancia de que exista en el sujeto lenguaje verbal. Ya que, en ese caso se debe de identificar la complejidad verbal emitida, establecer un nivel de competencia lingüística real y analizar el modo en el cual utiliza y combina la comunicación, y equiparar el nivel mostrado con el nivel de desarrollo simbólico de otras áreas (Álvarez et al., 2018).

**Tabla 9.**

*Principales dimensiones comunicativa de evaluación (Gortázar et al., 2015; y Watson et al., 1989)*

| EXPRESIÓN            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categorías a valorar | Ítems a identificar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Modo de comunicación | Actos instrumentales<br>Actos inusuales<br>Combinaciones de palabras, signos o símbolos gráficos<br>Cualquier señal que emplee para comunicarse<br>Ecolalia<br>Gestos naturales presimbólicos con presencia de contacto y distancia<br>Gestos simbólicos<br>Miradas<br>Protopalabras<br>Repertorio de sonidos y grado de control sobre los mismos<br>Signos manuales o sistema alternativo de comunicación<br>Símbolos gráficos (imágenes, pictogramas, etc.)<br>Toma de turnos<br>Vocalizaciones o lenguaje verbal |
| Función comunicativa | Atraer u obtener la atención de otros<br>Comentarios<br>Dar información<br>Expresar sentimientos<br>Pedir información<br>Petición de objetos-acción-rutina de social o de juego-permiso<br>Rechazo<br>Saludo                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Contenidos           | Identificar palabra y fase de primeras palabras (1-50 aproximadamente)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | Palabras con referencia a relaciones de posesión o pertenencia, otras referidas a estados mentales (deseos, intenciones, emociones, creencias, etc.)<br>Palabras para referir concurrencia (más, otros...)<br>Palabras para referir negación, la no existencia o desaparición<br>Palabras con referencia para identificar objetos, personas, alimentos, etc. |
| Contexto           | Frecuencia, espontaneidad y personas de la comunicación<br>Si presenta o no adecuación del discurso a las necesidades del receptor y al contexto social<br>Si presenta o no necesidades de apoyo y ayudas para iniciar la comunicación con extraños, adultos de referencia e iguales                                                                         |
| <b>COMPRENSIÓN</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Contextual         | Gestual y lenguaje corporal (incluidas las expresiones emocionales)<br>Imágenes e información visual y agendas<br>Lenguaje oral y/o signado                                                                                                                                                                                                                  |

Álvarez et al. (2018), resaltan que para realizar una evaluación del contenido de la situación comunicativa, se debe de considerar la adquisición de nuevos contenidos semánticos y categorías, partiendo desde lo más simple a lo más complejo. En este sentido, cabe señalar que las personas con autismo tienen dificultades para comprender el contenido semántico abstracto o relativo si los profesionales no trabajan la flexibilidad mental previamente. Por ello, hay que tener en cuenta que la flexibilidad mental es necesario trabajarla para utilizar los conceptos como pequeño y grande en un contexto determinado donde no siempre será un objeto de referencia el más grande o el más pequeño, ya que dependerá del objeto con el que se le compare. Por tanto, tendremos que tener en cuenta este aspecto en la evaluación, ya que se puede interpretar de forma equivocada el desconocimiento del sujeto sobre ciertos conceptos que si tienen significado realmente para él.

En cuanto a las funciones comunicativas que el sujeto emplea, Álvarez et al. (2018) recomiendan utilizar como instrumento de valoración, la Entrevista de Evaluación de la Comunicación en el Hogar del Currículo TEACCH ([Anexo I](#)), que tiene como finalidad conocer si el menor está intentado comunicarse, el desarrollo actual a nivel comunicativo y servirá de guía para su intervención. Ésta, consiste en recopilar información a través de la familia u otros profesionales que intervienen con el infante, en una plantilla con cuestiones sobre las funciones comunicativas. El cuestionario se divide en cuatro bloques que incluyen 9, 8, 13 y 9 cuestiones respectivamente: funciones de la comunicación, categorías semánticas y palabras utilizadas, contextos y formas de comunicación; y con diferentes interrogantes en cada uno de ellos.

Para el proceso de evaluación de la comunicación no verbal se recogen en la *tabla 10*, diferentes instrumentos dirigidos a las familias, docentes y a otros profesionales con el

propósito de evaluar las habilidades comunicativas espontáneas, contextos y expresiones utilizadas, para conocer la categoría funcional de estas, su uso, intención, etc. Son materiales elaborados por asociaciones como autismo Cádiz y Sevilla, algunos recogidos en el libro *Propuesta Curricular en el Área del Lenguaje. Educación Infantil y alumnos con trastornos en la comunicación* (Hernandez, 2012) y otros que son instrumentos estandarizados ampliamente conocidos.

**Tabla 10.**

*Instrumentos de evaluación de la comunicación y el lenguaje*

| INSTRUMENTOS                                                             | CARACTERÍSTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Guía Portage<br>(Bluma et al., 1978)                                     | Permite determinar las capacidades generales de los infantes y entre ella las habilidades lingüísticas. Resume los comportamientos más relevantes desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Es una prueba que incluye una serie de objetivos a dominar por los niños empleando un formato de lista de comprobación.                                                                                                        |
| Cuestionario de comunicación social (SCO), (Rutter et al., 2005)         | Está destinado a evaluar las capacidades de comunicación y de relación social de forma rápida que pudieran padecer los niños con TEA. Recoge los síntomas observados por cuidadores y familia para decidir si debe ser sometido a una evaluación más profunda.                                                                                                                                                                    |
| Autism Diagnostic Schedule (ADOS), (Lord et al., 2001)                   | Es una escala observacional semi-estructurada que sirve para evaluar posibles casos de TEA y de competencias lingüísticas en todas las edades. Está compuesta por 4 módulos y cada sujeto solo pasa por uno de ellos dependiendo de sus capacidades lingüísticas.                                                                                                                                                                 |
| Parte del curriculum AITTEA (Gortázar et al., 2015)                      | Sirve para evaluar y programar una intervención para el TEA, tiene distintas partes y en cada una de ella incluye una descripción (edad, tiempo de administración, características...). Además, se exponen las ventajas e inconvenientes de cada una de las pruebas incluidas para que su aplicación sea útil.                                                                                                                    |
| Escala Macarthur de Desarrollo Comunicativo (CDI), (Fenson et al., 1994) | Permite evaluar el desarrollo inicial del lenguaje infantil. Está diseñado para infantes de 8-30 meses y cubre el proceso normativo de adquisición del lenguaje como las vocalizaciones prelingüística, vocabulario inicial, primeras frases, gramática, etc. Consiste en dos pruebas diferentes y ambas deben ser cumplimentadas por las familias.                                                                               |
| Cuestionario habilidades comunicativas básicas (Repeto, 1990)            | Compuesto por 30 elementos, recoge información sobre la frecuencia relativa con la que hace uso de las habilidades descritas y del nivel de generalización de las mismas. Las familias y docentes describen las habilidades comunicativas utilizadas por el sujeto en determinadas situaciones. Su finalidad es informar sobre la categoría funcional: cuáles están desarrolladas y cuáles no, y la forma de expresión utilizada. |
| Evaluación de la comunicación (ECO), (Hernandez, 1997)                   | Es una entrevista a las familias mediante un conjunto de cuestiones sobre el sujeto y el contexto comunicativo del mismo. Puede ser realizado por las familias, docentes u otros profesionales como logopeda, psicólogos...                                                                                                                                                                                                       |
| Prueba fonológica de Acosta (Acosta, 1996)                               | Diseñada para sujeto mayores de 3 años de edad, que consiste en una lista de palabras que cubre el espectro fonológico básico del español y presenta los distintos fonemas en varias posiciones, diptongos, etc. Es una prueba grabada que sirve para posteriormente examinar los déficits del habla y sonidos producidos.                                                                                                        |
| Prueba fonológica de Bosch (Bosch, 1982)                                 | Parecida a la prueba Acosta, permite observar el desarrollo de la producción de los distintos fonemas del castellano, a partir de un análisis fonológico de 32 palabras y está dirigida a infantes de entre 3 y 7 años de edad. Consta de dos momentos, uno de muestras de imágenes con palabras y otro de repetición de palabras pronunciadas.                                                                                   |

|                                                                                |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cuestionario De Análisis De Retraso Del Lenguaje (AREL), (Pérez y Serra, 1998) | De | Evaluá los retrasos del lenguaje y del TEL, consta de tres protocolos para un contexto espontáneo y es diseñada específicamente para el español y catalán. Va dirigida a niños de entre 3 y 6 años de edad y con ella es posible determinar el nivel de comunicación, comprensión y producción del lenguaje. |
| Prueba De Lenguaje Oral De Navarra (PLON-R), (Aguinaga et al., 2004)           | De | Es una valoración rápida del desarrollo del lenguaje oral, dirigida a infantes de entre 4 y 6 años de edad. Evaluá aspectos fonológicos, morfosintácticos, contenidos y usos del lenguaje utilizando materiales ajustado según la edad: láminas de dibujos, cuadernos de imágenes...                         |
| Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño (TSA), (Aguado, 2017)                | de | Prueba que evalúa la comprensión y expresión de los aspectos morfosintáctico del lenguaje, está destinada a niños de entre 3 y 7 años de edad. Para su realización se utiliza un libro con láminas que contiene todos los materiales necesarios.                                                             |

Por otro lado, Autores como Álvarez et al. (2018), señalan que las herramientas para valorar el lenguaje verbal han de ser varias: estandarizadas, de observación en circunstancias no planificadas y entrevistas a los familiares y al sujeto de estudio. Asimismo, explican a nivel de pruebas estandarizadas los instrumentos que suelen usarse en la práctica clínica, como son los test y escalas recogidos en la *tabla 11*. Estos instrumentos, pertenecen a distintos autores y años de publicación, son dirigidos a la primera y segunda infancia, evalúan diferentes tipos de comprensión (auditiva, gramatical...), analizan la comunicación expresiva, sus canales, vocabulario, contenidos, organización del discurso y estructura. También, se valora la comunicación prelingüística y son herramientas de fácil aplicación e interpretación.

**Tabla 11.**

*Instrumentos estandarizados de valoración del lenguaje en la práctica clínica.*

| <b>Instrumentos</b>                                           | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Test de Vocabulario Receptivo PEABODY-III (Dunn et al., 2006) | Se puede realizar a sujetos desde los 18 meses a 18 años de edad<br>Calcula la comprensión del vocabulario de palabras en español<br>Reconoce el desarrollo de selección de la aptitud verbal y la obtención de la edad semejante de comprensión auditiva<br>Consiste en que el sujeto señale ante diferentes láminas el dibujo o situación que representa la palabra<br>Se aplica de forma rápida, no requiere de lectura y sus respuestas pueden ser verbales o escritas                |
| Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (Kirk, 1986)     | Se aplica a infantes de 3-10 años de edad y evalúa tres tipos de factores:<br>-Canales de comunicación (auditivo-vocal y visual-motor)<br>-Procesos psicolingüísticos (receptivos, organizativos centrales y expresivos)<br>-Niveles de organización (grado de automatización y control de los procesos lingüísticos), puede ser a nivel representativo (manipulación y reorganización de símbolos de modo consciente) o automático (secuencias orales automatizadas o de fluidez verbal) |
| Reynell de Desarrollo del Lenguaje (Reynell, 1985)            | Se aplica a infantes desde el nacimiento hasta los 7 años de edad y consiste en equiparar ítems con los niveles del desarrollo a nivel lingüístico y se distinguen dos tipos de ítems: cuestiones a las familias sobre comportamientos específicos del sujeto y planteamientos al infante                                                                                                                                                                                                 |



|                                                                               |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                               |  | de momentos problemáticos que alteran la dificultad según observaciones de conductas previas<br>Consta de tres escalas:<br>-Escala A de comprensión verbal: para infantes con desarrollo normativo<br>-Escala B de comprensión verbal: para infantes con posibles dificultades en el desarrollo<br>-Escala de lenguaje expresivo: incluye análisis de estructura, vocabulario y contenido del lenguaje.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Escalas Bayley-III (Bayley, 2015)                                             |  | Diseñada para infantes de 0- 42 meses y su finalidad es proporcionar una triple base de evaluación del desarrollo relativo del sujeto<br>Consta de cinco escalas de evaluación: cognitiva, lenguaje, motriz, socioemocional y de conducta adaptativa; y a su vez de dos subescalas:<br>-Receptiva: analiza si el infante reconoce sonidos, si comprende instrucciones y palabras habladas. Además, incluye ítem de comportamiento preverbal, de desarrollo de vocabulario, y la relación con el desarrollo morfológico de este, y con el comprensivo<br>-Expresiva: analiza la comunicación del menor al utilizar sonidos, gestos o palabras. También incluye ítem de comunicación prelingüística (balbuceos, gesticulación, turnos...), de desarrollo del vocabulario y morfosintáctico |
| Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG), (Mendoza et al., 2005) |  | Se aplica a menores de 4 a 11 años, incluso en infantes que presenten una afectación importante en la función expresiva del lenguaje<br>Su objetivo es evaluar la comprensión gramatical y consiste en elegir entre cuatro dibujos uno, que corresponda a la oración leída por el evaluador. Además, existe una versión de CEG para niños más pequeños, de 2 a 4 años de edad                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Test Token para niños (ITFC-2), (McGhee et al., 2012)                         |  | Compuesta por material simple, ya que usa fichas de diferentes colores, formas y tamaños que se colocan sobre la mesa delante del sujeto<br>Evalúa la comprensión auditiva de ordenes ateniendo a color y tamaño (comprensión sintáctica y semántica)<br>Su valoración es clínica, no necesita de adaptación y no ofrece resultados psicométricos cuantitativos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Nota. Fuente: Álvarez et al. (2018)

A la utilización de todos los instrumentos explicados, se ha de añadir la vigilancia de la familia, que tienen un rol relevante en la evaluación y deben estar involucradas para lograr un mejor ajuste y proporcionar intentos de comunicación más hábiles (Gortázar et al., 2015). Además, las familias junto con los docentes tutores de la escuela, son dos fuentes primarias de evaluación al pasar gran tiempo con los infantes y conocer el modo de comunicación.

No obstante, para garantizar un enfoque integral en la evaluación de los infantes con TEA es precisa como se ha comentado posteriormente, la coordinación eficaz entre los centros educativos y otros profesionales como son los centros de atención infantil temprana (CAIT<sup>10</sup>) y los profesionales de atención primaria con los CSM-IJ que realizan otros tipos de evaluaciones (Jiménez et al., 2013).

<sup>10</sup> Los CAIT están formados por equipos multiprofesionales compuestos de especialistas en Psicología, Logopedia, Educación, Trabajo Social y otros. Entre sus funciones esta la estimulación de las capacidades de interacción social,

Las pruebas que se llevan a cabo por estos servicios de atención temprana en Andalucía para la evaluación del lenguaje en menores de 6 años son las explicadas por Jiménez et al. (2013); y Wetherby y Prizant (2002) en la *tabla 12*, donde se recogen diferentes instrumentos que valoran distintos ámbitos de la comunicación y que se realizan con la colaboración de las familias o adultos que pasen mayor tiempo con el menor.

**Tabla 12.**

*Pruebas para la evaluación comunicativa, adaptativa y simbólica Grupo GETEA<sup>11</sup> (Jiménez et al., 2013; y Wetherby y Prizant, 2002)*

| INTRUMENTOS                                                                     | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CSBS (Communication and Symbolic Behaviour Scales) de Wetherby y Prizant (1993) | Evalúa el habla antes de su adquisición para conocer la existencia de posibles dificultades en esta capacidad (mirada y emoción, comunicación, gestos, sonidos, palabras, comprensión y uso de objetos), en infantes entre 6 y 24 meses de edad |
| ACACIA de Tamarit (1994)                                                        | Valora la competencia comunicativa a través de unas pautas estructuradas de interacción, con el objetivo de realizar una distinción diagnóstica entre el TEA con DI y la DI sin TEA                                                             |
| Reynell Developmental Language Scales (3 ed.) de Edwards (1997)                 | Ofrece datos cuantitativos y cualitativos del lenguaje comprensivo y expresivo. Se realiza a infantes de 1-7 años de edad y disponen de datos formativos                                                                                        |
| VINELAND (Vineland Adaptive Behavior Scales) de Sparrow et al. (1984)           | Proporciona información sobre el desarrollo en el ámbito comunicativo, social, cotidiano, etc., y se utiliza para evaluar a sujetos desde el nacimiento hasta los 18 años de edad                                                               |

## 2.5. Intervención en las alteraciones del lenguaje del TEA

Las posibilidades de intervención en el lenguaje y la comunicación son muy variadas y determinar el tipo de programa o metodología a utilizar va a depender del caso clínico de cada sujeto. No obstante, entre los programas de intervención para esta área del desarrollo en sujetos con TEA se destacan los expuestos en la *tabla 13* y de los cuales se muestran imágenes en [Anexo II](#).

**Tabla 13.**

*Programas de intervención en las alteraciones del lenguaje y la comunicación en TEA*

| PROGRAMAS                                                 | BREVE DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enseñanza de gestos naturales                             | Enseña a utilizar los gestos funcionales (señales) para comunicar peticiones y rechazos acorde a Álvarez et al. (2018)                                                                                   |
| Programa TEACCH (Schopler, 1966)                          | Es un programa de intervención a nivel integral del desarrollo basando en aprendizaje con significado y en el orden del entorno y tiene unas características a cumplir por actividades                   |
| Sistema aumentativo y alternativo de comunicación (SAACS) | Enseña a comunicarse sin recurrir al código verbal a través de gestos no verbales para comunicarse de forma espontánea, funcional y generalizada. Combina distintos recursos: vocales, gestos, símbolos, |

comunicativas, imaginativas y adaptativas que se realizan en el propio CAIT o en los centros escolares (Jiménez et al., 2013)

<sup>11</sup> GETEA: es el Grupo de Estudios de los Trastornos del Espectro del Autismo que han diseñado guías sobre diagnóstico, detección y atención temprana desde hace más de 10 años, junto con otros profesionales (Jiménez et al., 2013)

|                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                        | objetos imágenes, etc., y está dirigido a mejorar tanto la comprensión como la expresión.<br>Existen diferentes tipos dentro de este sistema: PECS, PSC, el Programa de Comunicación total-habla signada, entre otros.                                                                                                                                                 |
| Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), (Bondy y Frost, 1985)                      | Trabaja la comunicación expresiva de forma visual (con diferentes elementos) con el objetivo de que el sujeto realice peticiones, elija, transmita información o responda a cuestiones. Este sistema consiste en que el sujeto intercambie un símbolo a cambio de un objeto deseado (Tortosa, 2004; y Álvarez et al., 2018).                                           |
| Programas de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer (Schaeffer y Musil, 1980)            | Es un tipo de sistema alternativo y aumentativo de la comunicación (SAAC) cuyo objetivo es despertar la intención comunicativa. Combina el signo con la imitación verbal (Álvarez et al., 2018)                                                                                                                                                                        |
| Sistema de pictogramas de comunicación (SPC), (Mayer, 1981)                                            | Dirigido a sujetos con TEA para mejorar la comunicación en algunos aspectos formales del lenguaje a través de pictogramas o imágenes simple que simbolicen lo que se quiere comunicar tanto a nivel expresivo como comprensivo(Álvarez et al.,2018; y Alcedo, 2009).                                                                                                   |
| Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de sujetos con Autismo (PEANA), (Tamarit et al., 1990) | Metodología utilizada para mejorar todos los ámbitos del desarrollo en general en sujetos con TEA, incluido el área lingüística. En este programa se utiliza como medio para mejorar la comunicación y entender el entorno (aula, horarios, actividades, docentes...), los elementos visuales (fotos, símbolos, etc.) a nivel expresivo y comprensivo (Tortosa, 2004). |
| Programa E-MITZA (Cosson y Gallo, 2011)                                                                | Es un método que utiliza como herramienta un programa informático gratuito y personalizable para trabajar la comunicación del lenguaje en el ámbito afectivo con pictogramas, imágenes y sonidos (Fiuza y Fernández, 2014).                                                                                                                                            |

### 2.5.1. Enseñanza de gestos naturales

Este programa Álvarez et al. (2018) lo describen como un método que enseña a utilizar los gestos naturales para disponer de un repertorio variado que permita desenvolverse en diferentes situaciones comunicativa, con el objetivo de establecer conductas funcionales de regulación de los otros, a través de actos instrumentales (utilizar al adulto para llegar al objeto deseado).

En primer lugar, resulta conveniente comenzar por enseñar las peticiones y más tarde los rechazos. Se deberá de aumentar la firmeza en el uso (frecuencia y nivel de generalización en distintos contextos) de los gestos ya aprendido, para más adelante aprender gestos nuevos relativos a funciones comunicativas que el sujeto ya emplee.

Seguidamente, se enseñarán gestos distales con mayor complejidad, como el gesto de dame con la palma de la mano para pedir como anticipación a la entrega de objeto, constituyendo una eficaz herramienta de petición. También, aprenderán a indicar con la mano o dedo

índice, a partir de tocar con ello lo que quiere y retirar el contacto consecutivamente. Para lo que se aprovechará aquellas situaciones donde el objeto deseado no esté a su alcance. Finalmente, para aplicar esta metodología se deberá seguir unas estrategias de enseñanza de los gestos naturales que se recoge en la *tabla 14*.

**Tabla 14.**

*Estrategias de aplicación de la enseñanza de gestos naturales en el TEA (Álvarez et al.,2018).*

|                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Utilizar el modelado físico y retirar progresivamente la ayuda de este tipo                                                                                                         |
| Utilizar el modelado del gesto para el movimiento de alcanzar algún objeto siempre que sea posible                                                                                  |
| Toda aproximación a la conducta objetivo aceptarla aunque no sean gestos exactos a los que queremos trabajar y así garantizar el uso auto-iniciado                                  |
| Secuenciar en distintas parte la conducta que se ha marcado como objetivo (primero utilizar la mano para luego enseñar a usar el índice), no es necesario seguir un orden concreto. |
| No es preciso trabajar un solo gesto en cada sesión se pueden trabajar varios de forma sincronizada                                                                                 |

#### *2.5.2. Tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación relacionados (TEACCH), (Schopler, 1966)*

Entre los programas de intervención más destacados se encuentra el método TEACCH, con el fin de servir a la población diagnosticada con autismo y a sus familiares, con distintos niveles de funcionalidad.

Tortosa (2004) expone que la finalidad principal de este método es reducir y mejorar los comportamientos del autismo a nivel integral para que puedan vivir y trabajar de forma más efectiva en el hogar y en los centros escolares los sujetos con este trastorno.

En cuanto a la intervención, los objetivos son individualizados y surgen sobre el proceso de observación en distintos contextos, por lo que no están programados previamente y constan de diferentes fases para su elaboración: evaluar las habilidades, entrevista con la familia para la búsqueda de objetivos conjuntos, se establecen unas prioridades y se plantean los objetivos por escrito y finalmente en base a los objetivos se diseña actividades individualizadas para las habilidades a mejorar (Schopler, 2001).

Otros objetivos a perseguir con la intervención escolar, son los aprendizaje de significado y orden del entorno del sujeto con TEA (existencia de patrones universales); el concepto causa-efecto, ya que influye directamente en la comunicación y provocara grandes avances sobre la autonomía personal y la vida en comunidad; y las formas de comunicación, que son requisitos previos e indispensables para futuros aprendizajes escolares y relaciones en comunidad (Schopler, 2001).

Esta metodología en los centros escolares, acorde a Schopler (2001) se centra en el desarrollo autónomo del trabajo basándose en principios como la adaptación óptima (Iniciar nuevas destrezas y adecuar el ambiente a las dificultades del alumnado), intervención eficaz (Enfoque en las destrezas, reconocimientos y aceptación de dificultades), colaboración entre familia, docentes y enseñanza estructurada con medios audiovisuales. Asimismo, este autor junto con Tortosa (2004) proponen unas características a cumplir por este programa (TEACCH) en su aplicación en las aulas y que se recoge en la *tabla 15*.

**Tabla 15.**

*Características del programas TEACCH (Schopler, 2001; y Tortosa, 2004)*

| PROGRAMA TEACCH                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Las actividades deben ser predecibles y estructuradas con detalles que varían para que fijen su atención en las estructuras de la actividades en general y no en los aspectos concretos                                                                                                                              |
| Las actividades han de estar secuenciadas visualmente: que sepa que ha de hacer, cuanto tiempo, cuantas veces, cuando terminara y lo que acontece                                                                                                                                                                    |
| Conviene que enseñen el concepto de “terminado” para que conozca cuando ha finalizado una actividad y la duración de esta. Para ello, se puede utilizar gestos, medios audiovisuales, rutinas flexibles... y así predecir y comprender el orden de los eventos                                                       |
| Debe de estar presente el juego y aprender el infante de manera intencional “el trabajo es un juego, jugar es un trabajo”                                                                                                                                                                                            |
| Debe de existir una interpretación comunicativa impidiendo así los problemas de conductas                                                                                                                                                                                                                            |
| Debe ser individualizado y ajustado a sus necesidades, los docentes deben de conocer enormemente bien a su alumnado y estar preparados para enseñar al mismo estudiante en diferentes niveles, en diferentes áreas de destrezas y han de registrar la forma de comunicación, con quién, dónde y por qué se comunican |
| Existir estructuración: horarios individuales, sistemas de trabajo (desarrollo de trabajo independiente, de izquierda a derecha, de arriba abajo, emparejando colores, utilizando letras y números), con rutinas, estrategias y ayudas visuales (fotografías, pictogramas...)                                        |
| Ha de desarrollar las habilidades de comunicación expresiva, para usarlas de forma espontánea el sujeto con TEA                                                                                                                                                                                                      |
| Ha de utilizar como canal de aprendizaje, el visual de forma preferente, ya que procesa mejor la información que por el verbal. Aunque puede existir presencia de más de un canal de aprendizaje                                                                                                                     |
| Desarrollar de forma individual los nuevos aprendizajes con distintas estrategias y posiciones                                                                                                                                                                                                                       |

Esta metodología resalta como objetivos que las estrategias deben de mejorar tanto en la expresión del lenguaje como en la comprensión, enseñando al sujeto con autismo a interpretar mensajes en contextos naturales.

### *2.5.3. Sistema aumentativo y alternativo de comunicación (SAACS)*

Álvarez et al. (2018) definen el SAAC como una herramienta de intervención logopédica educativa para persona con diferentes dificultades del lenguaje y/o comunicativa. Su finalidad es la enseñanza organizada de códigos no verbales por si solo o en conjunto con vocales para que el sujeto con TEA pueda interpretar y desarrollar el acto de comunicación de forma espontánea, funcional y generalizada (Tamarit, 1993).

Lo forman un conjunto de recursos (fotografías, dibujos, signos, gestos o símbolos, letras o palabras), sistemas o estrategias dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje para que los sujetos con alteraciones lingüísticas puedan expresar sus deseos, intercambiar ideas u opiniones (Montero, 2003; y Fuentes et al. 2006).

Estos sistemas se aplican para fomentar y completar el lenguaje oral (Fuentes et al., 2006), con el objetivo principal de ampliar y crear canales de comunicación social (Montero, 2003). Asimismo, Álvarez et al. (2018) afirman que se desarrollan sistemáticamente de forma aumentativa no como un sistema alternativo en los casos que se explican por Gortazar (2002) en la *tabla 16*.

**Tabla 16.**

*Circunstancias en las que se utiliza el programa de SAAC (Gortazar, 2002).*

---

|                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En Sujetos con TEA y alteraciones severas con la enunciación o inteligibilidad del habla para completar la comunicación vocal (síntomas dispráxicos asociados)                                           |
| En intervención por trastornos semánticos: ecolalias, dificultad en el almacenamiento y de acceso para recordar o reconocer el léxico.                                                                   |
| Para estimular el lenguaje oral o de otros códigos en la intervención temprana                                                                                                                           |
| En todo tipo de casos (de recepción o expresión) como sistema de apoyo a la comunicación para iniciar conversaciones, narrar acontecimientos pasados o futuros, para el uso de nociones temporales, etc. |

---

Álvarez et al. (2018); Montero (2003); y Fuentes et al. (2006) explican la tipología de Sistemas Aumentativo y Alternativo de Comunicación que existen y que se recogen en la *tabla 17*, diferenciando entre dos clase de SAAC, los que utilizan apoyo para comunicarse y los que no. En el primer tipo se destaca los que usan letras, dibujos, fotografías, palabras escritas e incluso pueden elaborar tableros o plantillas de comunicación; y en el segundo, aquellos sistemas que solo emplean su propio cuerpo para comunicarse a través de gestos, lengua de signos, expresiones de la cara, posición de los pies o según la posición del cuerpo.

**Tabla 17.**

*Tipología de SAAC (Álvarez et al., 2018; Montero, 2003; y Fuentes et al., 2006).*

---

| <b>Utilizan soporte técnico</b>                                                |                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PROGRAMAS</b>                                                               | <b>CARACTERÍSTICAS</b>                                                                                                                                        |
| Sistema BLISS                                                                  | Emplea símbolos gráficos para expresar significados y conceptos                                                                                               |
| Sistema de Pictográfico de comunicación (SPC)                                  | Se fundamenta en símbolos pictográficos muy sencillos                                                                                                         |
| Sistema MINSPEAK                                                               | Creado para una sucesión de comunicadores con voz, sigue la misma idea que los jeroglíficos (mismo dibujo y varios significados dependiendo de unos factores) |
| Sistema Comunicativo de Intercambio de Imágenes, conocido como PECS, en inglés | Ampliamente utilizado en el TEA para las funciones comunicativas y utiliza elementos visuales: fotos, símbolos, tarjetas, etc.                                |

---

---

**Sin soporte técnico**

---

|                                                                   |                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Programas de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer | Se comunica a través de signos con el cuerpo y busca la producción espontánea de la comunicación. |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

2.5.3.1. Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), (Bondy y Frost, 1994).

El sistema de comunicación por intercambio de imágenes puede utilizarse por cualquier sujeto que presente alteraciones del lenguaje y la comunicación con el objetivo de lograr habilidades funcionales de comunicación de forma veloz.

Álvarez et al. (2018), lo definen como un sistema de comunicación expresivo que usa elementos visuales de la comunicación comprensiva y evita las ayudas verbales para facilitar la iniciativa y favorecer la independencia hacia estas. Además, es una metodología que no precisa de la imitación, contacto visual, orientación facial como condición para su uso.

El programa PECS, consiste en enseñar al sujeto no hablante a aproximarse a otras personas para entablar una comunicación (petición, elección, proporcionar información o responder) a través de la entrega de un símbolo o tarjeta del objeto de interés (fotografía, dibujo, o pictograma) con el fin de conseguir dicho objeto. Esta estrategia se enseña mediante el moldeamiento y la ayuda total siguiendo las fases de entrenamiento de la *tabla 18*, partiendo de la presentación de una imagen cada cierto tiempo y usandola varias veces y tras su interiorización se colocará en un tablero de petición en clase/casa, luego con dos imágenes, tres y así sucesivamente hasta lograr una comunicación funcional. (Tortosa, 2004; y Álvarez et al., 2018).

**Tabla 18.**

*Fases del entrenamiento para el desarrollo del programa PECS (Tortosa, 2004); y (Álvarez et al., 2018)*

---

- 1° Enseñar el intercambio físico como medio de comunicación
  - 2° Presentar y usar símbolos u objetos con distancia, persistencia y estimular el aumento de la espontaneidad
  - 3° Una vez interiorizado un nuevo símbolo o imagen, enseñar a discriminar entre dicho aprendizaje y el anterior
  - 4° Mostrar la estructura de la frase y de la oración a comunicar
  - 5° Enseñar a responder a la cuestión “¿qué deseas?” para la expansión del lenguaje
  - 6° Trabajar los comentarios espontáneos y las respuestas a cuestiones planteadas
  - 7° Introducir conceptos adicionales y comentarios
- 

Tortosa (2004); y Fiuza y Fernández (2014) exponen como requisito a cumplir para el desarrollo de este programa, la identificación previa de los intereses y refuerzos que sean muy deseados por el sujeto a intervenir para estimular su comunicación, como alimentos, juguetes, libros u otros objetos. Además, de que sea el infante el que inicie la interacción con el interlocutor para el intercambio de imágenes y así estimular las habilidades

comunicativas. En último lugar, Álvarez et al. (2018); y Tortosa (2004) exponen unas características a tener presente para la aplicación de dicho programa en el aula y se recoge en la *tabla 19*.

**Tabla 19.**

*Características a tener presente en la aplicación del PECS (Álvarez et al., 2018; y Tortosa, 2004)*

---

El desarrollo del programa acontece de forma paralela al desarrollo normativo del lenguaje  
El docente debe de conocer el nivel de abstracción del alumnado para seleccionar los símbolos más adecuados (dibujos lineales, fotografías personales, fotografías comerciales...)  
Las fotografías o tarjetas deben de ser accesibles por el alumnado para favorecer el aprendizaje accidental y su uso  
Para que el adulto al aproximarse incrementemente las posibilidades de que sea el sujeto el que inicie la comunicación, no debe de producir ningún estímulo verbal en absoluto

---

2.5.3.2. Programas de comunicación total-habla signada de Benson Schaeffer (Schaeffer y Musil, 1980)

Es un tipo de sistema alternativo y aumentativo de la comunicación (SAAC), que Tortosa (2004) define como un sistema que emplea de forma simultánea el habla y el signo, favorece y mejora el lenguaje oral y suele ser utilizado por sujetos con TEA, retraso mental grave, infantes afásicos, en general por personas con dificultades graves del lenguaje.

La finalidad de este programa acorde a Tortosa (2004), está en lograr el lenguaje hablado espontáneo, el habla signada espontánea y el lenguaje de signos espontáneo. Además de lograr pautas de comunicación funcional y generales a través de los signos, sus componentes de forma, posición y movimiento; y de estrategias instrumentales que le permitan aprender a dirigirse a otras personas para hacer peticiones y conseguir deseos o metas. Sotillo y Rivière (1998), señalan este aspecto como uno de los objetivos más destacables de dicho programa, otorgándole gran importancia a que el sujeto comprenda que a través de las producciones signadas pueden obtener y conseguir objetos.

Este mismo autor (Tortosa, 2004), expone que para estimular la espontaneidad de los signos es necesario utilizar diferentes materiales (con distinta forma, color, tamaño, fotografías,...) y se deberá llevar a todos los entornos del sujeto.

La aplicación de esta metodología sigue unas instrucciones que consta de diferentes fases: enseñar los signos y la imitación verbal de forma independiente en dos sesiones, tras aprenderlo y usarlo de forma espontánea se pasa al entrenamiento de nuevos signos e imitaciones, y se compara los aprendizajes anteriores con los nuevos para que los diferencien y progresivamente lograr todos los signos e imitaciones verbales que se quiera trabajar (Álvarez et al., 2018).



### 2.5.3.3. Sistema pictográfico de comunicación (SPC), (Mayer, 1981)

Es un método con gran utilidad para las personas con TEA, aunque inicialmente no se creara para este tipo de trastornos. Está dirigido especialmente a sujetos con alteraciones en la comunicación que presentan repertorio en la intención comunicativa, agudeza visual, perspectivas y algunas habilidades cognitivas (Álvarez et al., 2018).

Alcedo (2009) explica que los sistemas pictográficos son imágenes sencillas que simbolizan objetos, acciones y conceptos en dibujos, reflejando visualmente el lenguaje, posee un código de colores para orientar palabras con los significados a los que hace referencia. Se emplea para el aprendizaje de vocabulario y frases con el fin de potenciar y mejorar la comunicación de forma efectiva, para comprender el mundo que les rodea y poder expresar deseos.

Para poder utilizar este programa de intervención se necesita un tablero o panel constituido por dibujos o imágenes con las palabras escritas e impresos para hacer posible la comunicación y tiene como estrategia de desarrollo la división del vocabulario en categorías con un color diferente cada una (Álvarez et al., 2018).

### 2.5.4. Proyecto de estructuración ambiental en el aula de sujetos con autismo (PEANA), (Tamarit, et al., 1990)

PEANA es un proyecto de aula para los sujetos con TEA, con la finalidad de que comprendan el entorno que les rodea mediante la estructuración de espacios, organización del tiempo, tareas y actividades con el fin de fomentar todas las áreas del desarrollo incluyendo las habilidades de la comunicación y anticipación de actividades posteriores, pasadas y presentes (Tortosa, 2004).

Tortosa (2004) afirma que está basada en el uso de claves visuales (fotografías, pictogramas, carteles, símbolos, etc.) dirigidas principalmente a la ordenación del espacio (por zonas, rincones), actividades, rutinas... y a la organización del tiempo (agendas individuales y de grupos) que secuencian todas las situaciones. Además facilita este programa una mejora de la comprensión para que se desenvuelva de forma autónoma y se anticipe a diferentes situaciones.

Este mismo autor (Tortosa, 2004) expone que entre sus objetivos esta desarrollar y reforzar las competencias comunicativas, tanto expresivas (denominación, petición, señalar) como comprensivas (seguimiento de órdenes e instrucciones sencillas).

### 2.5.5. Programa E-MINTZA (Cosson y Gallo, 2011)

El programa E-MINTZA, Fiuza y Fernández (2014) lo definen como un programa informático de intervención que favorece el desarrollo comunicativo -afectivo- en los sujetos con autismo, que significa “habla electrónica”. Este, consta de un tablero de comunicación con pictogramas o fotografías y sonidos asociados, permitiendo una comunicación directa y sencilla. El tablero tiene como opción la personalización del lenguaje a trabajar, textos, videos e imágenes que pueden aparecer. Es un método para trabajar de forma individualizada y que se encuentra disponible en español, euskera, catalán y gallego.

## 2.6. Respuesta educativa ante el TEA

Los alumnos con TEA al igual que el resto de alumnado tienen unas necesidades educativas y desde los centros escolares se debe contribuir para lograr un desarrollo integral en la infancia acorde a la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2020).

De la Torre y Martín (2020), afirman que desde hace unos años las respuestas educativas de los centros escolares han avanzado hacia alternativas más inclusivas en nuestro país. Por lo que se debe acercar a los alumnos con TEA a los centros ordinarios combinando los aprendizajes en el aula junto a sus iguales, con la atención especializada.

Las escuelas que opten por una metodología inclusiva podrán atender a todo el alumnado con cualquier tipo de características y necesidades y así buscar la equidad en el tipo de educación ofrecida. Aunque existen diferentes modalidades de escolarización para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista que a continuación revisaremos.

### 2.6.1. Modalidades de escolarización

Fuentes et al. (2006), exponen que existe gran diversidad actual de modalidades de igualdad educativa en España y defienden las escuelas inclusivas como una sola red de educación con docentes especializados, alumnado con NEE<sup>12</sup> y con un sistema educativo especial. Aunque, también hay que contemplar que existen otras modalidades menos inclusivas.

Las modalidades de escolarización del alumnado con TEA en los últimos años en España, acorde a Tomás y Grau (2016) pueden ser tras el dictamen de escolarización las recogidas en la *tabla 20*.

---

<sup>12</sup> NEE: Necesidades Educativas Especiales

**Tabla 20.***Modalidades de escolarización del alumno TEA en España (Tomás y Grau, 2016)*

| <b>Modalidad</b>                            | <b>Categoría</b>                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En centros ordinarios                       | Aula ordinaria a tiempo completo<br>Aula ordinaria combinada con aula de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje<br>Aula específicas para alumnado con Necesidades Educativas Especiales |
| Con escolarización combinada                | En centros específicos y ordinarios de forma simultánea                                                                                                                                         |
| En centro específicos de educación especial | General<br>Especializado para alumnado TEA                                                                                                                                                      |

Según la Confederación Autismo España (2019), las personas con TEA en su mayoría están escolarizados en la modalidad ordinaria. Otros autores (Morales, Doménech, Jané y Canals, 2013) ofrecen datos sobre tipos de modalidad inclusiva de escolarización en TEA, con diversos porcentajes recogidos en la *tabla 21*.

**Tabla 21.***Porcentajes aproximados del tipo de escolarización en TEA.*

| <b>Porcentajes</b> | <b>Modalidades</b>                                |
|--------------------|---------------------------------------------------|
| 28%                | Centros ordinarios                                |
| 15%                | Aula ordinaria con apoyo                          |
| 12,5%              | Atención de educación especial en aula del centro |
| 4,2%               | Escolarización combinada                          |

Nota. Fuente: Morales, Doménech, Jané y Canals (2013)

En definitiva, la modalidad de escolarización que más se aleja de la inclusión, es la de centro específicos de educación especial y que va en contraposición de lo extraído en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que recoge que todos los infantes con dificultades (físicas, intelectuales, sensoriales...) tienen derecho a acudir y a aprender en las aulas ordinarias junto al resto de iguales que no presentan discapacidad, al igual que tienen el derecho de recibir apoyo y que se realicen las adaptaciones curriculares necesarias para que asistan a las escuelas ordinarias, según expone la Comisión de educación inclusiva de familias de Plena Inclusión España (2015). También, resaltar en este sentido la conocida ley Celaá (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020) que apuesta por la inclusión y el cierre y/o transformación de los centros de educación especial.

### *2.6.2. Orientaciones para la respuesta educativa*

Para dar respuesta educativa en los centros escolares, se desarrolla un programa de intervención o una propuesta de actuación y ante ello, los autores Schopler (2001); Martos

y Pérez (2002); Tortosa (2004); Millá y Mulas (2009);y Fiuza y Fernández (2014), recomiendan de forma general emplear como estrategia de intervención algunas orientaciones en el aula ante las dificultades de comunicación y lenguaje en TEA para garantizar el éxito de estas, siendo recogidas en la *tabla 22*.

**Tabla 22.**

*Pautas generales de intervención lingüística en sujeto con TEA*

| PAUTAS GENERALES PARA APLICAR EN EL AULA                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dar prioridad a la espontaneidad, búsqueda de información y producir el mayor número de contextos durante las actividades                                                                                                                                   | Hablar despacio, claro y de forma concisa, utilizando visuales como fotos, pictogramas, tarjetas, TV, videos y ordenadores                                                                                                                                               |
| Dar sentido a las ecolalias y utilizar esquemas con los que pueda el sujeto guiarse en una conversación o situación de aula                                                                                                                                 | Enseñar conductas comunicativas autoiniciadas que no solicite intervención de otras personas                                                                                                                                                                             |
| Evitar contextos caóticos para evitar la sobre estimulación especialmente a nivel verbal                                                                                                                                                                    | Utilizar como agentes de intervención a familiares y personas conocidas                                                                                                                                                                                                  |
| Hay que evitar el plantear cuestiones indefinidas, modismos o dobles sentidos, siendo claros al hablar                                                                                                                                                      | Utilizar metodologías como el encadenamiento hacia atrás (ofrecerle ayuda e ir retirándosela en la medida que alcanza los aprendizajes)                                                                                                                                  |
| Los contenidos de los programas ha de fijarse a partir de la evaluación                                                                                                                                                                                     | Utilizar programas flexibles y adaptados al sujeto                                                                                                                                                                                                                       |
| Proporcionar ambientes naturales, reales, funcionales, fijos y predecibles                                                                                                                                                                                  | Partir de los intereses del sujeto objetos de estudio y aprovechar sus puntos fuertes                                                                                                                                                                                    |
| Reforzar los intentos comunicativos del cualquier tipo                                                                                                                                                                                                      | Crear situaciones rutinarias y que ofrezcan seguridad al menor                                                                                                                                                                                                           |
| Se puede utilizar como reforzadores del lenguaje: canciones, la música en general, juegos interactivos y juguetes                                                                                                                                           | Utilizar los imprevistos de lo cotidiano como objeto de aprendizaje para realizar los entrenamiento o enseñanza accidental                                                                                                                                               |
| Responder de forma sólida a las conductas comunicativas verbales o gestuales (miradas, coger la mano del adulto, mirar un objeto y acercarse) aunque estas conductas sean sin intención, ya que así se harán funcionales y cobrarán sentido para el infante | Favorecer la ocurrencia de la función comunicativa de petición a través de técnicas como la de colocar un objeto de interés fuera del su alcance para que provoque algún tipo de acercamiento o petición y reforzar dicho intento                                        |
| Secuenciar las instrucciones y reforzarla con apoyos visuales y signos                                                                                                                                                                                      | Realizar actividades lúdica y significativas para el menor con elementos cotidianos                                                                                                                                                                                      |
| Utilizar aprendizaje sin error, no atendiendo a los fallos                                                                                                                                                                                                  | Mantener motivado al sujeto en las actividades o programas mediante reforzadores                                                                                                                                                                                         |
| En las primeras fases evolutivas se ha de trabajar estructuras simples como: responder con gestos-verbalización al modelo de “toma” y “dame”                                                                                                                | En caso de rabietas ante el desarrollo de las actividades se pueden usar técnicas de autoregulación o autocontrol para que se relaje el sujeto                                                                                                                           |
| Realizar juegos circulares regularmente (cosquillas, sonidos con el cuerpo, soplar en la cara) que centren la atención en el cuerpo y que desarrollen intereses de relación, anticipación e inicio de peticiones de dichos tipo de juegos                   | Cuando no existe lenguaje oral y este es ecolálico y nada funcional los programas más aconsejables son: el Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer y el PECS al ser instrumentos que facilitan y desarrollan la comunicación verbal y no verbal |

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Schopler, 2001; Martos y Pérez, 2002; Tortosa, 2004; Millá y Mulas, 2009;y Fiuza y Fernández, 2014)

### **3. CONTEXTUALIZACIÓN**

#### **3.1. Descripción del centro**

El centro educativo en el que se centra la propuesta de intervención se sitúa en la localidad de Arcos de la Frontera (Cádiz).

El entorno social del Centro ha estado marcado por una gran desventaja social y cultural. A nivel laboral la mayoría de los progenitores del alumnado están desempleados o realizan trabajos ocasionales y del sector servicios con períodos de trabajo muy cortos. Por lo que el centro está en una zona económicamente poco desarrollada.

Generalizando, el nivel cultural de las familias es bajo, aunque realizan esfuerzos por ayudar a sus hijos en las tareas escolares y suelen solicitar apoyo por parte del Centro para dichas tareas.

En cuanto a las dependencias del centro, es de doble línea en primaria y de una sola en infantil. Aunque este año, para primero de este ciclo se ha creado dos. El centro en total consta de 16 unidades, 4 de infantil y 12 de primaria. Los servicios que oferta son el aula matinal, comedor gestionado por una empresa de catering y actividades extraescolares.

El centro tiene acceso exterior por puerta contigua a la principal y dos rampas para acceder a la planta baja para personas con movilidad reducida. Además, este centro desarrolla o ha desarrollado planes como el de Calidad, Coeducación, Vida saludable, Aprende a Sonreír, Familias Lectoras, Plan Bilingüe, etc.

En cuanto a las características generales del tipo de enseñanza que ofrece, está basado en los principios de educación común y de la atención a la diversidad del alumnado. Por otro lado, es un centro con una metodología activa y participativa y con una organización de contenidos y actividades que ayudan a la consecución de aprendizajes significativos.

En último lugar, explicar que todos los aspectos comentados están recogidos en la página web oficial del centro educativo pero no se referenciara para salvaguardar la identidad de este.

#### **3.2. Descripción del aula**

El grupo que se ha tomado como referencia para el presente trabajo ha sido del primer ciclo de Educación infantil (3 años A), con una ratio de 16 alumnos, que no llega al máximo de plazas ocupadas por unidad según se establece en el artículo 5 de la normativa (Decreto 40, 2011).

El aula es luminosa, amplia, ubicada junto al baño y claramente delimitada por diferentes espacios. La mayor parte del espacio está ocupado con mesas y sillas, a excepción de la zona de asamblea. Esta, cuenta con materiales como: alfombra, proyector, pizarra, estanterías, panel con toda la rutina de la misma -listado del alumnado con fotografías, casa/colegio para ver quién ha asistido al aula, días de la semana, calendario, equipos con fotos y símbolos y meses del año con los cumpleaños de cada alumnado- también claramente delimitados. Junto a la zona de asamblea se situó una bandeja para el aseo (toallitas, papel, gel...). En una de las paredes está situado el horario de cortinilla como apoyo visual para el alumnado con NEE especialmente, pero también ayuda al resto a situarse en el momento del día.

Además, la zona de asamblea se utiliza también para el rincón de las construcciones y el rincón del juego simbólico debido a su amplitud. Contiguo a la puerta de la clase, están las perchas con nombres y fotografías de cada alumnado, la papelera y la mesa de la docente, que delimita el comienzo de la zona de rincones.

En la zona de mesas y sillas, se situó los rincones de las letras, arte, matemáticas y la oficina de la seño (espacio de actividad dirigida con la temática programada). Cada rincón tiene sus mesas y sillas, el nombre y dibujo del equipo con las fotos de los integrantes y materiales accesibles. Al final del aula, hay un almacén, una pizarra, fichero de cada alumno y una estantería.

En cuanto a las agrupaciones del aula, cada equipo está formado por 4 integrantes, y cada uno tiene una forma geométrica y color (basado en método TEACCH para el alumno con TEA). Cada equipo tiene al día un capitán que guía y ayuda al resto del equipo. Además de existir un encargado al día de pasar lista en la asamblea.

El uso de las zonas son varias, las mesas y sillas se utilizan para los rincones, juego libre y para desayunar; y la zona de asamblea para actividades de gran grupo: dialogar, leer cuentos, actividades de movimiento y dar los buenos días.

Destacar que en cada espacio hay un tablón de secuencias de pasos para el alumno con TEA en las actividades, al igual que está etiquetados con pictogramas/fotografías la mayoría de los materiales de clase, percha, puertas y estanterías, para que sean identificados por este. Por lo que el aula se encuentra totalmente estructurada.

### 3.3. Descripción del alumno objeto de estudio

Como precedente a la descripción del alumnado cabe señalar que el nombre del sujeto objeto de estudio es ficticio, por lo que se usará un pseudónimo para guardar la identidad personal, acorde a la ley de protección de datos.

El alumno objeto de estudio al que hemos puesto el nombre de Lucas, tiene 3 años de edad con sexo masculino diagnosticado con el Trastorno del Espectro Autista con dictamen de escolarización en aula ordinaria combinada con tiempo en aula de pedagogía terapéutica y con la docente de Audición y Lenguaje. Además, del apoyo de una monitora, la mayor parte de la jornada escolar.

En cuanto a su situación familiar, convive con su madre y padre. En casa trabajan con el sistema TEACCH, al igual que el CAIT. También han empezado a trabajar en aula con el mismo sistema por lo que hay una coordinación total entre todos los especialistas y su familiares. La actitud de los padres es receptiva y están totalmente involucrados en colaborar con el centro y los especialistas, dedicando todos sus esfuerzos a atender a las necesidades de su hijo.

Al comenzar el curso la comunicación de Lucas era nula, presentaba una actitud inflexible, irritable y no adaptada al contexto del aula. Precizando en todo momento de la presencia de la monitora y queriendo salir del aula constantemente, no atendía a ningún tipo de orden y su mayor interés eran diferentes juguetes del aula (puzle y vehículos).

A medida que fue pasando el primer trimestre empezó adquirir algunas rutinas (permanecer en la asamblea, ponerse en la fila con ayuda de la docente y respetar los tiempos que no eran de juegos), algunas ordenes sencillas (sentarse, poner las manos para echarle jabón o coger el desayuno).

A continuación, se recogen los datos de la evaluación de la comunicación y lenguaje desde comienzo del curso hasta mediados del segundo trimestre, con un notorio progreso obtenidos por la docente tutora (*tabla 23*).

#### **Tabla 23.**

*Valoración de la competencia lingüística del alumno con TEA desde comienzo del curso escolar hasta mitad el segundo trimestre recogido por la tutora docente.*

| EVALUACIÓN INICIAL     |                                                                                                                                                                 |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMUNICACIÓN VERBAL    | Inexistente<br>Ausencia de expresiones y vocabulario<br>Solo emite una jerga ininteligible<br>Tiene grandes dificultades para comunicarse y frecuentes rabietas |
| COMUNICACIÓN NO VERBAL | Mantiene la mirada<br>Hay irritación                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                  | Imita onomatopeyas de animales (hay presencia del juego simbólico)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>FINAL DEL PRIMER TRIMESTRE</b>                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| COMPRENSIÓN                                                                                                                                                                      | Sigue instrucciones sencillas y rutinas<br>También ordenes más complejas o nuevas con apoyo visual (pictogramas-fotografías)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| EXPRESIÓN                                                                                                                                                                        | Jerga e intentos de repetición aproximada de palabras. Ejemplo: ila=fila<br>Emite ocasionales palabras sueltas a modo de ecolalia<br>No emite ni frases ni léxico, ni hay aún uso espontáneo del lenguaje                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| COMUNICACIÓN<br>(VERBAL Y NO VERBAL)                                                                                                                                             | Choca las manos al finalizar con éxito las acciones y tareas que realiza aunque no expresa sentimientos de felicidad.<br>Interacciona cuando se le pide (dice adiós con la mano, da besos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>MITAD DEL SEGUNDO TRIMESTRE</b>                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN                                                                                                                                                          | Empieza a ampliar su vocabulario: pide agua = agua y pide ayuda = ayuda<br>Responde oral a algunas rutinas como ¿Qué toca? "euca" = Leeduca <sup>13</sup><br>Empieza a nombrar a sus compañeros: algunos con nombres sencillos que contiene 2 consonantes y 2 vocales, mientras que a muchos de ellos ni los reconocen.<br>Empieza a responder a solicitudes de sus compañeros: cuando le piden por ejemplo la toallita de limpiarse las manos tipo "X, dame" y se la da                                                                                                                 |
| COMUNICACIÓN<br>(VERBAL Y NO VERBAL)                                                                                                                                             | Se desarrolla aún más lo señalado anteriormente (el sujeto utiliza la mayoría de las veces el señalar, el signo de coger o querer cuando quiere algo)<br>Utiliza los pictogramas (fotos) para señalar lo que quiere (coge la foto del aula de la logopeda/pedagoga porque quiere ir o coge una foto para tachar algo que no quiere)<br>Interacciona de forma espontánea con otros niños diciéndole "dame" con el gesto de la mano para pedir algo pero en muy pocas ocasiones con palabras<br>En las actividades que implica cantar y bailar, comienza acompañar e imitar algunos gestos |
| <b>OTROS ASPECTOS RESEÑABLES REFERIDOS A LA COMUNICACIÓN</b>                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| -No diferencia los colores pero si las formas con los que se identifican cada equipo en el aula (equipo del círculo rojo, cuadrado verde, triángulo amarillo y rectángulo azul). |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| -Los tiempos de la atención, escucha, espera y contacto visual son muy reducidos.                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos cedidos por la docente tutora del alumnado tomado como referencia.

#### 4. CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta didáctica consta de 13 actividades donde se trabajan diferentes aspectos de la competencia lingüística. Éstas, han sido diseñadas a partir del caso descrito anteriormente, por lo que es individualizada y ajustadas a unos intereses, necesidades y características particulares. Además de tener presente aspectos como, el temario trabajado en clase (animales, cuerpo humano y las letras), las palabras y vocabulario útiles para su vida escolar, los aprendizajes iniciados y los juegos por los que muestra mayor preferencia (peluches, puzzles, bloques, pelotas...).

<sup>13</sup> Leeduca: programa de intervención para las dificultades de aprendizaje de la lectura que lo aplican en centros de educación ordinaria pública.



#### 4.1. Objetivos y contenidos de la propuesta

Los objetivos marcados para esta propuesta de actividades se basan en algunos de los recogidos por la Orden de 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (2008) .

Objetivos de la propuesta de intervención:

- Potenciar el uso del lenguaje oral.
- Afianzar los aprendizajes iniciados de las habilidades lingüísticas.
- Aumentar su nivel de vocabulario expresivo y comprensivo.
- Corregir e implantar patrones articulatorios defectuosos o ausentes.
- Estimular las bases anatómico-funcionales para mejorar la pronunciación o articulación correcta.
- Trabajar el uso de las funciones pragmáticas.

Y con estos objetivos generales se pretende trabajar los siguientes contenidos específicos:

- Bases anatómico-funcionales: Respiración y soplo, Praxias fonoarticulatorias y discriminación auditiva de palabras con distintos fonemas y con onomatopeyas.
- Vocabulario expresivo y comprensivo.
- Desarrollo de funciones comunicativas.

Los objetivos curriculares de la orden anteriormente citada y que coinciden con la presente propuesta didáctica son los indicados en la *tabla 24*.

**Tabla 24**

*Objetivos curriculares presentes en la propuesta de actividades (Orden de 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, 2008)*

| <b>Generales</b>                                                                                                                                                                    | <b>Del área 3: Comunicación y lenguaje</b>                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B) Adquirir autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y desarrollar su capacidad de iniciativa             | 1) Expresar deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación                                                                        |
| D) Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad | 2) Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia |
| F) Desarrollar competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión                                                                                             | 3) Comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños y niñas y personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia la lengua                                                     |
| G) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros                            |                                                                                                                                                                                                 |

#### 4.4. Metodología

En la etapa de escolarización de los 3-6 años, las actuaciones de intervención serán ajustadas al caso clínico concreto del menor con TEA y se debe de tener en cuenta, que en

un número destacado de diagnósticos precisará de apoyo de docentes de las especialidades de Audición y Lenguaje, y de Pedagogía Terapeuta del centro escolar debido a las alteraciones lingüísticas (Fiuza y Fernández, 2014).

Para el desarrollo de las actividades de esta propuesta se ha optado por seguir y respetar el mismo método de trabajo que en el aula con el resto de docentes, el programa TEACCH combinado con uno de los SAAC, el Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), abarcados en apartados precedentes.

En primer lugar y teniendo presente que el método TEACCH estructura y organiza el aula de forma integral y que en el horario de cortinilla del sujeto con TEA se coloca el pictograma de lo que toca hacer en cada momento y con qué docentes o personas. Se ha creado para las sesiones y actividades diseñadas los pictogramas/fotografías que se colocarían en dicho horario con un sujeto y docente ficticio. Además, se ha elaborado una agenda de pictogramas (carpeta) con todos los necesarios para cada actividad (todos los pictogramas y con una parte para comunicar de forma visual que actividad se realizará y así el alumno se situará y anticipará a ello. De igual modo, que se ha diseñado un tablón de comunicación o guía de pasos para pegar los pictogramas como apoyo visual, indicar la acción donde se encuentra, para tachar las acciones ya realizadas y con un espacio para poner el pictograma de los materiales que necesitará ([véase a Anexo III](#)).

Otro aspecto resaltable del método utilizado es el uso de los pictogramas de inicio, final y de repetir la actividad para que el sujeto sepa cuando empezar, acabar o repetir la acción o juego.

Las actividades diseñadas están basadas en el juego, la manipulación y repetición de patrones, todo secuenciado con fotografías para que sea el principal canal de aprendizaje junto con el lenguaje oral y las señales/signos espontáneos, y así respetar los principios del programa PECS. Además, la mayoría de las señales y signos utilizados los conoce el alumno por lo que se reforzará y afianzará su uso e incluso se añadirán algunos nuevos.

Algunas de las orientaciones que se deben de seguir para desarrollar las actividades son las propuestas por autores como Martos y Pérez (2002); Millá y Mulas (2009); Fiuza y Fernández (2014); Tortosa (2004); y Schopler (2001), recomiendan de forma general algunas pautas ante las dificultades de comunicación y lenguaje en TEA para garantizar el éxito de éstas (*tabla25*).

**Tabla 25.***Pautas generales de intervención lingüística en sujeto con TEA*

| <b>Orientaciones para la intervención</b>                                                                                   |                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Corregir ofreciendo el modelo correcto y utilizar aprendizaje sin error, no atendiendo a los fallos                         | Hablar despacio, claro y de forma concisa, utilizando apoyo visual: pictogramas, tarjetas, TV, videos y ordenadores |
| Dar sentido a las ecolalias y utilizar esquemas con los que pueda el sujeto guiarse en una conversación o situación de aula | Crear situaciones rutinarias y que ofrezcan seguridad al menor y secuenciar las instrucciones                       |
| Proporcionar ambientes naturales, reales, funcionales, fijos y predecibles                                                  | Partir de los intereses del sujeto objetos de estudio y aprovechar sus puntos fuertes                               |
| Reforzar los intentos comunicativos del cualquier tipo                                                                      | Enseñar conductas comunicativas autoiniciadas                                                                       |
| Mantener motivado al sujeto en las actividades o programas mediante reforzadores                                            | Realizar actividades lúdica y significativas para el menor y con elementos cotidianos                               |

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Martos y Pérez (2002); Millá y Mulas (2009); Fiuza y Fernández (2014); Tortosa (2004); y Schopler (2001).

#### 4.5. Temporalización

La puesta en marcha de esta propuesta de 15 actividades está diseñada para desarrollarse en un trimestre (10 semanas) en sesiones breves, ya que la atención del infante es limitada.

Los tiempo seleccionados en el horario de clase para realizar las actividades son los correspondientes a trabajar con la docente de AYL con una duración de media hora todos los días a la semana. Todas las actividades diseñadas no tienen la misma temporalización, por lo que se ha secuenciado en el tiempo cada una de ellas y se ha tomado como referencia los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2020 (tabla 26).

**Tabla 26***Secuenciación temporal de las actividades que comprenden la propuesta para un trimestre.*

| <b>Mes de septiembre de 2020</b> |                                                                                                                            |                                                                                                                |                                                                                                              |                                                                                                                |                                                                                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Días y horas</b>              | Lunes<br>12:00H                                                                                                            | Martes 09:00H                                                                                                  | Miércoles<br>12:00H                                                                                          | Jueves<br>09:30H                                                                                               | Viernes 09:00H                                                                                               |
| Semana 1                         | 14<br><a href="#">Actividad 1</a><br><i>Pompas de sonidos</i><br><a href="#">Actividad 3</a><br><i>Completa la canción</i> | 15<br><a href="#">Actividad 2</a><br><i>Dados</i><br><a href="#">Actividad 3</a><br><i>Completa la canción</i> | 16<br><a href="#">Actividad 1</a><br><i>Pompas de sonidos</i><br><a href="#">Actividad 2</a><br><i>Dados</i> | 17<br><a href="#">Actividad 2</a><br><i>Dados</i><br><a href="#">Actividad 3</a><br><i>Completa la canción</i> | 18<br><a href="#">Actividad 1</a><br><i>Pompas de sonidos</i><br><a href="#">Actividad 2</a><br><i>Dados</i> |
| Semana 2                         | 21<br><a href="#">Actividad 4</a><br><i>¿Quién es?</i>                                                                     | 22<br><a href="#">Actividad 5</a><br><i>Un cuento</i>                                                          | 23<br><a href="#">Actividad 4</a><br><i>¿Quién es?</i>                                                       | 24<br><a href="#">Actividad 5</a><br><i>Un cuento</i>                                                          | 25<br><a href="#">Actividad 5</a><br><i>Un cuento</i>                                                        |
| <b>Mes de octubre de 2020</b>    |                                                                                                                            |                                                                                                                |                                                                                                              |                                                                                                                |                                                                                                              |
| <b>Días y horas</b>              | Lunes<br>12:00H                                                                                                            | Martes 09:00H                                                                                                  | Miércoles<br>12:00H                                                                                          | Jueves<br>09:30H                                                                                               | Viernes 09:00H                                                                                               |
| Semana 3                         | 28<br><a href="#">Actividad 5</a><br><i>Un cuento</i>                                                                      | 29<br><a href="#">Actividad 6</a><br><i>Tablero de los colores</i>                                             | 30<br><a href="#">Actividad 5</a><br><i>Un cuento</i>                                                        | 1<br><a href="#">Actividad 6</a><br><i>Tablero de los colores</i>                                              | 2<br><a href="#">Actividad 5</a><br><i>Un cuento</i>                                                         |
| Semana 4                         | 5<br><a href="#">Actividad 6</a><br><i>Tablero de los colores</i>                                                          | 6<br><a href="#">Actividad 6</a><br><i>Tablero de los colores</i>                                              | 7<br><a href="#">Actividad 6</a><br><i>Tablero de los colores</i>                                            | 8<br><a href="#">Actividad 7</a><br><i>Los colores</i>                                                         | 9<br><a href="#">Actividad 7</a><br><i>Los colores</i>                                                       |

|                                 |                                                |                                                    |                                                    |                                                    |                                                    |
|---------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Semana 5                        | 12                                             | 13                                                 | 14                                                 | 15                                                 | 16                                                 |
|                                 |                                                | <u>Actividad 8</u><br><i>La canción</i>            | <u>Actividad 8</u><br><i>La canción</i>            | <u>Actividad 8</u><br><i>La canción</i>            | <u>Actividad 8</u><br><i>La canción</i>            |
| Semana 6                        | 19                                             | 20                                                 | 21                                                 | 22                                                 | 23                                                 |
|                                 | <u>Actividad 9</u><br><i>Puzle de animales</i> | <u>Actividad 9</u><br><i>Puzle de animales</i>     | <u>Actividad 9</u><br><i>Puzle de animales</i>     | <u>Actividad 10</u><br><i>Los animales</i>         | <u>Actividad 10</u><br><i>Los animales</i>         |
| <b>Mes de noviembre de 2020</b> |                                                |                                                    |                                                    |                                                    |                                                    |
| <b>Días y horas</b>             | Lunes<br>12:00H                                | Martes 09:00H                                      | Miércoles<br>12:00H                                | Jueves<br>09:30H                                   | Viernes 09:00H                                     |
| Semana 7                        | 26                                             | 27                                                 | 28                                                 | 29                                                 | 30                                                 |
|                                 | <u>Actividad 11</u><br><i>Los juguetes</i>     | <u>Actividad 11</u><br><i>Los juguetes</i>         | <u>Actividad 11</u><br><i>Los juguetes</i>         | <u>Actividad 12</u><br><i>En clase...</i>          | <u>Actividad 12</u><br><i>En clase...</i>          |
| Semana 8                        | 2                                              | 3                                                  | 4                                                  | 5                                                  | 6                                                  |
|                                 | <u>Actividad 12</u><br><i>En clase...</i>      | <u>Actividad 13</u><br><i>El tablero del soplo</i> | <u>Actividad 13</u><br><i>El tablero del soplo</i> | <u>Actividad 13</u><br><i>El tablero del soplo</i> | <u>Actividad 13</u><br><i>El tablero del soplo</i> |

Nota. Fuente: Elaboración propia

#### 4.6. Propuesta de actividades

Para el desarrollo de estas actividades se han utilizado nombres ficticios, materiales de elaboración propia (enlace y video, cuentos, tableros, pictogramas y juegos) a excepción de las canciones que aparecen, que son de tradición oral.

Cada una de las fichas técnicas (*tabla 27*) de las actividades, recogen los objetivos, desarrollo, recursos necesarios y posibles observaciones. Aunque cabe resaltar que los pictogramas del alumno objeto de estudio, de la docente, de inicio y final no se incluyen dentro de los materiales debido a que se utilizan en todas las actividades.

A continuación se expone las 13 actividades diseñadas a través de fichas técnicas:

**Tabla 27**

*Fichas técnicas de las 13 actividades diseñadas.*

| Grado en Educación Infantil                                                                                                                                                                                                         |                                         | Propuesta de actividades del TFG | Actividad N°. 1 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------|-----------------|
| <b>Duración</b>                                                                                                                                                                                                                     | 3 sesiones de 5 minutos aproximadamente |                                  |                 |
| <b>Nombre de la actividad</b>                                                                                                                                                                                                       | Pompas de sonidos                       |                                  |                 |
| <b>Objetivos:</b>                                                                                                                                                                                                                   |                                         |                                  |                 |
| -Estimular el lenguaje: pronunciación fonemas y sílabas                                                                                                                                                                             |                                         |                                  |                 |
| -Favorecer la atención                                                                                                                                                                                                              |                                         |                                  |                 |
| -Fomentar una buena interacción entre el alumno y el docente                                                                                                                                                                        |                                         |                                  |                 |
| -Mejorar el contacto visual                                                                                                                                                                                                         |                                         |                                  |                 |
| -Comprender el cambio de turno                                                                                                                                                                                                      |                                         |                                  |                 |
| -Afianzar la comprensión del verbo mirar                                                                                                                                                                                            |                                         |                                  |                 |
| -Trabajar el soplo                                                                                                                                                                                                                  |                                         |                                  |                 |
| -Asociar gesto (picar pompas) con emitir sonidos                                                                                                                                                                                    |                                         |                                  |                 |
| <b>Contenidos:</b>                                                                                                                                                                                                                  |                                         |                                  |                 |
| -Pronunciación de las vocales y de sílabas: //a//, //e//, //i//, //o//, //u//, //ñ//, //le//, //pe//, //qui// y //se// para trabajar posteriormente la pronunciación de palabras que contienen este sonido: amarillo, azul, fila... |                                         |                                  |                 |
| -La respiración y soplo                                                                                                                                                                                                             |                                         |                                  |                 |
| -El verbo “mirar”                                                                                                                                                                                                                   |                                         |                                  |                 |

-El cambio de turno y la atención

**Descripción:** una vez situados en el espacio para la actividad, la docente empieza a lanzar pompas de jabón para captar la atención del alumno diciéndole “¡mira!” con palabras, gestos y pictogramas.

Con la atención del infante captada, este querrá coger el pompero y hacer pompas, pero se le dice forma tranquila “espera, le toca a la seño” (con palabras y el gestos de señalar en el pecho) y volver a repetir el proceso de hacer pompas, pero esta vez picando la pompa y emitiendo el sonido que se desee para que el sujeto escuche y repita espontáneamente (por ejemplo /pe/) y así fomentar el lenguaje a través de un juego simple de movimiento que le gustara.

Seguidamente, le damos el turno al alumno diciéndole “le toca a Lucas” y señalándolo a él (no le damos el envase completo solo la parte con la que se sopla para seguir teniendo el control). Si lo logra se le felicitará, sino se le ayuda y anima para que lo intente de nuevo. Seguidamente, le tocará otra vez a la docente y así sucesivamente diciéndole “le toca a la seño/le toca a Lucas” y se irán cambiando los sonidos que se emite al picar la pompa después de repetirlo un par de veces cada uno (en [Anexo IV](#) se encuentran las fotografías de la estructuración comunicativa).

**Recursos**

**Materiales:** pompero y pictogramas de: pompero, mirar, esperar y soplar ([véase a Anexo IV](#))

**Espaciales:** aula (zona de asamblea)

| Grado en Educación Infantil | Propuesta de actividades del TFG         | Actividad N°. 2 |
|-----------------------------|------------------------------------------|-----------------|
| Duración                    | 4 sesiones de 10 minutos aproximadamente |                 |
| Nombre de la actividad      | Datos                                    |                 |

**Objetivos:**

- Perfeccionar la praxia fonoarticulatoria de las vocales (A/E/I/O/U)
- Implantar patrones articulatorios de los fonemas //L//, //P//, //S//, //F//, //M// y //N//
- Mejorar la comprensión de ordenes sencillas, de los conceptos de lanzar e imitar/repetir

**Contenidos:**

- La Pronunciación y mejora de fonemas
- La articulación
- La comprensión del lenguaje oral

**Descripción:** para el desarrollo de la actividad se necesitarán dos dados con pictogramas de posicionamiento (articulación) de la boca: de las vocales (para la primera y segunda sesión) y otro con algunas consonantes (para la tercera y cuarta sesión). En primer lugar, antes de lanzar el dado enseñaremos los pictogramas con el posicionamiento articulatorio de forma aislada con cada letra de las seleccionadas (se le dice que mire, se realiza el posicionamiento emitiendo el fonema y se le invita a repetir “ahora Lucas”).

Para jugar con los dados la estructuración comunicativa se encuentran en el [Anexo V](#) con fotografías. Esta consiste en que el niño lance el dado, mire el pictograma que ha salido y realice la imitación de los labios posicionándolos e intentando emitir el sonido. La docente lo realizará en primer lugar y luego le dirá “ahora Lucas”. Para seguir jugando se utiliza el pictograma de repetir hasta haber realizado los posicionamientos de todas las partes del dado.

**Recursos**

**Materiales:** un dado de posicionamiento articulatorio con las vocales y otro con algunas consonantes, pictogramas por separados de las vocales y de las consonantes a trabajar (M, N, P, F, L y S), pictogramas: lanzar, mirar, decir/hablar y repetir ([véase a Anexo V](#))

**Espaciales:** zona de asamblea

| Grado en Educación Infantil | Propuesta de actividades del TFG        | Actividad N°. 3 |
|-----------------------------|-----------------------------------------|-----------------|
| Duración                    | 2 sesiones de 8 minutos aproximadamente |                 |
| Nombre de la actividad      | Completa la canción                     |                 |

**Objetivos:**

- Incentivar el uso del lenguaje oral como medio de interacción social
- Mejorar el lenguaje y comunicación espontánea

-Estimular la pronunciación de algunos sonidos de las canciones orales: //ton-ton//, //tín-tín//, //tito//, //Qui-quiri-qui// y de las expresiones “buenos días” y “hola”  
 -Utilizar las canciones como medio de expresión oral  
 -Fomentar la escucha y la atención

**Contenidos:**

-El lenguaje oral y la comunicación espontánea  
 -La pronunciación de sonidos y expresiones  
 -El lenguaje musical  
 -La atención y escucha

**Descripción:** para el desarrollo de esta actividad se debe de partir de un juego tranquilo que le guste realizar al sujeto (pintar, colorear, tirarse por un tobogán...), dejando que realice dicho juego y acompañándolo. En este caso, para Lucas se ha seleccionado el juego de las piezas de construcción con el que le gusta formar filas. Una vez que esté el niño cómodo jugando, se comenzará a cantar párrafos de canciones sencillas que contengan rima o sonidos y haciéndose mayor hincapié en aquellos sonidos o fonemas que se desea que el niño repita. Seguidamente, se vuelve a cantar y después de repetir un par de veces, se omite los sonidos o palabras en los que se ha hecho hincapié dejando un silencio para que el niño los emita. Cuando esto suceda se intentará buscar su mirada y felicitarlo para así motivarlo a que lo vuelva a repetir y de esta forma espontánea se fomentará el lenguaje (imágenes de la estructura comunicativa en [Anexo VI](#))

**Recursos**

**Materiales:** solo precisa del pictograma de jugar a los bloques y dominar las canciones seleccionadas, que son: “Debajo de un botón ton-ton”, “Hola Don Pepito”, “Buenos días canto yo” y “había una vez un barco chiquitito” (los párrafos seleccionados de estas canciones se encuentran en el [Anexo VI](#))

**Espaciales:** aula/patio

|                                    |                                             |                        |
|------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------|
| <b>Grado en Educación Infantil</b> | <b>Propuesta de actividades del TFG</b>     | <b>Actividad N.º 4</b> |
| <b>Duración</b>                    | 2 sesiones de 10-15 minutos aproximadamente |                        |
| <b>Nombre de la actividad</b>      | ¿Quién es?                                  |                        |

**Objetivos:**

-Mejorar el reconocimiento de cada compañero de clase para que pueda ejercer de encargado cuando le toque y pasar lista en la asamblea  
 -Promover la pronunciación de los nombres de sus compañeros en un contexto real y funcional  
 -Fomentar la asociación entre las fotos de sus compañeros y sus compañeros en persona

**Contenidos:**

-El reconocimiento de sus iguales de clase  
 -La comprensión y expresión del nombre de sus compañeros

**Descripción:** aprovechando que es un grupo con 16 alumnos, esta actividad se trabajará con la colaboración del resto de compañeros con una asamblea extraordinaria durante una sesión en la que el sujeto objeto de estudio (Lucas) tendrá que pasar lista mirando que compañeros han asistido a clase y que compañeros se han quedado en casa. Aprovechando que esta dinámica ya la conoce de cuando le ha tocado esporádicamente ser el “encargado de pasar lista”. Pero anteriormente no pronunciaba solo buscaba a sus compañeros para entregarle la fotografía con bastante ayuda de la docente.

El desarrollo de la actividad será, que en la primera sesión se le muestren todas las fotografías de sus compañeros, se le pregunte quién es y se le diga el nombre de cada sujeto para que comprenda e intente pronunciar el nombre o algunos de los fonemas que lo componen (la estructura en el tablero de comunicación se encuentra en [Anexo VII](#)). En la segunda sesión, se sentará todos los compañeros en asamblea y a él se le pondrá el collar de encargado que suelen utilizar para pasar lista. Lucas ira cogiendo una foto del recipiente de fotos, se le preguntará quién es, recordándole el nombre y dejando una pausa de tiempo para que intente producirlo de forma oral y seguidamente entregue la foto a quien pertenezca, hasta que no queden fotos en el recipiente.

Por ejemplo: “¿quién es? //LEO//, //RA// de Ramón...ahora dilo tú”, y así centrar más la atención en la articulación de los nombres de los compañeros.

**Recursos**

**Materiales:** fotos de los compañeros de clase en un recipiente y pictograma del interrogante “¿quién es?” ([Anexo VII](#))

**Espaciales:** aula, zona de asamblea

|                                    |                                                                                    |                        |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>Grado en Educación Infantil</b> | <b>Propuesta de actividades del TFG</b>                                            | <b>Actividad N.º 5</b> |
| <b>Duración</b>                    | 6 sesiones de 15 minutos las dos primeras y de 10 minutos el resto aproximadamente |                        |
| <b>Nombre de la actividad</b>      | Un cuento                                                                          |                        |

**Objetivos:**

- Trabajar articulación de la //R//, //M//, //P//, //I// y //U//, a través de los sonidos del camión //rumm-rumm// cuando está en marcha y del claxon //Piii-piii//
- Mejorar la comprensión de frases de 3 elementos : Lucas +verbo+ (sustantivo/adjetivo)
- Ampliar su vocabulario: cuento, camión, conducir y claxon
- Adquirir la pronunciación de cuento, camión, claxon, del verbo conducir, subir y tocar
- Afianzar la comprensión del concepto “bien”
- Promover la expresión gestual
- Repasar el nombre y/o la identificación de sus compañeros

**Contenidos:**

- Los verbos: subir, tocar y conducir
- Los medios de transporte (el camión)
- Los nombres de sus compañeros
- La comprensión y expresión del lenguaje oral y gestual
- El lenguaje musical a través de los sonidos que se emite el camión

**Descripción:** para esta actividad se ha creado un cuento simple donde los personajes van a ser el sujeto y algunos de sus compañeros. Se puede elegir la temática que más capte la atención del alumno con TEA (instrumentos, trasportes, animales, frutas...). En este caso se ha seleccionado los medios de transporte por el interés que despierta estos en el sujeto y por el juego que da para emitir sonidos.

En la primera sesión, se le muestra el cuento y se le pregunta “¿Qué es? un cuento”, se le dice que mire la portada y se le pregunta de nuevo qué es, para que responda o repita “un camión”. A continuación le explicamos con su foto, que será él quien suba al camión: “Lucas sube al camión” pegando su foto dentro de este. De esta forma se explicará cada una de las páginas del cuento que están formadas por pictogramas con velcro (para que sean manipuladas por el sujeto). Las páginas del cuento son 3, estructuradas con pictogramas y con tres frases de tres elementos cada una, con elementos simples y claros para hacer gestos, pronunciar y emitir sonidos, y con el principio y final marcado. Las frases son: Lucas sube al camión, Lucas conduce bien y Lucas toca el claxon.

En la segunda sesión se narra con la estructura: “Lucas y la seño leen el cuento” y a medida que se lee, se realizará los gestos de conducir y de tocar el claxon, además de los sonidos //rum-rum// y //piii-piii// para que el alumno con TEA lo repita (estructura comunicativa en [Anexo VIII](#)). En el resto de sesiones se seguirá contando el cuento e incorporando fotos de los compañeros de clase (de uno en uno) para que sean copiloto del conductor (el protagonista).

Cada día que se lea el cuento, el sujeto con TEA buscará la foto de la persona que la seño le diga al comenzar el cuento o que el elija: “Lucas y Paco, se sube al camión...” para que lo identifique y repita el nombre al preguntarle ¿Quién es?, antes de narrar la historia.

**Recursos**

**Materiales:** cuento elaborado, fotos del sujeto y de sus compañeros, pictogramas de las preguntas ¿qué es? ¿Quién es?, los pictogramas de mirar, subir, conducir, tocar, leer cuento, cuento, claxon y camión que van pegados con velcro al cuento y se pueden enseñar por separado ([véase a Anexo VIII](#)).

**Espaciales:** aula/patio

|                                    |                                          |                        |
|------------------------------------|------------------------------------------|------------------------|
| <b>Grado en Educación Infantil</b> | <b>Propuesta de actividades del TFG</b>  | <b>Actividad N.º 6</b> |
| <b>Duración</b>                    | 5 sesiones de 10 minutos aproximadamente |                        |
| <b>Nombre de la actividad</b>      | Tablero de los colores                   |                        |

**Objetivos:**

- Asociar a un mismo color distintos tonos
- Distinguir y repasar los colores
- Trabajar la pronunciación y corregir patrones articulatorios de los fonemas que componen los colores://R//, //L//, //M//, //D// y //Z//



- Mejorar el lenguaje verbal
- Potenciar el vocabulario comprensivo y expresivo de los colores
- Asociar pictogramas de los colores con su pronunciación
- Trabajar la escucha, la espera y la atención

**Contenidos:**

- La pronunciación y los patrones articulatorios de las letras: R, L, M, D y Z
- El reconocimiento de los colores y sus diferentes tonos
- La comprensión y discriminación de los colores

**Descripción:** teniendo presente el material elaborado para la actividad, un panel con las tarjetas de colores colocadas con velcro sobre este, se le presentará al sujeto pero solo con un color puesto y el resto quitado para enfocar su atención e ir presentando los colores de forma progresiva (de uno en uno). Para empezar y captar su atención se le puede decir “mira” y se le enseña que se pueden pegar y despegar las tarjetas que hay colocadas (tres tarjetas de distintos tonos del mismo color).

Una vez entusiasmado el alumno en el juego, se coge las tres tarjetas del primer color (rojo) y se coloca la más oscura por ejemplo, diciendo el nombre “rojo, es rojo” y haciendo lo mismo con las otras dos tarjetas de la misma gama de color para que comprenda que son iguales y que las tres son del mismo color. Luego se vuelve a quitar y se le da el turno para que las coloque el infante e incentivamos para que pronuncie el color. También al colocarlas se le preguntará “¿Qué color es?”, mostrándose el pictograma de esta pregunta.

Seguidamente se cogerá otras tres tarjetas que las colocadas (otro color con tres tonos) y se volverá a preguntar el color y haciendo hincapié en la pronunciación: “escucha, //R-O-J-O// y cuando emita el nombre o fonemas que componen estas palabras se le entrega la tarjeta para que la coloque sobre las que están pegadas en el tablón como puente y motivación para estimular el lenguaje oral (no importa que no asocie tono, solo que la coloque encima).

A continuación, se repite el mismo proceso con el resto de colores (amarillo, verde y azul) que también tienen 3 tonos distintos de la misma gama. La estructura de comunicación y del tablón de colores se muestra en [Anexo IX](#). Finalmente cuando se ha enseñado los 4 colores, se repasarán el nombre de cada uno de ellos y se le dice que esos son los colores y se le muestra el pictograma de “los colores”. Para terminar, se volverá a repasar pero esta vez intentando que sea ahora el alumno el que al oír la pronunciación del color, coloque de forma autónoma la tarjeta de dicho color (de las que tenemos sueltas) y ver si reconoce la pronunciación de los mismos.

**Recursos**

**Materiales:** panel y tarjetas de colores con velcro, tarjetas de los colores a trabajar sin velcro: amarillo, rojo, verde y azul, pictogramas de: “¿qué color es?”, de escuchar, mirar, dar y el pictograma que muestra el significado de “colores” ([véase a Anexo IX](#)).

**Espaciales:** Aula zona de mesas y sillas

|                                    |                                          |                       |
|------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------|
| <b>Grado en Educación Infantil</b> | <b>Propuesta de actividades del TFG</b>  | <b>Actividad N° 7</b> |
| <b>Duración</b>                    | 2 sesiones de 10 minutos aproximadamente |                       |
| <b>Nombre de la actividad</b>      | Los colores                              |                       |

**Objetivos:**

- Utilizar de forma práctica en un contexto real el aprendizaje de los colores
- Afianzar el aprendizaje de los colores y su pronunciación
- Fomentar la comprensión del verbo “coger”
- Mejorar la pronunciación de los colores
- Trabajar la comprensión de los colores
- Asociar color con objetos/elementos de ese color

**Contenidos:**

- Los colores
- La comprensión y expresión de los colores
- El lenguaje funcional

**Descripción:** se empezará recordando los colores con las tarjetas de los mismos, preguntándole por el color, con su pronunciación y se introducirá en la actividad el verbo “coger” (ya empezado a trabajar en el aula con la PT) para que atrape con su mano la tarjeta del color que se le nombre (la docente). Por ejemplo: “Lucas coge



amarillo” (las imágenes de la estructura comunicativa se encuentra en [Anexo X](#)). Una vez realizado un par de veces con todos los colores y tarjetas, se pasará a tocar objetos o elementos reales que el ya conoce y se colocarán delante de él: coche rojo, pieza de puzle verde, pelota amarilla y un bloque azul. Se vuelve a repetir la misma estructura pero en vez de colocar delante las tarjetas de colores se colocan los objetos. Finalmente si el alumno se encuentra entusiasmado se vuelve a jugar y cuando se diga “coger...”, dejamos un espacio de silencio para que sea él quien intente decir el color (le podemos ayudar diciendo el principio o final de la palabra).

**Recursos**

**Materiales:** tarjetas de los colores (rojo, azul, verde y amarillo), pictogramas de “coger” y del significado de “los colores” ([véase a Anexo X](#)). También los objetos seleccionados: coche rojo, pieza de puzle verde, pelota amarilla y un bloque azul

**Espaciales:** aula, zona de asamblea

|                                    |                                          |                        |
|------------------------------------|------------------------------------------|------------------------|
| <b>Grado en Educación Infantil</b> | <b>Propuesta de actividades del TFG</b>  | <b>Actividad N.º 8</b> |
| <b>Duración</b>                    | 4 sesiones de 10 minutos aproximadamente |                        |
| <b>Nombre de la actividad</b>      | La canción                               |                        |

**Objetivos:**

- Trabajar el lenguaje a través de una canción
- Afianzar vocabulario de clase: circular/redondo, comer, tener y sonreír
- Estimular la pronunciación de: cara, ojo, nariz y boca
- Reconocer las partes de la cara
- Identificar y asociar pictogramas con partes de la cara
- Repasar el concepto de redondo/circular
- Contribuir a una mejor comprensión sobre las partes del cuerpo: la cara

**Contenidos:**

- El vocabulario del cuerpo humano y su reconocimiento: La cara y sus partes
- El concepto de redondo/circular
- El lenguaje musical
- La comprensión y expresión

**Descripción:** en la primera sesión se muestran los pictogramas de cara, ojos, nariz y boca, a través del interrogante ¿Qué es? y la docente le pondrá palabras y señalará dicha parte. Con cada una de ella se deberá de repetir la misma acción un par de veces, diciéndole al sujeto que le toca a él para animarle a que pronuncie el nombre de la parte que se está trabajando.

En la segunda sesión, se recuerda los pictogramas (ojo, nariz, boca y cara) y se indicará dicha parte diciendo “igual” para que asocie los pictogramas con la parte del cuerpo y comprenda que es lo mismo y que tiene un nombre que es “nariz”, por ejemplo. La última vez se repetirá frente a un espejo para que el sujeto tome conciencia de donde tiene cada parte y sea el aprendizaje más significativo e intente reproducir la palabra.

A continuación en la tercera sesión, se vuelve a repasar las partes de la cara, y se introduce el resto de pictogramas que aparecen en la canción: reír, comer, redondo/circular y el verbo “tener” para que los comprenda y pueda realizar los gestos cuando se cante la canción. Finalmente, en la última sesión se le enseña la canción “Mi carita”, primero colocando los pictogramas encima de la lámina para repasar y luego se vuelve a cantar pero haciendo los gestos y tocando las partes de la cara de uno mismo. Si causa entusiasmo en el sujeto repetir varias veces (hay imágenes de la estructura de comunicación empleada en [Anexo XI](#)).

**Recursos:**

**Materiales:** pictogramas de: canción, cara, ojo, nariz, boca, del interrogante “¿Qué es?”, de redondo/circular, del concepto yo (Lucas), de escuchar, espejo, tocar, tener, comer y sonreír. También se necesita la lámina con la canción en pictogramas y un espejo infantil ([véase a Anexo XI](#)).

**Espaciales:** aula, zona de mesas y sillas

|                                    |                                          |                        |
|------------------------------------|------------------------------------------|------------------------|
| <b>Grado en Educación Infantil</b> | <b>Propuesta de actividades del TFG</b>  | <b>Actividad N.º 9</b> |
| <b>Duración</b>                    | 3 sesiones de 10 minutos aproximadamente |                        |
| <b>Nombre de la actividad</b>      | Puzle de animales                        |                        |

**Objetivos:**

- Trabajar vocabulario de forma funcional: el nombre de los animales
- Imitar las onomatopeyas de animales
- Reconocer algún animal
- afianzar el uso y pronunciación del “dame”
- Estimular el inicio de frase simples de dos palabras como por ejemplo “perro //guagua//”
- Asociar animal con onomatopeya
- Promover la espera y el cambio de turno para que pueda jugar con otras personas a la hora de hacer un puzle
- Reforzar el uso de señalar para mejorar la comunicación
- Mejorar el contacto visual
- Aumentar el vocabulario con la palabra “granja”

**Contenidos:**

- Los animales de la granja (temario visto en clase)
- Las onomatopeyas de los animales: perro, caballo, vaca, pato y oveja
- El lenguaje gestual y oral
- El vocabulario comprensivo y expresivo

**Descripción:** para iniciar la actividad, se quitará todas las piezas del puzle para colocarlas delante del niño tomando el control del juego e indicándole que espere para cogerlas (estructura comunicativa en [Anexo XII](#)). A continuación, la docente coge la primera pieza (la granja) y se la coloca junto a su cara para que el sujeto la mire al hablar, explicándole que es donde están los animales (con palabras, señalando y con pictogramas). Luego se cogerá las piezas de los animales y se hará lo mismo pero diciéndole el nombre, es un “perro” y señalamos el lugar donde va el perro. Se le indica también que son iguales tanto la imagen del hueco, el pictograma y la pieza, y así entienda dónde debe de colocar la pieza del puzle. Seguidamente se le dice “dame” y se le recuerda el gesto para que él lo repita y se le entregue la pieza (repetir las veces que sean necesaria y ponerle el objeto en la mano para que lo entienda). Una vez colocado todos los animales en el puzle se le dirá el sonido que emiten “el perro dice //guau//”, dejando un espacio de silencio para que el sujeto repita la onomatopeya. Luego “el caballo //hiii//, la vaca //muu//, el pato //cua// y la oveja //bee//”.

**Recursos**

**Materiales:** puzle con figuras de resaque de la granja: perro, caballo, vaca, pato, oveja y granja, pictogramas de animales y de los animales citados, de granja, del concepto “dame”, de esperar y no tocar ([véase a Anexo XII](#)).

**Espaciales:** aula, zona de mesas y sillas

| Grado en Educación Infantil   |                                          | Propuesta de actividades del TFG | Actividad N.º 10 |
|-------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------|------------------|
| <b>Duración</b>               | 2 sesiones de 15 minutos aproximadamente |                                  |                  |
| <b>Nombre de la actividad</b> | Los animales                             |                                  |                  |

**Objetivos:**

- Distinguir las onomatopeyas de los animales de la granja: perro, caballo, vaca, pato y oveja
- Asociar onomatopeya con la imagen de cada animal
- Trabajar la atención y la escucha
- Corregir la pronunciación de los nombres de los animales
- Reforzar la comprensión del vocabulario

**Contenidos:**

- Los nombres de los animales (perro, caballo, vaca, pato y oveja)
- La atención y escucha
- La discriminación auditiva de onomatopeyas
- La comprensión y expresión oral

**Descripción:** en primer lugar, se recuerda los nombres de los animales previamente trabajados y los sonidos que emiten, reproducidos por la docente. Para ello, se colocará los pictogramas que tienen palillos (para un mejor agarre) delante del alumno y cuando se reproduzca el sonido, el infante coja el pictograma del animal que emite la onomatopeya escuchada (asocie sonido con animal). La estructura para ello será: escuchar, preguntar qué animal es con el pictograma de interrogante, señalar la docente primero el pictograma e indicándole con gestos y pictogramas que lo coja (hay imágenes de dicha estructura en [Anexo XIII](#)). Para que comprenda la dinámica de la actividad y volver a repetir un par de veces hasta que logre comprenderlo. Seguidamente, se volverá a realizar pero esta vez escuchando el sonido desde un reproductor de sonido y que sea el alumno el

que coja el cartel del animal de forma autónoma al escuchar la onomatopeya. Finalmente cuando el alumno coja el cartel del animal, se le recordará el nombre del animal “vaca” y se le invitará a que lo pronuncie o intente vocalizar (con el pictograma de decir). Se le repetirá varias veces y se le dejará un silencio a continuación para que intente emitir la palabra o los fonemas de la misma y mejorar su pronunciación.

**Recursos**

**Materiales:** un reproductor de sonido para acceder al enlace diseñado (un ordenador, un móvil...), el pictograma de animales y de cada uno de los animales a trabajar con palillos, de escuchar, coger, decir, repetir y del interrogante para preguntar qué animal es ([véase a Anexo XIII](#)), y el enlace diseñado con las onomatopeyas de los animales: [https://youtu.be/5EAK\\_paE5mY](https://youtu.be/5EAK_paE5mY)

**Espaciales:** aula, zona de mesas y sillas

|                                    |                                          |                         |
|------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------|
| <b>Grado en Educación Infantil</b> | <b>Propuesta de actividades del TFG</b>  | <b>Actividad N.º 11</b> |
| <b>Duración</b>                    | 3 sesiones de 10 minutos aproximadamente |                         |
| <b>Nombre de la actividad</b>      | Los juguetes                             |                         |

**Objetivos:**

- Trabajar e implantar patrones articulatorios de palabras que son útil para jugar en clase: pelota, puzle y coche
- Asociar pictogramas de juguetes con objetos reales
- Favorecer la comunicación al emitir frases sencillas por lenguaje no verbal y verbal
- Identificar los juguetes mediante la escucha y discriminación auditiva
- Reforzar el uso del verbo “querer” (tanto de forma oral como con pictogramas)
- Mejorar la autonomía para que pueda comunicar deseos (elegir juguete)

**Contenidos:**

- Patrones articulatorios de los nombres de juguetes
- Los nombres de los Juguetes de clase
- La comunicación de frases por pictogramas para pedir juguetes “Lucas quiere... (Ej. Pelota) y algunas que componen estas de forma verbal “quiere...”
- La autonomía e iniciativa

**Descripción:** la actividad consiste en mejorar la pronunciación del nombre de los juguetes para que lo pueda pedir con señales y palabras a la hora de jugar. En la primera sesión se le enseña los pictogramas de uno en uno, se le dicen que son juguetes, el nombre de cada juguete y se invita a que pronuncie a través del pictograma y palabra “decir” y utilizando de apoyo el interrogante ¿Qué es? Para así enseñar los patrones o vocalizaciones que forman las palabras: pelota, coche y puzle.

En la segunda sesión, se coloca delante de él todos los pictogramas de los juguetes y se le pide a través de la estructura “Lucas quiere...” (Y el nombre del juguete) para que él coja el pictograma de dicho juguete. Una vez identificado volvemos a preguntarle ¿Qué es? una “pelota”, para que lo repita. En la siguiente sesión se realizará lo mismo, pero esta vez se le entregará el objeto real para que sea un aprendizaje significativo y entienda que si lo pide puede conseguirlo. Finalmente, ya adquirido el verbo “querer” se le invita a que elija de forma autónoma, dejándole que coja el pictograma y que intente pronunciar el juguete que desee. De esta forma lo comprenderá, conseguirá el juguete deseado y se le dejará jugar. Se puede repetir varias veces esta parte para que vaya interiorizándolo y poniéndolo en práctica. La estructura comunicativa de la actividad se muestra con imágenes en el [Anexo XIV](#).

**Recursos**

**Materiales:** pictogramas de juguete y de los juegos: pelota, puzle, y coche, pictogramas del interrogante para preguntar ¿Qué es?, del verbo “querer” y “decir” ([véase a Anexo XIV](#)).

**Espaciales:** aula/patio

|                                    |                                                  |                         |
|------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------|
| <b>Grado en Educación Infantil</b> | <b>Propuesta de actividades del TFG</b>          | <b>Actividad N.º.12</b> |
| <b>Duración</b>                    | 3 sesiones de 5, 10 y 12 minutos respectivamente |                         |
| <b>Nombre de la actividad</b>      | En clase...                                      |                         |

**Objetivos:**

- Comprender y producir frases de más de un elemento: nombre propio + verbo + sustantivo
- Fomentar tanto el uso del lenguaje oral como gestual
- Utilizar el nombre de los compañeros como el eje vertebral de la actividad
- Afianzar el uso de algunos de estos verbos: beber, comer, mirar, pintar, sentarse y coger
- Repasar el vocabulario útil de clase: agua, bocadillo, cuento, círculo, silla y papel
- Promover una mejor comprensión de los verbos que acompañan a sustantivos

**Contenidos:**

- Vocabulario útil de clase
- Comprensión y expresión
- Producción de frases de más de un elemento para comunicarse
- Nombres de los compañeros

**Descripción:** esta actividad consiste en producir frases de más de un elemento utilizando vocabulario funcional de clase, nombres de compañeros y así intentar relacionar algún verbo con alguna acción. En la primera sesión se recordará con pictogramas el vocabulario: agua, bocadillo, libro, silla, círculo y papel partiendo de la pregunta ¿Qué es? y del pictograma decir, para que intente emitir la palabra sino, se le recuerda y se le ayuda. También para hacerlo más significativo se puede ir a buscar el material, cogerlo y repasar el nombre de esos elementos.

En la segunda sesión se vuelve a repasar el vocabulario y también los siguientes verbos: beber, comer, pintar, coger y sentarse. Estos se trabajaran de igual modo que el vocabulario pero en esta ocasión realizando las acciones con gestos para una mejor comprensión. Finalmente, en la última sesión se formará en el tablero de comunicación las frases con los nombres de sus compañeros, los verbos y vocabulario repasado. Las frases serán las siguientes: Teo bebe agua, María pinta un círculo, Paco come bocadillo, Belén se sienta en la silla y Fran coge papel. La estructura utilizada será: preguntar quién es con la fotografía delante y primero la docente decir la frase (parte por parte) para que el alumno utilice el lenguaje oral o gestual para que intente emitir el mayor número de elementos posible en la frase (como son 4 frases se repetirá varias veces). Toda la estructura comunicativa de la actividad se muestra en [Anexo XV](#).

**Recursos**

**Materiales:** pictogramas de los interrogantes: ¿Qué es? y ¿Quién es? , de los verbos, decir/hablar, beber, pintar, comer, sentarse y coger, de los sustantivos: agua, bocadillo, silla, círculo y papel. También los materiales reales si es posible (agua, libro, círculo, bocadillo, silla y papel higiénico). Además de las fotos de los compañeros que se vaya a utilizar en la actividad: Teo, María, Paco, Belén y Fran ([Anexo XV](#)).

**Espaciales:** aula, zona de mesas y sillas

| Grado en Educación Infantil   | Propuesta de actividades del TFG                                     | Actividad N° 13 |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------|
| <b>Duración</b>               | 3 sesiones de 10-12 minutos y 1 sesión de 15 minutos aproximadamente |                 |
| <b>Nombre de la actividad</b> | El tablero del sople                                                 |                 |

**Objetivos:**

- Trabajar el sople y la praxia fonoarticulatoria con las vocales
- Implantar patrones articulatorios ausentes //nu//, //ba//, //Nuba// (nombre de la mascota)
- Afianzar el lenguaje no verbal adquirido: hola con la mano y estimular el lenguaje verbal de dicha expresión
- Explorar instrumentos para trabajar el sople
- Ampliar el uso y mejorar vocabulario: verbo soplar, iniciar, terminar, avanzar, decir, el nombre de las vocales, la palabra pelota, pelos, pajita, silbato, armónica, globo, molinillo y camino
- Mejorar la comprensión en situaciones comunicativas de juego
- Reforzar la comprensión y pronunciación de las vocales
- Afianzar las convenciones sociales: saludar

**Contenidos:**

- El sople y la praxia fonoarticulatoria de las vocales
- Vocabulario de palabras de clase/colegio (sustantivos y verbos)
- La expresión (verbal y gestual)
- La comprensión
- Las convenciones sociales (decir “hola”)
- El lenguaje oral y musical

**Descripción:** esta actividad consiste en jugar con un tablero donde hay que recorrer un camino utilizando el contorno de círculo rojo que el sujeto suele utilizar para saber en qué momento se situá. Este se irá moviendo por las diferentes casillas, de una en una hasta llegar al final (la meta) y se irá tachando con cruces las casillas ya pasadas. Se ha utilizado como objeto de motivación el personaje Nuba, que es la mascota de la clase y entusiasma mucho al sujeto por su preferencia hacia los peluches.

La actividad se divide en cuatro sesiones debido a que en las tres primeras se presentan las acciones que componen las casillas del tablero por separado, dichas acciones son 9 actividades de soplo muy breves y sencillas y 5 que trabajan el lenguaje (verbal y no verbal). Las actividades de soplo consisten: en soplar a una plantilla con la cara de Nuba para que vuelen los pelos de lana, en caer/derrumbar tarjetas con las vocales colocadas en pinzas de la ropa, realizar un circuito (recto y en zigzag) soplando una bola de pimpón, inflar un globo, soplar un silbato, una armónica, un matasuegra, un molinillo de viento y soplar a través de una pajita una pelota para marcar gol en una mini portería. Mientras que las de pronunciación y lenguaje verbal consistirán que el niño intente vocalizar y pronunciar las sílabas que componen el nombre de la mascota //nu//y //ba// y luego todo junto //Nuba//. La docente lo pronunciará primero y luego invitará al infante a que lo repita.

Finalmente, en la última sesión se le dará al sujeto el círculo con el tablero, enseñándole que hay un inicio y un final con un camino por recorrer. Se le indicará donde colocar dicho círculo, que deberá ir moviendo de casilla a casilla con la siguiente estructuración: 1º avanzar y mira el pictograma que hay en la casilla, 2º jugar a...”soplar a Nuba” por ejemplo, y se coge el material para realizarlo, 3º una vez finalizada la acción le pedimos que choque la mano (símbolo de felicitación que suelen usarse en clase) y se le felicita también con palabras. Seguidamente se le indica que se acabó la acción y que hay que repetir, avanzar y así hasta llegar a la meta donde consigue a Nuba (se le debe de entrega el peluche como recompensa). La estructura comunicativa del camino a recorrer en el tablero con pictogramas del juego y de las acciones a realizar, se muestran con fotografías en el [Anexo XVI](#).

#### **Recursos**

**Materiales:** tablero con pictogramas de acciones, lamina de Nuba con pelos de lana, pinzas de la ropa con tarjeta de las vocales, pelotas de pimpón, portería de cartón, lamina con circuitos (recto y zigzag), un globo, un silbato, una armónica, un matasuegra, un molinillo de viento, un círculo rojo (sin interior) y cruces rojas, el peluche de Nuba y los pictogramas de estos materiales que se encuentran en el [Anexo XVI](#).

**Espaciales:** aula, en la zona de mesas y sillas

Nota. Fuente: Elaboración propia

#### **4.7. Evaluación**

Para esta propuesta de actividades ante las dificultades lingüísticas se realizará una evaluación teniendo presente los objetivos planteados a conseguir por el sujetos objeto de estudio. Para ello se realizará una evaluación global de los aprendizajes y logros, se utilizará como herramienta principal la observación directa y sistemática, registrando los datos significativos de las sesiones en un diario y a través de una lista de registro (véase a [Anexo XVII](#)). Los ítems que componen dicha lista, son 43 y con los valores de conseguido (C), en desarrollo (D) y no iniciado (N.I), destacando que el desarrollo de este instrumento de evaluación se realizará bajo la supervisión del tutor del alumno.

Los aspectos que se tendrán presente para evaluar serán tanto a nivel general en lo que se refiere a comprensión (de palabras, frases, instrucciones), expresión (de deseos, reproducción de palabras), lenguaje verbal y gestual, como a nivel específico de las actividades (vocabulario de las palabras implicadas). Se valorará los aspectos funcionales del

lenguaje, como la atención, escucha, mirada... y los anatómicos (si logra articular o posicionar bien ciertos fonemas) necesarios para que se mejore el lenguaje.

Otros criterios de evaluación serán el número de elementos que logra pronunciar en una frase, si comprende patrones o pautas comunicativas, la utilización simultánea del lenguaje gestual y oral, ya que todo ello mostrará si se ha mejorado las competencias lingüísticas iniciadas, y ver si ha adquirido o no otras nuevas.

## **5. CONCLUSIONES**

Como consecuencia del trabajo teórico y diseño de la propuesta de actividades ante las alteraciones comunicativas del TEA en el caso clínico tomado como referencia, se pueden sacar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la normativa vigente en Educación Infantil (Decreto 428/2008) abala uno de los objetivos principales del trabajo, fomentar el lenguaje oral para comprender y ser comprendido. Por lo que en este sentido se ha cumplido con ello, abarcando con la propuesta diseñada los aspectos fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos en las actividades 7, 4, 12 y 13 respectivamente.

En segundo lugar y haciendo referencia al programa TEACCH, como eje vertebral de desarrollo del plan de intervención, su planteamiento ha sido eficaz al cumplir con los principios de estructuración facilitando la comprensión, ofreciendo diferentes vías de información (estrategias visuales, signos, palabras), favoreciendo la comunicación, independencia y ajustando el entorno de las actividades y éstas al alumnado acorde a lo recogido por Schopler (2001).

En tercer lugar, se destaca que los apoyos científicos empleados han ayudado a obtener resultados positivos, ya que se ha realizado una profunda fundamentación teórica sobre los diferentes métodos, características del lenguaje en el autismo y relevancia de la intervención temprana para garantizar avances en el lenguaje. Sirviendo todo ello, en el diseño de las actividades de forma práctica y tomando conciencia de los aspectos del lenguaje a incidir para marcar objetivos asequibles que el alumno debe de conseguir.

En cuarto lugar, las limitaciones del trabajo principalmente ha sido no poder conocer más detalles del caso clínico, ni realizar una evaluación inicial y final para verificar los puntos de partida y avances. Otra limitación que se podría encontrar es la falta de coordinación entre los profesionales y docentes al utilizar diferentes métodos de trabajo, ya que solo se había empezado a trabajar en el aula con la tutora y en casa.

En quinto lugar, como evolución del trabajo propuesto se podría ir ajustando materiales, elementos y docentes al completo, para que sigan el método utilizado, usando la mayoría de actividades pero en contextos espontáneos que puedan surgir de la cotidianidad. También sustituyendo los materiales por otros que permitan avanzar, como el cuento por pictogramas al que se le puede ir variando la temática en función de la semántica que se pretenda adquirir, etc.

En último lugar, resaltar que este trabajo se basa en la inclusión al ajustar la práctica docente al sujeto y a sus necesidades, ofreciendo una educación de calidad al facilitar la participación, acceso y logros al alumno (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; y Echeita, 2006).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (1996). *La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Ediciones Aljibe.
- Aguado, G. (2017). TSA. El Desarrollo de la Morfosintaxis en el Niño. *Ciencias de la Educación Preescolar Especial*. Editorial CEPE.
- Aguilera, A., Moreno, F. J., & Rodríguez, I. R. (2007). Prevalence estimates of autism spectrum disorder in the school population of Seville, Spain. *British Journal of Developmental Disabilities*, 53(2), 97–109. <https://doi.org/10.1179/096979507799103405>
- Aguilera, A., Moreno, F. J., y Rodríguez, I. R. (2007). Prevalence estimates of autism spectrum disorder in the school population of Seville, Spain [Estimaciones de prevalencia del Trastorno autista en la población escolar de Sevilla, España]. *British Journal of Developmental Disabilities*, 53(2), 97–109. <https://doi.org/10.1179/096979507799103405>.
- Aguilera, M. J., Castaño, C., Martín, P., De Burgos, R., Guijarro, T., Romero y A. Sánchez, V. (2016). Detección y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 33(3), p. 378–384.
- Aguinaga, G., Armenta, M. L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2004). *PLON-R, PRUEBA DE LENGUAJE ORAL NAVARRA REVISADA*. TEA Ediciones.
- Aguinaga, G., Armenta, M. L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2004). *PLON-R, PRUEBA DE LENGUAJE ORAL NAVARRA REVISADA*. TEA Ediciones.
- Alberdi, J. (1990). Investigación Epidemiológica de niños autistas en el Territorio Foral de Navarra. En *Bilbao: Universidad del País Vasco*.



- Alcantud, M., Alonso, Y., y Mata, S. (2016). Prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista: Revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), p.7–26. <https://doi.org/10.14201/scero2016474726>
- Alcedo, D. (2009). Uso De SPC en Alumnado Autista. *Innovación y Experiencias Educativas*, 17, p.1–8.
- Alcedo, D. (2009). Uso De SPC en Alumnado Autista. *Innovación y Experiencias Educativas*, 17, p.1–8.
- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A. M., Giraldo, L., Montealegre, S., Monta, B., Muñoz, M., Pérez, B., y Saldaña, D. (2018). *Manual didáctico para La intervención temprana en trastornos del espectro autista*. Federación Autismo Andalucía.
- Álvarez, S. y Fernández, J. C. (2007). Detección Temprana de los Trastornos del Espectro Autista entre profesionales de Educación Infantil y Primaria. *Encuentros Sobre Psicología, Comunicación y Lenguaje*, 5(3), p.651–678.
- Arce, C., Mora, L. a., y Mora, G. A. (2016). Neuropsiquiatría. Trastorno del Espectro Autista. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 73(10), 773–779.
- Arce, C., Mora, L. a., y Mora, G. A. (2016). Neuropsiquiatría. Trastorno del Espectro Autista. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 73(10), p. 773–779.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *REVISTA DE NEUROLOGÍA*, 28(2), p.118–123.
- Association American Psychiatric. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.
- Barthelemy, C., Fuentes, J., Howlin, P., Y., y Van der Gaag, R. (2019). *Personas con trastorno del espectro del autismo*. Autism europe. [https://www.conecta.org.es/docs/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention\\_Spanish-version.pdf](https://www.conecta.org.es/docs/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf)
- Bayley, D. (2015). Escalas Bailey de Desarrollo Infantil-III BSID-III. *Madrid: PEARSON*.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 46, p.4.
- Blaxill, M. F. (2004). What's Going On? The Question of Time Trends in Autism [¿Que esta pasando? La cuestión de las tendencias temporales en el autismo]. *Public Health Reports* 119 (6), p.536–551. <https://doi.org/10.1016/j.phr.2004.09.003>
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., y Hilliard, J. (1978). *Portage Guide*.
- Bondy, A. S.,y Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 9(3), p.1–19. <https://doi.org/10.1177/108835769400900301>
- Bondy, A., y Frost, L. (1985). *El Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS)*.
- Bosch, L. (1982). *Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico en niños de 3 a 7 años*.



- Cande, I., Garrido, F., Leal, M., Navarro, J., y Tortosa, F. (2012). Protocolo de coordinación de las actuaciones educativas y sanitarias para la detección e intervención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). En *Murcia: Consejería de Sanidad y Política Social, Servicio Murciano de Salud, Subdirección General de Salud Mental*. (9, p. 1–105).
- Charman, T. (2002). The prevalence of autism spectrum disorders: Recent evidence and future challenges [La prevalencia de los trastornos del espectro autista: evidencia reciente y desafíos futuros]. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 11 (6), p. 249–256. <https://doi.org/10.1007/s00787-002-0297-8>
- Collia, A. (2014). Guía de ayuda para la detección de los trastornos del espectro autista. En *Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires* (p. 1–12).
- Comisión de educación inclusiva de familias de Plena Inclusión España. (2015). Guía informativa para familiares de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales. En *Plena inclusión* (p. 1–48).
- Confederación Autismo España. (2019). *Se confirma el aumento de personas con autismo identificadas en España. Investigación y Conocimiento Sobre El TEA*. <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/se-confirma-el-aumento-de-personas-con-autismo-identificadas-en-espana>
- Coo, H., Ouellette-Kuntz, H., Lloyd, J., Kasmara, L., Holden, J. y Lewis, M. (2008). Trends in autism prevalence: Diagnostic substitution revisited [Tendencias en la prevalencia del autismo: revisión de la sustitución diagnóstica]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), p.1036–1046. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0478-x>
- Cosson, F., F. O., y Gallo, I., F. D. C. E. de P. G. (2011). *E-MITZA*.
- De la Torre, B., y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un Avance Desigual. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(1), p. 249. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Decreto 40/2011, de 22 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria. (2011). *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, 40, de 25 de febrero 2011, p. 1-128. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/40/boletin.40.pdf>
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. (2008). *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, 164, de 19 de agosto 2008, p. 7-12. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/476e00de-207d-4204->

- Díaz, F. García, C y Martín, A. (2004). Diagnóstico precoz de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 4(2), p.127-144.
- Dunn, L. M., Dunn, L., y Arribas, D. (2006). Peabody-III. Test de vocabulario en imágenes Peabody. In *Madrid: TEA*.
- Edwards, S. (1997). Reynell developmental language scales III. *Nfer-Nelson*.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S., y Reilly, J. (1994). *McArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI)*.
- Fiuza, M. J., y Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Ediciones Pirámide.
- Flores, V. y Calleja, I. (2016). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En *En C. Martín y J.I Navarro, (Coords.), Psicología Evolutiva en E. I y E.P. Madrid: Pirámide* (p. 89–111).
- Fombonne, E. (2013). The prevalence of autism [Prevalencia del autismo]. *The Journal of the American Medical Association*, 289, p. 87–89. <https://doi.org/10.1001/jama.289.1.87>
- Fortea, M. S., Escandell, M. O., Castro, J. J., y Martos, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de Neurología*, 60(1), p31–35. <https://doi.org/10.33588/rn.60s01.2014566>
- Fortea, M.S., Escandell, M. O., y Castro, J. J. (2013). Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista: una revisión teórica. *Revista Internacional de Desarrollo y Psicología de la Educación*, 1(1), p.747–764. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058061.pdf>
- Frith, U. (1991). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.
- Frontera, M. (2005). Estudio epidemiológico de los trastornos generalizados del desarrollo en la población infantil y adolescente de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Aragón: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, DL*.
- Fuentes, J. , Ferrari, M. J., Boada, L., Touriño, E., Artigas, J., Belinchón, M., Muñoz, J. A., Hervás, A., Canal, R., Hernández, J. M., Díez, A., Idiazábal, M. A., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos, J., y Posada, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), p.425–438. <https://doi.org/10.33588/rn.4307.2005750>
- Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), p.113–123.
- Gortázar, M., Zamora, M., Rodríguez, J., y Escobar, L. (2015). *Programa AITTEA. Programa*

*Sociocomunicativo de Atención Infantil Temprana para los Trastornos del Espectro del Autismo*. Autismo Sevilla. <http://aittea.autismosevilla.org/%0A?>

Gortazar, P. (2002). Intervención en casos con autismo: Estado de la cuestión presentación caso clínico. *Ponencia Presentada En El I Congreso Internacional de Foniatría, Audiología, Logopedia y Psicología Del Lenguaje. Salamanca 2002*. Recuperado El 14/07/2020 En: [http://Www.Jmunozy.Org/Files/9/Necesidades\\_Educativas\\_Especificas/Trastorno\\_de\\_Espetro\\_Autista/A](http://Www.Jmunozy.Org/Files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/Trastorno_de_Espetro_Autista/A).

Hernandez, J. M. (1997). *El eco: un procedimiento de evaluación de las dificultades pragmáticas en la infancia*. Polibea. (44, p. 38–43).

Hernandez, J. M. (2012). *Propuesta Curricular en el Área del Lenguaje. Educación Infantil y alumnos con trastornos en la comunicación* (8). Editorial CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Hervás, A., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). *Los trastornos del espectro autista (TEA)*. *Pediatría Integral*, XXI (2), p. 92–108. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>

Hortal, C., Bravo, A., Mitjà, S. y Soler, J. M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista. Escuelas inclusivas: Alumnos distintos pero no diferentes*. Editorial Graó.

Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008*.

Jané, M.C., Canals, J., Ballespí, S., Viñas, F., Esparó, G., y Domènech, E. (2006). Parents and teachers reports of DSM-IV psychopathological symptoms in preschool children Differences between urban-rural Spanish areas. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(5), p.386–393. <https://doi.org/10.1007/s00127-006-0038-2>

Jané, M.C., Canals, J., Ballespí, S., Viñas, F., Esparó, G., y Domènech, E. (2006). Parents and teachers reports of DSM-IV psychopathological symptoms in preschool children Differences between urban-rural Spanish areas [Padres y profesores relatan síntomas psicopatológicos del DSM IV en niños preescolares de diferentes zonas españolas]. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(5), p. 386–393. <https://doi.org/10.1007/s00127-006-0038-2>

Jiménez, R., Pons, A., Barrera, C., Benítez, J., Calero, M. R., Caro, I., García, P., Gómez, M. D., LAzo, L., Ley, M., López, G., Martín, M., Palomino, N., Repeto, S., Saldaña, D., y Sarmiento, V. (2013). Proceso asistencial integrado de atención temprana para el Trastorno del Espectro Autista. En Junta de Andalucía, Consejería de Salud (p.1–131). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Kirk, S. A. (1986). Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas. En *ITPA: manual*. TEA Ediciones.

- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. (2008). *Boletín Oficial de Estado*, 38, de 13 de febrero de 2008, p.1-43. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-2492-consolidado.pdf>
- Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía.(2007). *Boletín Oficial de Estado*, 20, de 23 de enero de 2008, p. 1-63. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial de Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006, p.1-110. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (2007). *Boletín Oficial de Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, p. 1-66. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial de Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. L., Luyster, R. J., y Guthrie, W. (2001). *Autism Diagnostic Observational Schedule*.
- Martos, J. M., y Pérez, M. L. (Coords. . (2002). *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en Logopedia*. Nau Llibres.
- Matson, J., Y., y Kozlowski, A. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders [El aumento de la prevalencia en los Trastornos del Espectro Autista]. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), p.418–425. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>
- Mayer, R. (1981). *EL SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN*.
- McGhee, R. L., Ehrlert, D. J., y Disimoni, F. (2012). The Token test for children (TTFC-2). *Austin*, TX: Pro-Ed.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J., y Fresneda, M. D. (2005). CEG, Test de comprensión de estructuras gramaticales. *TEA*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Millá, M. G. y, y Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 48(2), p.47–52. <https://doi.org/10.33588/rn.48s02.2009020>
- Monfort, I. (2009). Comunicación y lenguaje: Bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología*, 48(2), p.53–56.

<https://doi.org/10.33588/rn.48s02.2008758>

- Montero, P. (2003). Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) y accesibilidad. Bases Teóricas De Los SAAC. *Puertas a La Lectura*, 4, p.129–136.
- Morales, P., Doménech, E., Jané, M. C. y, Canals, J. (2013). Trastornos leves del Espectro Autista en Educación Infantil: Prevalencia, Sintomatología Co-ocurrente y Desarrollo Psicosocial. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(3), p. 217–231.
- Orden de 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (2008). *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, 169, 26 de agosto 2008, p.17-53. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5569.pdf>
- Pérez, E., y Serra, M. (1998). *A-REL- ANÁLISIS DEL RETRASO DEL LENGUAJE*.
- Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), p.679–693.
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial de Las Cortes Generales (BOCG)*, 113, 25 de noviembre de 2020, p.3-79. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f19685f1-0260-4926-b043-768d82ed09e0/bocg-d-14-113-983-senado.pdf>
- Repeto, S. (1990). *Cuestionario Habilidades Básicas*. Recuperado de: [https://Drive.Google.Com/File/d/0B\\_tYVTsmURVLTk92cDVRb2pJQmM/Vie](https://Drive.Google.Com/File/d/0B_tYVTsmURVLTk92cDVRb2pJQmM/Vie)
- Reynell, J. K. (1985). Escalas Reynell de desarrollo del lenguaje. *Mepsa*.
- Rivera, G. (2014). *Trastorno del espectro del autismo*. *DIAGNOSTICO*, 53 (3), p.142–148. <https://www.scribd.com/document/201002845/La-palabra-estres-deriva-del-griego%0Ahttps://verbi clara.wordpress.com/2014/08/30/origen-de-la-palabra-medico/>
- Rivière, y A. Martos, J. (2000). El niño pequeño con autismo. En *Asociación de Padres de Niños Autistas (APNA)*.
- Rivière, A. (1999). El desarrollo y la educación del niño autista. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (p. 367-384). Alianza Psicología.
- Rivière, Á. (2001). Lenguaje y Autismo. *Autismo. Enfoques Actuales Para Padres y Profesionales de La Salud y La Educación*. Fundec., p. 17.
- Rutter, M., Bailey, A., y Lord, C. (2005). *The Social Communication Questionnaire*.
- Schaeffer, B., y Musil, A. (1980). *Total communication. A signed speech program for nonverbal children*.

- Schopler, E. (1966). *Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*.
- Schopler, E. (2001). El método TEACCH. División TEACCH. *Manual de Currículo Del Método de Enseñanza TEACCH*, p. 1–41.
- Sotillo, M., y Rivière, A. (1998). Capítulo 17: Sistemas Alternativos de Comunicación y su empleo en autismo. En A. Rivière y J. Martos (Ed.) *El tratamiento del autismo*. En *Nuevas perspectivas* (p. 539–564).
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D., y Balla, D. A. (1984). *Vineland adaptive behavior scales*.
- Tamarit, J. (1993). *Qué son los sistemas de comunicación aumentativa*. En M. Sotillo (Coord.) *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Ed. Trotta.
- Tamarit, J. (1994). Prueba ACACIA. *Madrid Alcei*.
- Tamarit, J., De Dios, J., Domínguez, S., y Escribano, L. (1990). *Proyecto de estructuración ambiental en el aula de sujetos con autismo*.
- Tizón, J. (2016). Trastornos del Espectro Autístico y Trastornos Generalizados del Desarrollo: por una perspectiva relacional de su comprensión y cuidados. *Revista Electrónica*, p. 4–25.
- Tomás, R., y Grau, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), p. 35–53.
- Tordera, J. C. (2007). Trastorno de espectro autista: delimitación lingüística. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA)*, 21, p.1–15. <https://doi.org/10.14198/elua2007.21.15>
- Tortosa, F. (2004). Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Servicio de Atención a La Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Murcia*.
- Watson, L., Lord, C., Schaffer, B., y Schopler, E. (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. Irvington Publishers, Inc.
- Wetherby, A., y Prizant, B. (2002). *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile. Preliminary Normed Edition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wetherby, A., y Prizant, B. M. (1993). *Communication and Symbolic Behavior Scales*.
- Wing, L., y Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is the prevalence rising? [La epidemiología de los trastornos del espectro autista: ¿está aumentando la prevalencia? ] *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* , 8 (3), p. 151–161. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10029>

## ANEXOS

### Anexo I

Entrevista de evaluación de la comunicación en el hogar del currículo TEACCH

---

Nombre:

Fecha de nac.:

Edad:

Entrevista realizada a:

#### PROPÓSITOS O FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN

##### General

Cuando \_\_\_\_ se comunica en casa, ¿qué clase o tipo de razones parece tener para comunicarse con vosotros?

---

##### Petición

¿Pide los objetos que quiere?, ¿Pide ayuda cuando la necesita?, si es así, poned ejemplos de cómo lo hace

---

##### Pedir atención

\_\_\_\_ ¿Tiene alguna forma de llamar vuestra atención cuando quiere comunicaros algo? Ejemplos.

---

##### Comentarios

¿Señala o comenta cosas que le interesan? Ejemplos.

---

##### Rechazo

¿Tiene \_\_\_\_ alguna forma de comunicar que no quiere un objeto o no quiere algo? Ejemplos.

---

##### Dar información

¿Alguna vez dice a la gente cosas que ellos no saben o conoce aún, o comunica sobre algo que no está presente o que le ha pasado? Ejemplos

---

##### Buscar información

\_\_\_\_ ¿Tiene alguna forma de pedir a otros que le digan cosas que no sabe?, es decir?, ¿Tiene alguna forma de hacer preguntas? Ejemplos.

---

##### Expresar sentimientos

¿Tiene alguna forma de deciros qué siente, física o emocionalmente? Ejemplos.

---

##### Rutinas sociales

¿Saluda a la gente, les dice adiós, o pide disculpas? Ejemplos.

#### CATEGORÍAS SEMÁNTICAS Y PALABRAS (SIGNOS, GESTOS, OBJETOS, IMÁGENES...) UTILIZADAS

##### General

¿Qué clase de palabras (signos, gestos, objetos, imágenes...) usa \_\_\_\_ cuando se comunica con vosotros?

---

##### Objetos

¿Utiliza palabras para nombrar objetos?, ¿Cómo usa estas palabras?

---

##### Persona

¿Utiliza palabras para referirse a la gente que conoce? ¿Cómo usa estas palabras? ¿Qué palabras utiliza para referirse a la gente que no conoce (p.ej. hombre, mujer, bebé)?

---

##### Acción

¿Utiliza palabras para referirse a acciones?

---



---

**Localizaciones**

¿Utiliza palabras para referirse a localizaciones? (p.ej. cuarto de baño, fuera, allí...)

---

**Cualidad**

¿Tiene palabras que utilice para hacer descripciones? (p.ej. roto, rojo, sucio, grande...)

---

**Estados Internos**

¿Utiliza palabras para expresar sentimientos? (p.ej. feliz, enfadado, amor...)

---

**Otras**

¿Utiliza otro tipo de palabras (p.ej. palabras como: más, otra vez, no, sí, o palabras sociales)

---

**CONTEXTOS PARA LA COMUNICACIÓN****General**

¿Con quién está \_\_\_ más predispuesto para comunicarse?, ¿En qué situaciones está más predispuesto para comunicarse?

¿\_\_\_ se comunica fácilmente con vosotros?

¿Se comunica fácilmente con sus hermanos o hermanas?

¿Se comunica con otros niños?

¿Se comunica con otros familiares adultos?

¿Se comunica fácilmente con personas no familiares?

¿\_\_\_ se comunica frecuentemente a la hora de las comidas?

¿Comunica algo sobre algún trabajo doméstico que pueda hacer?

¿Comunica algo sobre actividades tales como vestirse, bañarse, asearse...?

Cuando \_\_\_ deja de jugar solo, ¿Inicia la comunicación con vosotros?

Cuando os lleváis a \_\_\_ con vosotros, ¿Las actividades que hacéis o los lugares a los que vais son particularmente apropiados para que se comunique?

¿Existen algunas otras situaciones en las que vosotros sepáis que \_\_\_ es especialmente comunicativo?

¿Existen situaciones en las que sepáis que es especialmente no-comunicativo o en las que su comunicación es especialmente inapropiada?

---

**FORMA DE LA COMUNICACIÓN****General**

¿Cuáles son las diferentes formas que tiene \_\_\_ para comunicarse con vosotros?

---

**Motórica/objeto**

¿Tira de vosotros, pone en vuestra mano en los objetos, u os lleva a los objetos?

---

**Gestual**

¿\_\_\_ señala, o mueve la cabeza, o utiliza algún otro gesto para comunicarse?

---

**Pictórica**

¿Alguna vez señala imágenes u os lleva una imagen o dibujo para comunicarse con vosotros?

---

**Signada**

¿Utiliza algún signo en casa?, ¿Signa más de una palabra a la vez?

---

**Palabras Escritas**

¿\_\_\_ señala alguna vez palabras escritas, lee palabras en voz alta, o escribe palabras?

---

**Verbal**

¿\_\_\_ alguna vez os habla?, ¿Alguna vez ha dicho algo?, ¿Dice varias palabras juntas?

---

**Otra**

¿Existe alguna otra forma mediante la que \_\_\_ se comunique con vosotros?

---



---

## Inteligibilidad

¿Es fácil comprender lo que \_\_\_\_ comunica?, ¿Hay veces en las que sabéis que intenta deciros algo, pero no comprendéis lo que es?, ¿Pasa a menudo esto?

---

## OBSERVACIONES

---

Nota. Fuente: Álvarez et al. (2018)

## Anexo II

Imágenes de los programas de intervención en las alteraciones del lenguaje en el TEA

- Programa TEACCH

**Imágenes I y II:** informa de forma visual, de los tipos de puzzles que puede seleccionar el infante con TEA en esa actividad o rincón y donde se encuentra.



Imagen I

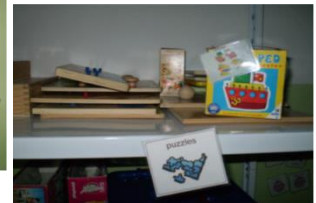


Imagen II

**Imagen III:** Información estructurada del proceso de salida del colegio.



Imagen III

**Imagen IV:** división y estructuración de espacios del aula por rincones.



Imagen IV

- SISTEMA AUMENTATIVO Y ALTERNATIVO DE COMUNICACIÓN (SAACS)

**Los medios y Materiales que se utiliza en este tipo de intervención para comunicar:** tablero de comunicación con símbolos (imagen V) dispositivos computarizados (imagen VI), fotografías de pictogramas (imagen VII) o signos manuales (imagen VIII).



Imagen V



Imagen VI



Imagen VII

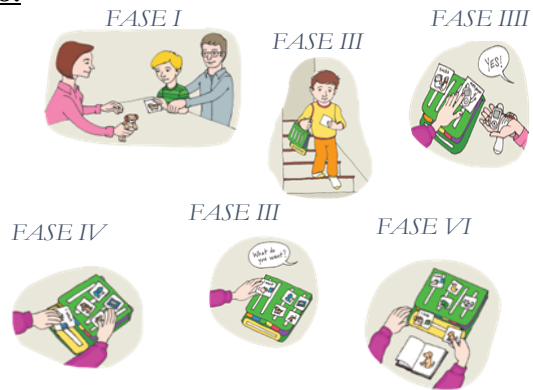


Imagen VIII

- SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR INTERCAMBIO DE IMÁGENES (PECS)

**Resumen en imágenes de las 6 fases consecutivas de este programa de intercambio de imágenes para pedir algo:**

- FASE I: Cómo comunicarse
- FASE II: Distancia y persistencia
- FASE III: Discriminación de Imágenes
- FASE IV: Estructura de la Oración
- FASE V: Peticiones en respuesta
- FASE VI Comentario



- PROGRAMAS DE COMUNICACIÓN TOTAL-HABLA SIGNADA DE BENSON SCHAEFFER



**Ilustración I:** se da a conocer la forma de la mano, la posición y el movimiento final de algunos símbolos: beber, cepillarse los dientes, conducir y coger la pelota, como ejemplo como enseña a comunicarse con este programa.

Ilustración 1

- SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN (SPC)



Ilustración 2 y 3

Estas ilustraciones muestran algunos conceptos y vocabulario que existen en el sistema de comunicación por pictogramas.

- PROYECTO DE ESTRUCTURACIÓN AMBIENTAL EN EL AULA DE SUJETOS CON AUTISMO (PEANA)

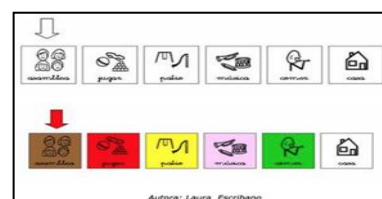
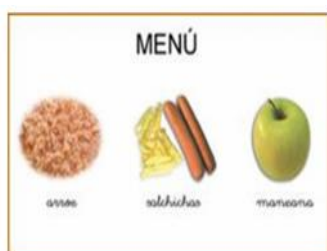


Ilustración 4, 5 y 6

En estas ilustraciones (4, 5 y 6), se muestran cómo se trabaja la comunicación de los menús, del horario, tareas y días de la semana a través de la estructuración de información visual donde se van marcando en que momento o situación del horario de clase/tarea se encuentran.

- PROGRAMA E-MINTZA

Ilustración 7



Ilustración 8



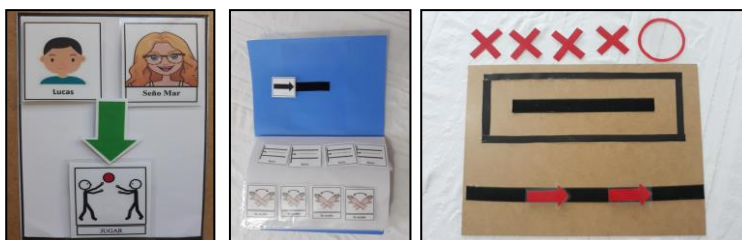
Ilustración 9



En las ilustraciones 7, 8 y 9 se muestran el material y herramientas de este programa, la tecnología táctil y multimedia como medio de comunicación de los sujetos con TEA.

### Anexo III

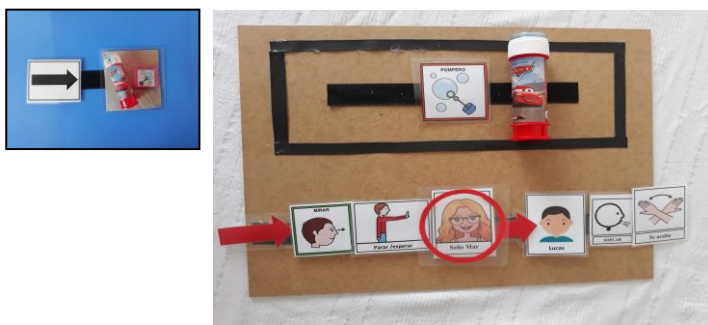
Materiales necesarios para las sesiones con las que se desarrolla la propuesta de actividades: pictograma para el horario de cortinilla del aula, agenda de comunicación de la actividad donde se encuentran todos los pictogramas necesarios y tablón para la estructura comunicativa de pasos a seguir.



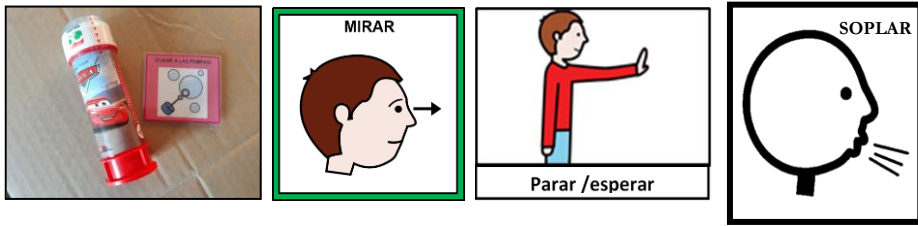
### Anexo IV

Actividad: *Pompas de sonidos*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos a seguir.



Materiales: Un pompero y los pictogramas de: pompero, mirar, esperar y soplar



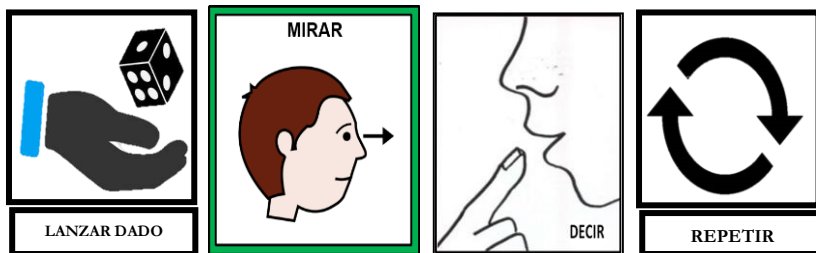
**Anexo V**

Actividad: *Dados*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos a seguir con cada uno de los dados.



Materiales: un dado de pictogramas con posicionamiento articulatorio de las vocales y otro con algunas consonantes (M, N, P, F, L y S), pictogramas por separados de las vocales, de las consonantes a trabajar y pictogramas de: lanzar, mirar, decir/hablar y repetir.

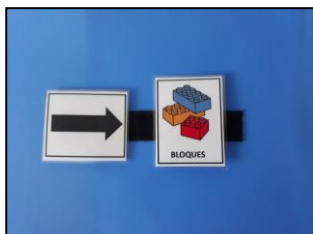


Leyenda de las letras de los dados: se ha utilizado el color blanco para todas las vocales, ya que estas son fáciles de diferenciar entre ellas. Sin embargo para las consonantes se han utilizado diferentes colores (en el marco de las imágenes): **N** (negro), **P** (azul), **F** (rojo), **M** (naranja), **L** (lila) y **S** (Rosa).

## Anexo VI

Actividad: *Completa la canción*

Estructura de la actividad: se muestra la imagen de la actividad a realizar en la agenda de juegos y en este caso no es necesario el tablero de comunicación ya que el juego que se realiza es espontáneo.



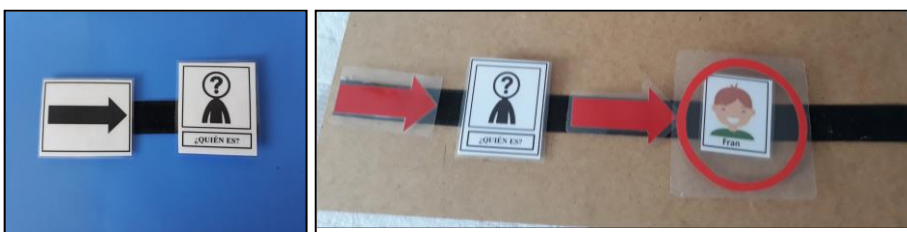
Materiales: las canciones y párrafos seleccionados son los siguientes (están marcadas en negrita la parte a trabajar).

|                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b><u>DEBAJO DE UN BOTÓN</u></b><br/>Debajo de un botón, <b>ton-ton,</b><br/>Del señor Martín, <b>tin-tin,</b><br/>Había un ratón, <b>ton-ton,</b><br/>Muy muy chiquitín, <b>tin-tin.</b></p>                                        | <p><b><u>HABÍA UNA VEZ UN BARCO</u></b><br/><b><u>CHIQUITITO</u></b><br/>Había una vez un barco <b>chiquitito,</b><br/>Había una vez un barco <b>chiquitito,</b><br/>Había una vez un barco <b>chiquitito,</b><br/>Tan <b>chiquitito,</b> tan <b>chiquitito,</b><br/>Que no podía navegar.</p> |
| <p><b><u>BUENOS DÍAS CANTO YO</u></b><br/><b>Buenos días</b> canto yo,<br/>El sol dice <b>hola,</b> la luna dice <b>adiós,</b><br/><b>Buenos días</b> canto yo,<br/>El gallo cantor es mi despertador,<br/><b>//Qui-quiri-qui//</b></p> | <p><b><u>HOLA DON PEPITO</u></b><br/><b>Hola</b> Don Pepito,<br/><b>Hola</b> Don José,<br/>Pasó usted por mi casa,<br/>Por su casa yo pase.</p>                                                                                                                                                |

## Anexo VII

Actividad: *¿Quién es?*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos a seguir con cada una de las fotografías de sus compañeros.





Materiales: fotos de los compañeros de clase en un recipiente y pictograma del interrogante “¿quién es?”



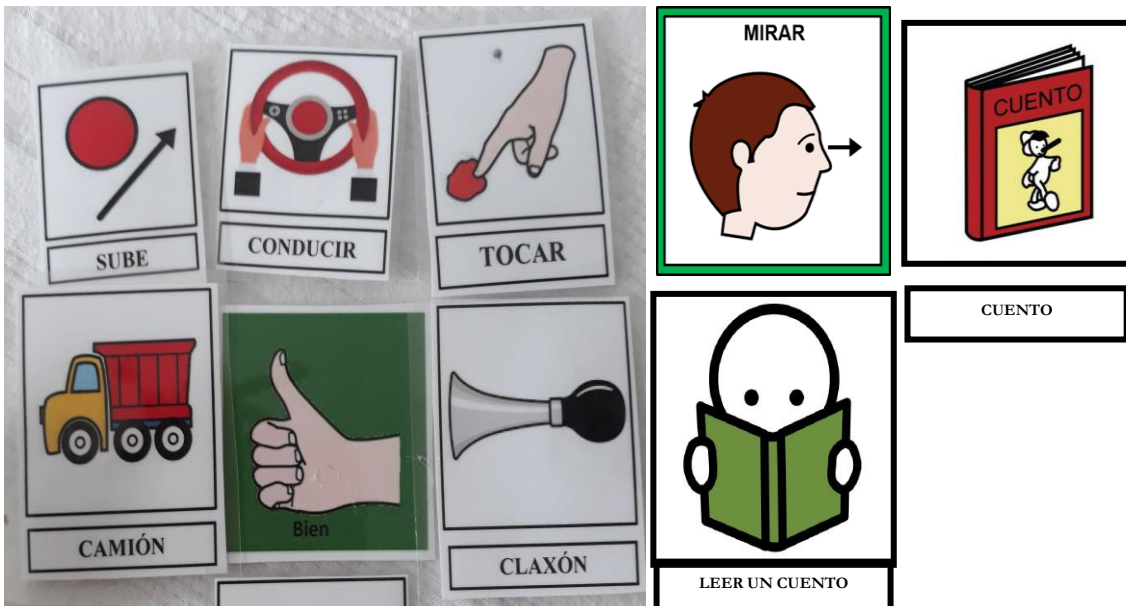
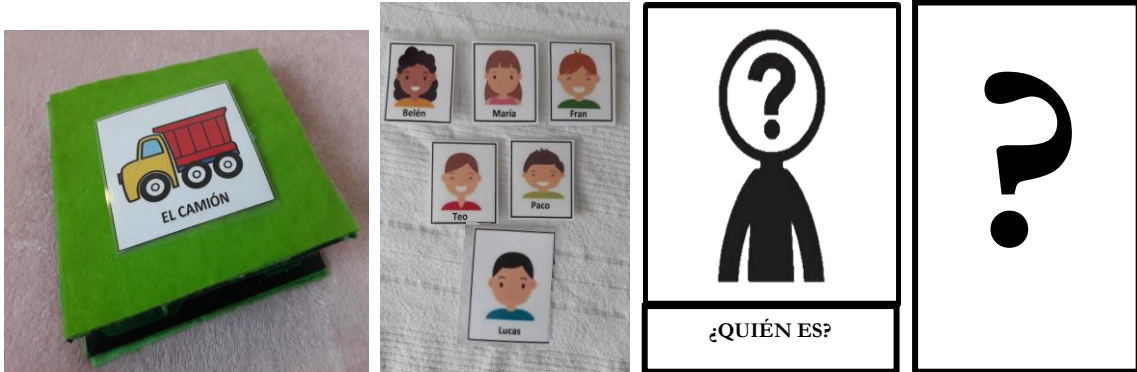
### Anexo VIII

Actividad: *Un cuento*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos a seguir. Además de la estructura que contiene el cuento.



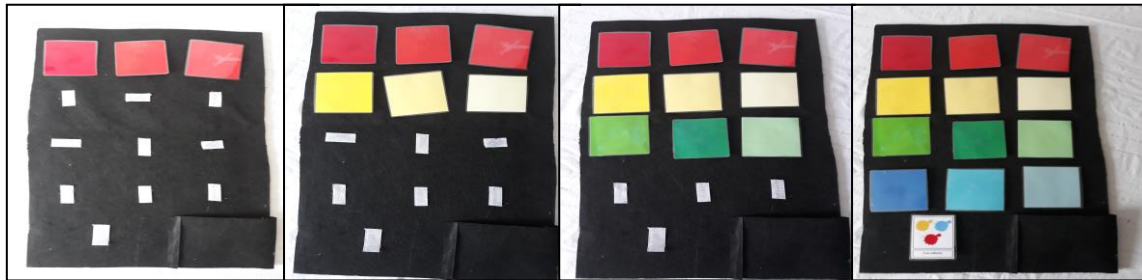
Materiales: cuento elaborado, fotos del sujeto y de sus compañeros, pictogramas de las preguntas ¿qué es? ¿Quién es?, los pictogramas de mirar, subir, conducir, tocar, leer cuento, claxon, cuento y camión que van pegados con velcro al cuento y se pueden enseñar por separado.



**Anexo IX**

Actividad: *Tablero de los colores*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos que se debe de seguir con todos los colores del tablero. Además de la estructura del tablón de colores con ejemplos del proceso de enseñanza de estos (primero rojo, luego amarillo, verde...hasta completar todos).



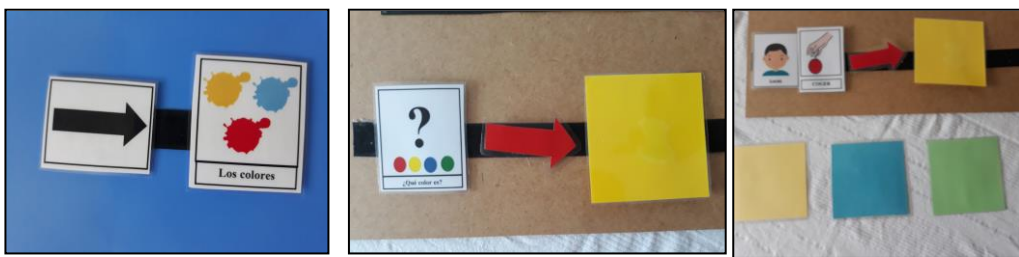
Materiales: panel y tarjetas de colores con velcro, tarjetas de los colores a trabajar sin velcro: amarillo, rojo, verde y azul, pictogramas de: “¿qué color es?”, de escuchar, mirar, dar y el pictograma que muestra el significado de “colores”



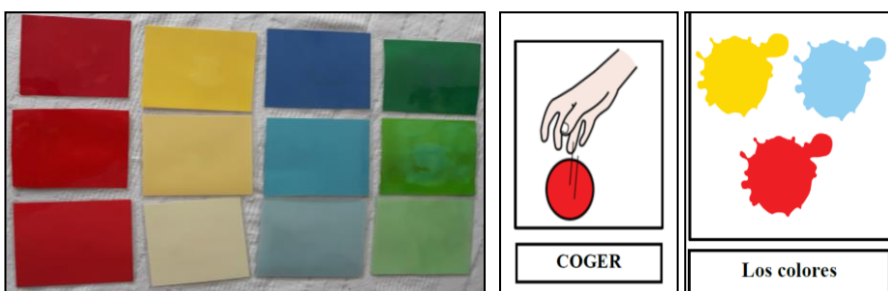
## Anexo X

Actividad: *Los colores*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos que se debe de seguir para repasar los colores y para que seleccione el color que se nombre.



Materiales: tarjetas de los colores (rojo, azul, verde y amarillo), pictogramas de “coger” y del significado de “los colores”.

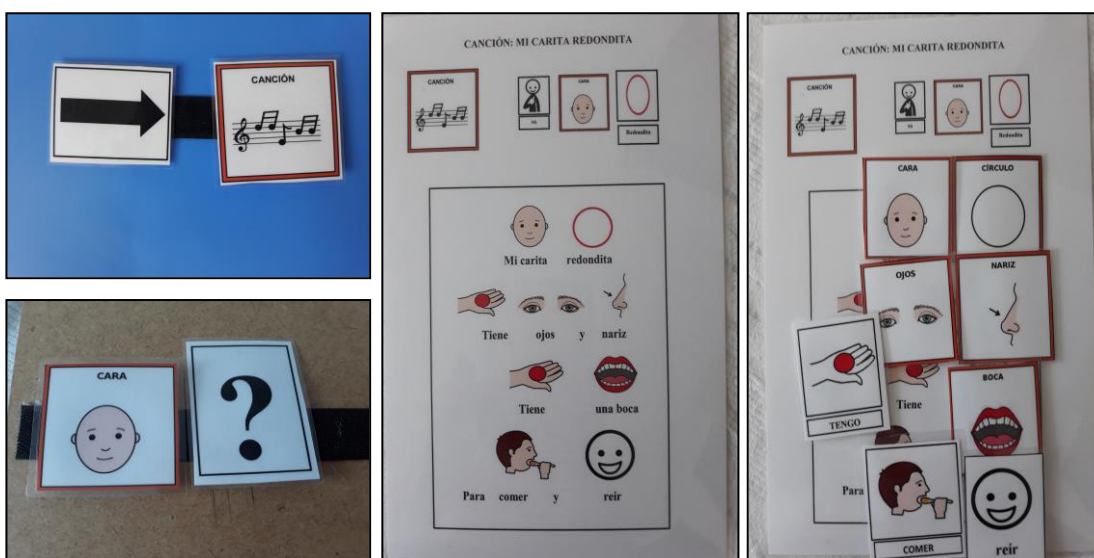




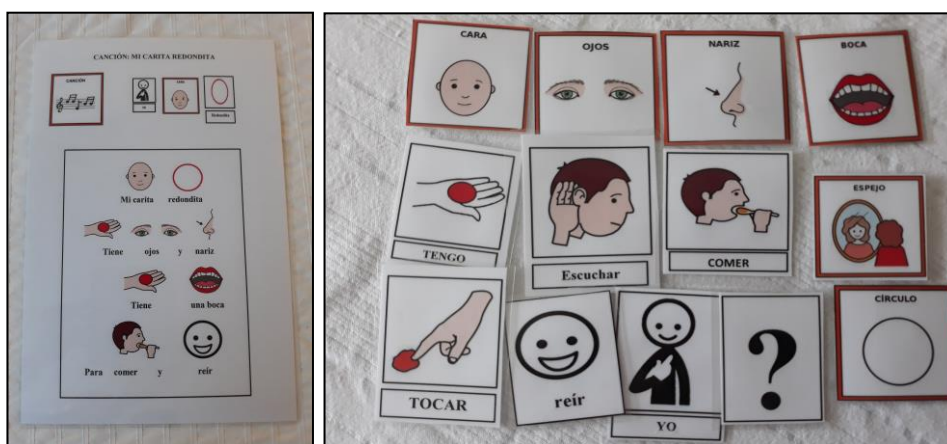
## Anexo XI

Actividad: *La canción*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos, del tablero de comunicación con los pasos que se debe de seguir para enseñar cada pictograma, de la canción y estructura de ésta al finalizar la actividad.



Materiales: pictogramas de: canción, cara, ojo, nariz, boca, del interrogante: “¿Qué es?”, de redondo/circular, del concepto yo (Lucas) y de escuchar, espejo, tocar, tener, comer y sonreír. También se necesita la lámina con la canción en pictogramas y un espejo infantil.



## Anexo XII

Actividad: *Puzle de animales*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos que se debe de seguir para enseñar cada pieza y pictogramas del puzle.



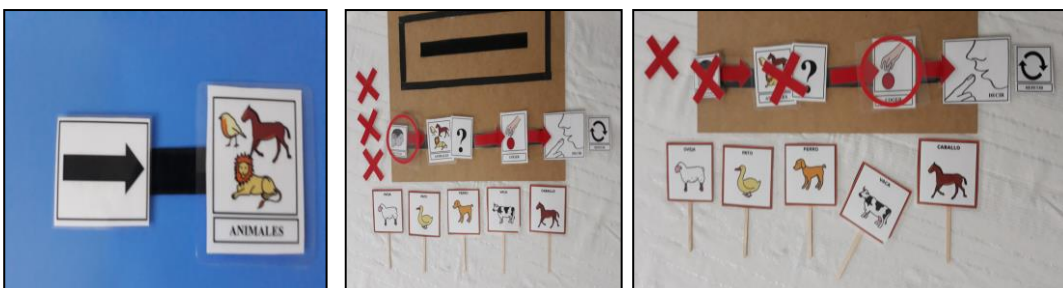
Materiales: puzzle con figuras de resaque de la granja: perro, caballo, vaca, pato, oveja y granja, pictogramas de animales y de los animales citados, de granja, del concepto “dame, de esperar y no tocar.



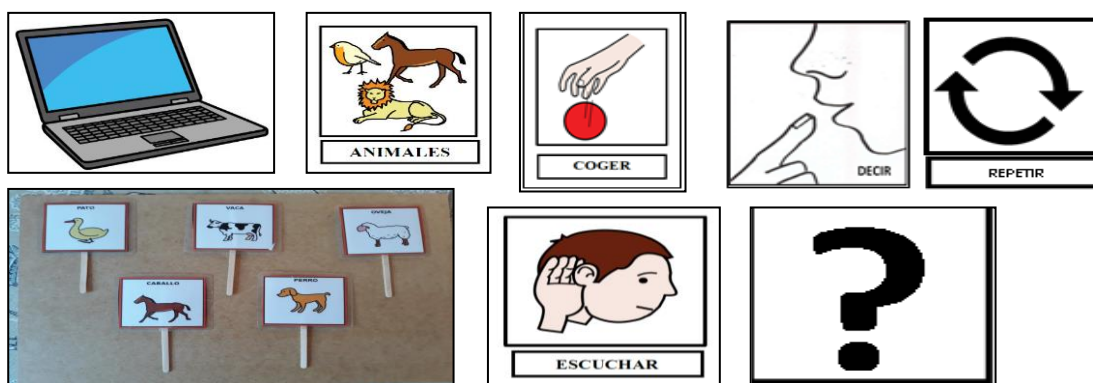
### Anexo XIII

Actividad: *Los animales*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos que se debe de seguir para el desarrollo del juego.



Materiales: un reproductor de sonido (un ordenador, un móvil...), los pictogramas de cada uno de los animales a trabajar con palillos y del concepto animal, de escuchar, coger, decir, repetir y del interrogante.



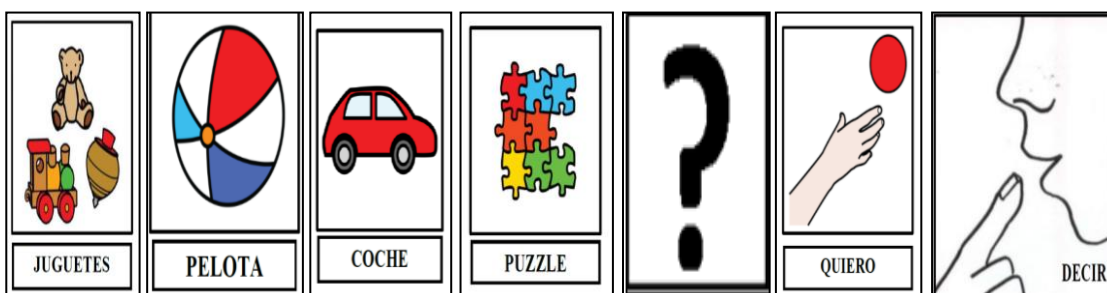
#### Anexo XIV

Actividad: *Los juguetes*

Estructura de la actividad: se muestran respectivamente las imágenes de la actividad a realizar en la agenda de juegos y del tablero de comunicación con los pasos que se debe de seguir para el desarrollo del juego.



Materiales: pictogramas de juguete y de los juegos (pelota, puzle, y coche), pictogramas del interrogante para preguntar ¿Qué es?, del verbo “querer” y “decir”.



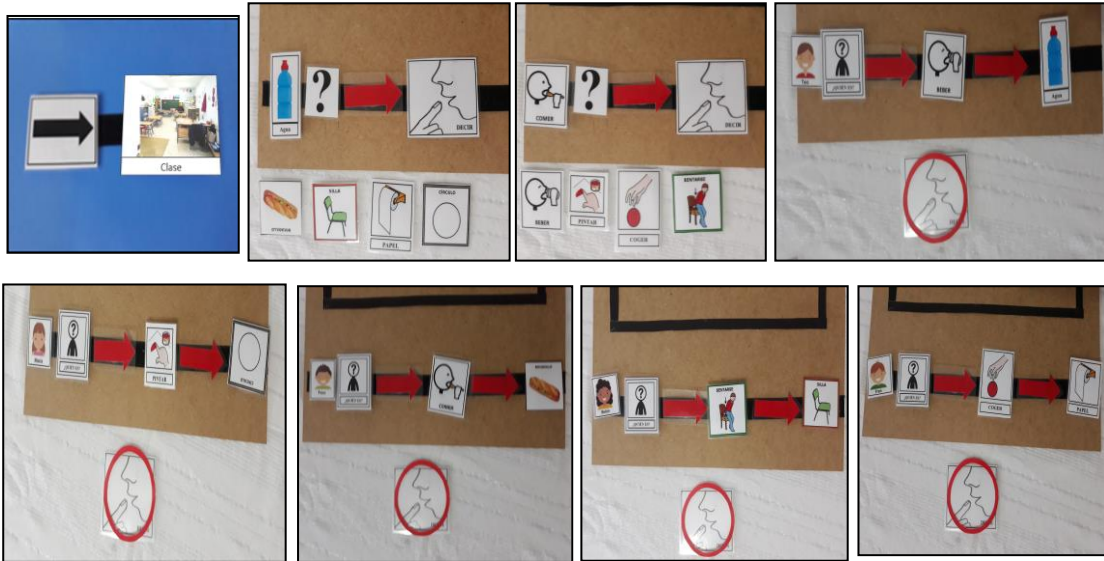
#### Anexo XV

Actividad: *En clase...*

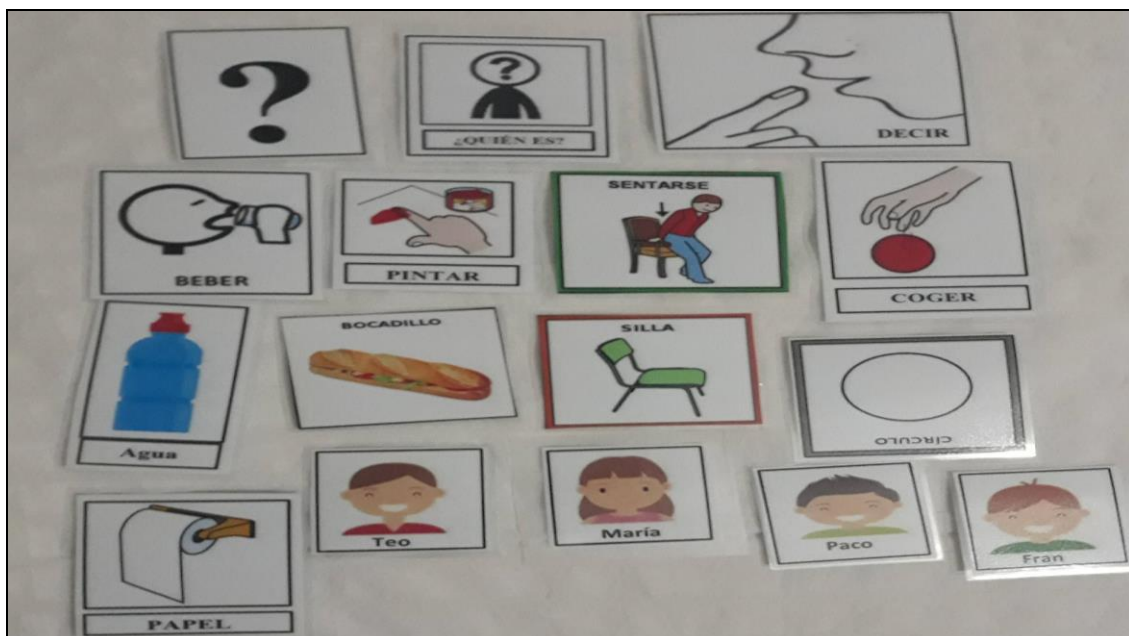
Estructura de la actividad: se muestran respectivamente el pictograma que simboliza la actividad a realizar, las fotografías del tablero de comunicación con los pasos que se debe



de seguir con los pictogramas de los elementos y de los verbos implicados. También de la estructura de las frases planteadas en la actividad.



Materiales: pictogramas de los interrogantes: ¿Qué es? y ¿Quién es? , de los verbos, decir/hablar, beber, pintar, comer, sentarse y coger, de los sustantivos: agua, bocadillo, silla, círculo y papel. Además de las fotos de los compañeros que se vaya a utilizar en la actividad: Teo, María, Paco, Belén y Fran.



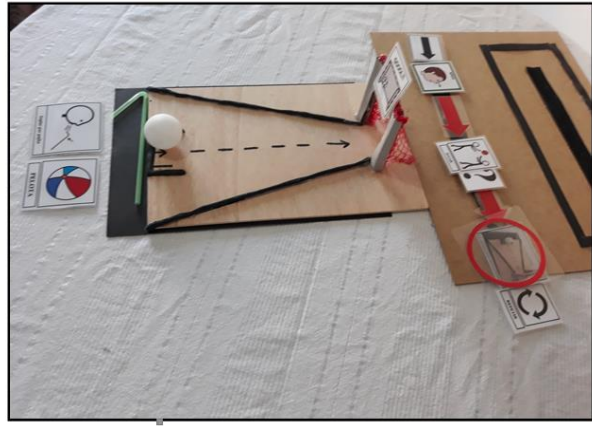
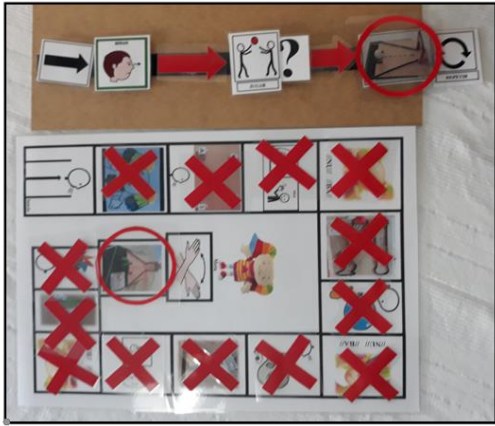
## Anexo XVI

Actividad: *El tablero del soplo*

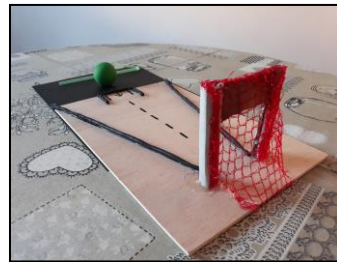
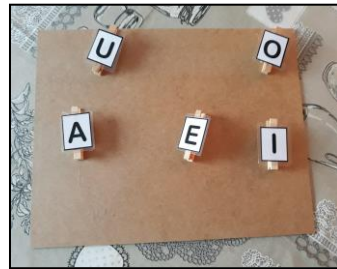
Estructura de la actividad: se muestran respectivamente el pictograma que simboliza la actividad a realizar, las fotografías del tablero de comunicación con los pasos que se debe de seguir.







Materiales: tablero con pictogramas de acciones (mostrado en fotografías anteriores). Lamina de Nuba con pelos de lana, pinzas de la ropa con tarjeta de las vocales, pelota de pimpón, portería de cartón, lámina con circuitos, un globo, un silbato, una armónica, un matasuegra, un molinillo de viento, un círculo rojo (con el interior transparente) y cruces rojas, el peluche de Nuba y los pictogramas de estos materiales.



**Anexo XVII**

*Lista de registro con los ítems a evaluar:*

| Ítems a valorar                                                         | Nombre y edad del sujeto objeto de estudio: |     |       |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----|-------|
|                                                                         | (C)                                         | (D) | (N.I) |
| Asocia a un mismo color diferentes tonalidades                          |                                             |     |       |
| Asocia imágenes de los juguetes con objeto reales                       |                                             |     |       |
| Asocia imágenes de sus compañeros con sus compañeros físicos            |                                             |     |       |
| Atiende a instrucciones sencillas, imitaciones y patrones de repetición |                                             |     |       |
| Comprende el cambio de turno y lo respeta                               |                                             |     |       |
| Comprende el concepto de “bien”, redondo/circular                       |                                             |     |       |
| Comprende patrones con diferente secuencias de pasos en el juego        |                                             |     |       |

---

Comprende y comunica de forma gestual los verbos: mirar, dar, coger, decir, tener, leer, soplar,  
Comprende y expresa de forma inteligible palabras propias del vocabulario cotidiano de clase: agua, bocadillo, cuento, circulo, silla y papel  
Comprende y expresa acciones como: beber, comer, sentarse y pintar  
Comprende y expresa de forma inteligible algunos de estos sustantivos: pelos, pajita, silbato, armónica, globo, molinillo y camino  
Comunica deseos (el juguete o juego que quiere)  
Expresa frases sencillas por lenguaje verbal o no verbal  
Controla el soplo al emitir el aire por diferentes elementos: instrumentos musicales, pajita y globo  
Denomina e identifica las partes de la cara  
Denomina e identifica nombre de animales y onomatopeyas  
Discrimina e identifica los juguetes a través de la escucha de su pronunciación  
Emite de forma correcta algunos de los fonemas que componen los colores: //R//, //L//, //M//, //D// y //Z//  
Emite más de un elemento en frases sencillas sobre la vida cotidiana (nombre propio + acción + sustantivo)  
Emite sonidos al realizar gestos (picar con el dedo pompas de jabón)  
Emite y comunica cuando quiere “jugar”  
Emplea el lenguaje y comunicación en contextos espontáneos  
Emplea o reproduce frases de dos elementos por ejemplo “perro //guagua//”  
Es capaz de pronunciar sonidos de algunas canciones: //ton-ton//, //tin-tin//, //tito//, //Qui-quiri-qui// y las expresiones “buenos días” y “hola”  
Expresa el nombre de los colores  
Expresa el nombre o sonido de las vocales  
Expresa o imita con gestos las emociones triste o feliz  
Ha adquirido la pronunciación de los verbos: subir y tocar  
Ha ampliado su vocabulario expresivo y comprensivo con las palabras: cuento, camión, conducir, claxon, granja,  
Ha mejorado la comprensión de frases de 3 elementos : Lucas +verbo+ (sustantivo/adjetivo)  
Diferencia y asocia los colores tanto en tarjetas como en objetos al escucharlo y con apoyo visual  
Mantiene el contacto visual  
Muestra una mejor atención, escucha y espera en el desarrollo de las actividades  
Posiciona diferentes puntos de articulación de los fonemas consonánticos //L//, //P//, //S//, //F//, //M// y //N// y de las vocales (A/E/I/O/U)  
Pronuncia correctamente: pelota, coche y puzle  
Pronuncia y articula las letras: //R//, //M//, //P//, //I// y //U// al representar los sonidos del camión //rumm-rumm// y //Piii-piii//  
Reconoce, identifica y denomina a cada compañero de clase de forma visual (fotografías) u oral  
Se expresa de forma oral a través de las canciones  
Usa señales y gestos para comunicarse de forma simultánea  
Utiliza el lenguaje oral como medio de interacción social con los iguales y/o adultos  
Utiliza y comprende el verbo “estar”  
Utiliza el saludo “hola” de forma oral acompañado al lenguaje gestual  
Vocaliza y pronuncia el nombre de la mascota de clase: Nuba

---

Nota. Fuente: Elaboración propia