



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Infantil

Propuesta de intervención en un niño con TEA para
mejorar su competencia social y sus habilidades
comunicativas en la interacción con sus iguales

Proposal for intervention in a child with ASD to improve
their social competence and communication skills in
interaction with their peers

Autora: Lena Estella Canudo

Directora: María Ángeles Bravo Álvarez

Facultad de Educación

2021-2022

ÍNDICE

1.- Introducción	2
2.- Justificación	3
3.- Objetivos	5
4.- Marco teórico	5
4.1.- Conceptualización del Trastorno del Espectro Autista	5
4.1.1.- Características de los déficits en comunicación e interacción social en niños con TEA nivel 3 y 2	8
4.2.- Teorías explicativas del autismo	9
4.2.1.- Teoría del déficit mentalista o de teoría de la mente	9
4.2.2.- Teoría del déficit en intersubjetividad	10
4.2.3.- Teoría del déficit en coherencia central	11
4.2.4.- Teoría del déficit en funciones ejecutivas	11
4.3.- Modelo de Calidad de Vida y Planificación Centrada en la Persona	12
4.4.- Respuesta educativa en TEA	14
4.4.1.- Respuesta educativa para la mejora de la competencia social y las habilidades comunicativas en niños con TEA	16
4.4.1.1.- Métodos de intervención educativa para la mejora de la competencia social y las habilidades comunicativas en niños con TEA	17
5.- Propuesta de intervención	21
5.1.- Objetivos	24
5.2.- Descripción del alumno	25
5.3.- Metodología	29
5.4.- Procedimiento	31
5.5.- Temporalización	32

5.6.- Sesiones	33
5.6.1.- Sesión 1	33
5.6.2.- Sesión 2	35
5.6.3.- Sesión 3	36
5.7.- Evaluación	38
6.- Conclusiones y valoración personal	39
7.- Anexos	40
8.- Referencias	44

Resumen

En este Trabajo de Fin de Grado se realiza una revisión teórica de la definición y de las características del Trastorno del Espectro Autista. Además, se plantean las dificultades y necesidades en la interacción social y en la comunicación que este trastorno conlleva. Una vez investigado lo anterior, se ha realizado una propuesta de intervención en un niño de 8 años con Trastorno del Espectro Autista escolarizado en un centro de Educación Especial. La finalidad de esta propuesta de intervención es mejorar las habilidades de interacción y comunicación social de este niño en la interacción con sus iguales.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, habilidades sociales, comunicación, interacción social, Modelo de Calidad de Vida, Planificación centrada en la Persona

Abstract

In this Final Degree Project, a theoretical review of the definition and characteristics of Autism Spectrum Disorder is carried out. In addition, the difficulties and needs in social interaction and communication that this disorder entails are raised. Once the above has been investigated, an intervention proposal has been made in an 8-year-old child with Autism Spectrum Disorder enrolled in a Special Education center. The purpose of this intervention proposal is to improve the interaction and social communication skills of this child in the interaction with his peers.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, social skills, communication, social interaction, Quality of Life Model, Person-Centered Planning

1. Introducción

En este trabajo se realiza una revisión teórica de la definición de Trastorno del Espectro Autista (TEA), de sus características, sus dificultades y necesidades en la interacción social con el objetivo de responder a las necesidades sociocomunicativas que tiene un niño de 8 años con TEA.

Este trabajo se diferencia en dos bloques, el primero trata sobre el marco teórico del TEA sus características, dificultades y necesidades; y en el segundo bloque se plantea una propuesta de intervención con un niño de 8 años escolarizado en Educación Infantil en un centro de Educación Especial. Esta propuesta de intervención se plantea con la finalidad de desarrollar y mejorar la competencia social y las habilidades comunicativas de este niño, potenciar su interés por interactuar socialmente con sus iguales, y con el objetivo último de mejorar su calidad de vida en la dimensión de relaciones interpersonales.

En el bloque I se conceptualiza el TEA y sus características, se explican las teorías explicativas del TEA, se define el Modelo de Calidad de Vida y la Planificación Centrada en la Persona, se presenta la respuesta educativa que se debe ofrecer a los niños con TEA desde el Modelo de Calidad de Vida y la Planificación Centrada en la Persona para la mejora de la competencia social y las habilidades comunicativas y se explican las distintas metodologías que se utilizarán en la propuesta de intervención.

En el bloque II se establecen los rasgos y fundamentos de la propuesta de intervención que se va a realizar, tomando como referencia la fundamentación teórica definida en el primer bloque. Se definen los objetivos de la intervención y el procedimiento que se va a seguir para llevarla a cabo, así como los contenidos, la contextualización, la metodología, la temporalización, las sesiones y la evaluación de la misma.

Antes que nada, se definen las características del niño con el que se va a realizar la intervención a través del Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002, 2003) el cual propone 8 dimensiones de la persona: bienestar emocional, bienestar material, bienestar físico, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos. Aunque se describe al niño en todas las dimensiones, la propuesta de intervención se centra en la dimensión de relaciones interpersonales.

La temporalización que se propone son 3 sesiones en las que, a través de diferentes actividades y juegos, se potenciarán las habilidades sociales y comunicativas del niño y la interacción social con sus iguales.

Por último, se plantea la evaluación de la propuesta de intervención que evaluará tanto la consecución de los objetivos planteados como la planificación, dificultad y puesta en práctica de la propuesta.

2. Justificación

Las habilidades sociales son “un conjunto de hábitos que nos permiten comunicarnos con los demás en forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que las otras personas no nos impidan lograr nuestros objetivos” (Roca, 2014). Por todo ello, las habilidades sociales son de vital importancia para el desarrollo personal de cualquier niño, si no se desarrollan adecuadamente estas habilidades afecta al bienestar y al nivel de calidad de vida de los niños (Roca, 2014).

El currículo de Educación Infantil considera también de vital importancia el desarrollo de las habilidades sociales y establece que en esta etapa “se pretende que se adapten progresivamente a la vida en común tanto en la familia como en la escuela, que sean capaces de situarse en ella y que aprovechen al máximo los objetos, estímulos y situaciones que, con intencionalidad educativa, familias y educadores ponen a su disposición. Por ello, deben ir conociendo las diversas personas con las que conviven, crear vínculos afectivos con ellas e iniciarse en el desarrollo de las habilidades sociales elementales que les faciliten la construcción de su identidad individual, aprovechando los afectos, los estímulos, las posibilidades y situaciones educativas que esta les ofrece para ir tomando conciencia de los otros e ir estableciendo vínculos fluidos de relación emocional con sus educadores y otros niños y niñas, en un ambiente acogedor y tranquilo” (Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, p. 4952).

Además, uno de los principales objetivos que se establecen en el currículo de la Etapa de Infantil es “relacionarse de forma positiva con los iguales y con las personas adultas y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como

ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (Orden de 28 de marzo de 2008, p. 4945).

Un considerable número de propuestas de intervención desvelan la importancia de la relación entre un adecuado funcionamiento social y la adaptación social, académica y psicológica de los niños (Rosa et al., 2002). Además, muchas otras propuestas de intervención evidencian la importancia que tienen las habilidades sociales para la adaptación social y la salud de los niños, existiendo una clara relación entre la competencia social que tienen los niños y su salud tanto física como mental (Garaigordobil y Peña, 2014). Tal y como señalan García et al. (1993), estos programas de intervención cobran más importancia todavía si se aplican en alumnos con dificultades de adaptación, como pueden ser los alumnos con TEA (García et al., 1993).

Complementando estos programas de intervención, se debe llevar a cabo una respuesta inclusiva que se reconoce como “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, p. 36456). Por tanto, los centros educativos deben plantear y poner en práctica programas de intervención que favorezcan la inclusión de todos sus alumnos.

La propuesta de intervención que se plantea en este Trabajo de Fin de Grado tiene en cuenta la definición de respuesta educativa inclusiva y tiene como objetivo conseguir la mejora de las habilidades sociales y comunicativas en la interacción con sus iguales de un niño de 8 años con TEA dentro del contexto escolar.

Por último, para justificar esta propuesta de intervención, me voy a basar en mi experiencia tratando con niños TEA. En mis prácticas III, IV y de Atención a la diversidad he podido trabajar con niños TEA y he observado cómo estos niños tienen dificultades en el lenguaje, en las habilidades comunicativas y en la interacción social. También he observado su falta de interés y de motivación a la hora de relacionarse y jugar con sus iguales y a la hora de participar en actividades o juegos que no se basen en sus centros de interés. El juego de estos niños suele ser un juego individual y, a veces en movimiento, sin interacción con el resto de sus iguales.

Por estos motivos, me parece de vital importancia llevar a cabo una revisión teórica del TEA y una propuesta de intervención que parta de actividades o juegos basados en los centros de interés del niño y le ayude a mejorar sus habilidades sociales y comunicativas en la interacción con sus iguales.

3. Objetivos

En la realización de este Trabajo de Fin de Grado se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer en mayor profundidad el TEA, sus características y cómo afecta a la capacidad para la interacción social de los niños
- Realizar una revisión teórica según el Modelo de Calidad de Vida y la Planificación Centrada en la Persona sobre estrategias y principios básicos para trabajar con este tipo de alumnado en la escuela
- Llevar a cabo una propuesta de intervención cuya finalidad será trabajar e intentar mejorar las habilidades sociales y la interacción social de un niño con TEA con sus iguales con el objetivo último de que repercuta en una mejora de la dimensión de relaciones interpersonales de la Calidad de Vida de un niño con TEA, especificada a través de los siguientes indicadores (Schalock y Verdugo, 2003):
 - Interacciones
 - Redes sociales
 - Contactos sociales
 - Vida social
 - Relaciones
 - Amigos
 - Iguales
 - Apoyos
 - Emocional
 - Feedback

BLOQUE I

4. Marco Teórico

4.1. Conceptualización Del Trastorno Del Espectro Autista

La definición más actual de TEA está recogida en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5; Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014) dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo y se caracteriza por los siguientes criterios

diagnósticos: déficit en comunicación e interacción social y presencia de patrones restrictivos, repetitivos, estereotipados y monótonos de comportamiento o intereses (DSM-5, 2014, citado en Alcantud y Alonso, 2015). Estas alteraciones se dan desde la primera infancia y, para que se pueda diagnosticar como TEA, deben provocar un deterioro significativo en áreas de funcionamiento cotidiano.

Los problemas en las habilidades comunicativas que caracterizan a los niños con autismo se presentan relacionados con los déficits sociales, cognitivos y de comprensión y expresión del lenguaje (Watson et al., 2010). Además, los problemas sociales se muestran con carencias en la conciencia social, en la demostración y respuesta limitada de emociones y pocos intentos de interacción con otras personas (Schopler y Mesibov, 1986; Wing y Gould, 1979). Los problemas en el desarrollo social se entrelazan con los problemas de comunicación y viceversa (Watson et al., 2010).

Un notable número de niños con autismo son “no orales” o no presentan habla útil, por lo que no desarrollaran espontáneamente sistemas elaborados de gestos como sustitución del habla. Por otro lado, los niños con autismo que si adquieren el habla mostraran retrasos evolutivos y peculiaridades en su producción lingüística. Estas peculiaridades en el lenguaje expresivo están relacionadas con problemas en la comprensión del lenguaje (Watson et al., 2010).

En el DSM-5 se plantean 3 niveles siguiendo un continuo de severidad y afectación en cada uno de los dominios (1) déficit en comunicación e interacción social y (2) patrones restrictivos, repetitivos, estereotipados y monótonos de comportamiento o intereses con tres niveles de afectación.

Las características nucleares del TEA, atendiendo a los dos dominios afectados anteriormente mencionados son:

- Comunicación e interacción social
 - o Habilidades de comunicación verbal y no verbal (tanto a nivel de comprensión como de expresión)
 - Comunicación verbal
 - Dificultades para utilizar habilidades lingüísticas adecuadas en la comunicación recíproca o en algunos contextos sociales

- No emplean el lenguaje oral y necesitan apoyo de Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAAC)
 - Comunicación no verbal: dificultades para inferir el significado de los gestos o las expresiones faciales de otras personas o elementos relevantes para la interacción
 - Habilidades para la interacción social (dificultades para relacionarse con los demás, comprender el entorno y desenvolverse en algunas situaciones sociales)
 - Acercamientos sociales inadecuados para iniciar o reaccionar a interacciones con los demás
 - Dificultades para adaptar su comportamiento a diferentes contextos o situaciones
 - Dificultades para comprender reglas sociales
 - Dificultades para entender o expresar emociones de manera adecuada
- Flexibilidad de comportamiento y de pensamiento
 - Forma de pensar y comportarse: dificultades para responder de manera flexible a las demandas de los contextos y dificultades a la hora de ajustar su forma de pensar y comportarse
 - Dificultades para adaptarse a los cambios o imprevistos
 - Insistencia en que todo suceda siempre de la misma manera
 - Repertorio limitado de intereses específicos
 - Patrones de comportamiento rígidos y repetitivos
 - Estímulos sensoriales (alteraciones en su procesamiento)
 - Malestar intenso frente algunos sonidos, olores, luces, sabores, texturas...
 - Interés inusual en algunos aspectos sensoriales del entorno
 - Fascinación por algunas luces, objetos brillantes, que giran o hacen ruido
 - Indiferencia aparente al dolor o a la temperatura

Estos niveles muestran los diferentes grados de competencias y necesidades de apoyo que precisan los niños con TEA.

- Nivel 3: requiere apoyo muy substancial
- Nivel 2: requiere apoyo substancial
- Nivel 1: requiere apoyo

El TEA puede mostrar comorbilidad con:

- Discapacidad Intelectual
- Afectación del lenguaje
- Otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento

Además, el autismo es un conjunto de síntomas que se descubren a través de las conductas y que puede estar relacionado con otros trastornos neurobiológicos y a diferentes niveles intelectuales. Existen otros trastornos del neurodesarrollo con sintomatología TEA, pero sin cumplir todos los criterios de diagnóstico, por lo que no son cuadros típicos de autismo pero sí presentan algunas de sus características (Rivière, 1997).

4.1.1. Características De Los Déficits En Comunicación e Interacción Social En Niños Con TEA nivel 3 y 2

González-Moreno (2007) matiza respecto al primer dominio que este trastorno es “una alteración en el neurodesarrollo en la que se compromete el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico del niño, así como la capacidad de establecer relaciones con el adulto y los objetos” (p.365). De este modo, los problemas en las habilidades comunicativas que caracterizan a los niños con autismo situados en la parte inferior del espectro se presentan relacionados con los déficits sociales, cognitivos y de comprensión y expresión del lenguaje (Watson et al., 2010). Además, los problemas sociales se muestran con carencias en la conciencia social, en la demostración y respuesta limitada de emociones y pocos intentos de interacción con otras personas (Schopler y Mesibov, 1986; Wing y Gould, 1979). Los problemas en el desarrollo social se entrelazan con los problemas de comunicación y viceversa (Watson et al., 2010).

Un 25% de las personas con autismo no desarrolla un habla funcional y los demás, presentan algún tipo de retraso en su desarrollo lingüístico (Rodríguez Santos, 2016). Los niños con autismo “no orales” o no presentan lenguaje oral o su habla es no funcional, lleno de ecolalias, omisiones o inversiones pronominales y no buscan una comunicación verdadera (Castejón Costa y Navas Martínez, 2013). Por otro lado, los niños con autismo

que si adquieren el habla mostraran retrasos evolutivos y peculiaridades en su producción lingüística, concretamente, en ausencia de déficit a nivel articulatorio, se observan déficits en el procesamiento fonológico y semántico, trastornos en tareas sintácticas y déficit a nivel pragmático (Rapin y Dunn, 2003). Las peculiaridades en el lenguaje expresivo están relacionadas con problemas en la comprensión del lenguaje (Watson et al., 2010).

4.2.- Teorías Explicativas Del Autismo

4.2.1.- Teoría Del Déficit Mentalista o De Teoría De La Mente

La Teoría de la mente se define como la “capacidad que desarrolla el ser humano para atribuir pensamientos a las otras personas” (Artigas, 1999, p.121) e interpretar sus acciones y actitudes. Es decir, la teoría de la mente defiende la tendencia de las personas para atribuirse a sí mismo y a los demás estados mentales. –(Hobson, 1993). Define también la facultad de las personas para saber que ellas y otras personas tienen creencias, sentimientos, pensamientos y deseos distintos y en torno a los cuales toman decisiones y realizan acciones (Astington, 1993).

En el desarrollo normativo, a los 4-5 años los niños entienden tanto su conducta como la de los demás así como su estado mental y el de los otros. Además, gracias a esto, son capaces de realizar metarrepresentaciones. –(Perner, 1991) Cuando son un poco mayores, a los 6-7 años son capaces de entender esas representaciones mentales de los otros en la interacción social.

En definitiva, la teoría de la mente posibilita:

- Comprender y predecir la conducta de los otros (Premack y Woodruff, 1978)
- Engañar y mentir influyendo en la mente de los demás (Chandler et al, 1989)
- “Jugar con la realidad” pasando de la ficción a la realidad o confundiendo las dos (Fonagy y Target, 1997)
- Mejorar la comunicación con los demás favoreciendo una mejor adaptación social y contextual infiriendo mejor el significado intencional de la palabra y la situación (Dunn y Brown, 1994)

La teoría de Baron-Cohen (1997) explica las dificultades que tienen las personas con TEA en Teoría de la mente, planteando un déficit en la capacidad para entender la mente de los otros (sus pensamientos, deseos, emociones, ideas e intenciones). Algunas de estas dificultades son:

- Comprender situaciones no explícitas en determinadas situaciones sociales
- Dificultades en el aspecto social y comunicativo
- Limitación para entender e interpretar el mundo mental de los demás
- Dificultades para predecir la conducta y las intenciones de los otros
- Limitación a la hora de comprender sus emociones y las de los demás, así como para expresarlas
- Alteración en la capacidad para realizar y manipular metarrepresentaciones
- Dificultad para entender cómo sus conductas influyen en los demás
- Dificultad para comprender las interacciones sociales y ajustar su conducta a ellas

4.2.2.- Teoría Del Déficit En Intersubjetividad

La intersubjetividad hace referencia al conjunto de capacidades que permiten comprender que la conducta de los demás está encabezada por intenciones, creencias, sentimientos, etc. (Martínez, 2011).

Trevarthen et. al (1979), establecieron los términos de intersubjetividad primaria y secundaria como dos niveles progresivos de intersubjetividad:

- Intersubjetividad primaria: se coordinan intercambios temporal y emocionalmente regulados, diádicos e interactivos entre uno mismo y el otro (Murray y Trevarthen, 1985; Trevarthen 1998) durante los 9 primeros meses y en los que ambas partes intercambian estados afectivos y emocionales
- Intersubjetividad secundaria: relaciones intersubjetivas triádicas basadas en el intercambio cooperativo de gestos referenciales, actos práxicos (señalar, dar la mano, manipular objetos...) e interpersonales (sonreír, mirar a la cara...) que dotan al bebé de intención comunicativa (Hublely y Trevarthen, 1979; Trevarthen y Hubley 1978).

Algunos niños con autismo no desarrollan estos procesos de la misma manera que los niños con desarrollo típico y manifiestan grandes dificultades en:

- Cooperación y entendimiento en las relaciones sociales
 - Alteración de su desarrollo socioemocional (déficit en afectividad y en desarrollo emocional)
- Dificultad para compartir intersubjetivamente experiencias sociales
 - Dificultad en la capacidad de abstraer, sentir y pensar simbólicamente

- Dificultad para dar significado a comportamientos y expresiones emocionales de los demás
- Déficit en atención conjunta

4.2.3.- Teoría Del Déficit En Coherencia Central

Frith (1989) define la coherencia central como la predisposición que tienen las personas de procesar la información plural del contexto y del entorno según su significado y su totalidad. Nuestro cerebro intenta buscar una línea de coherencia en los estímulos captados del entorno a través de nuestros sentidos para integrarlos y agruparlos.

Sin embargo, en las personas que tienen TEA se propone la Teoría del Debilitamiento de la Coherencia Central (Frith, 1989). Esta teoría aboga por la inhabilidad de formar significados de mayor nivel dentro de un contexto determinado, impidiendo realizar comparaciones, juicios e inferencias conceptuales.

La tendencia que tienen las personas con TEA a enfocarse en los detalles lleva consigo algunas dificultades:

- A nivel perceptual: dificultad en la percepción de estímulos en su globalidad
- A nivel conceptual: provoca dificultades en
 - Procesamiento según el contexto
 - Extracción de significado
 - Creación de prototipos
 - Generalización de aprendizajes

Las personas con TEA poseen un estilo cognitivo que los lleva a tener preferencia por el procesamiento local. Se estima que una característica clave en la cognición de los niños con TEA es una débil coherencia.

4.2.4.- Teoría Del Déficit En Funciones Ejecutivas

El término Funciones Ejecutivas es un constructo psicológico que hace referencia a procesos cognitivos. Este término fue definido por primera vez por la neuropsicóloga Lezak en 1982 y las definió como “las capacidades para formular metas, planear y solucionar problemas” (p. 297).

Unos años después, las funciones ejecutivas fueron definidas por Bauermeister (2008) como “actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar,

revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas”.

Este déficit, conlleva dificultades en:

- Toma de decisiones
- Resolución de problemas
- Generalización de aprendizajes

Todas estas dificultades se relacionan con el funcionamiento psicológico de las personas con TEA, explicando, por ejemplo, la perseverancia, la rigidez o las conductas estereotipadas que presentan estas personas (Talero-Gutiérrez et al., 2015).

Además, el déficit en función ejecutiva, en flexibilidad cognoscitiva, en planeación, en control inhibitorio y en memoria de trabajo, constituyen algunas de las manifestaciones del TEA (Gonzalez Moreno, 2017).

4.3. Modelo De Calidad De Vida y Planificación Centrada En La Persona

El concepto de Calidad de Vida aparece por primera vez en los años 80 como una idea concienciadora de los derechos de las personas. Actualmente es el marco para la puesta en práctica de servicios que promuevan cambios en las vidas de las personas (Schalock y Verdugo, 2007).

La calidad de vida es definida por Schalock y Verdugo (2007) como “un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones está basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que se aplica” (p.58). Una persona tiene calidad de vida cuando sus necesidades personales se ven satisfechas y puede enriquecer su vida en todos sus aspectos. Pretende garantizar el disfrute de los derechos promoviendo la inclusión y participación social, la dignidad de las personas, la igualdad de oportunidades, la capacitación, el accesos a los apoyos necesarios y la promoción de la autonomía.

El Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002,2003) propone un estado deseado de bienestar personal multidimensional que tiene componentes objetivos y subjetivos; propiedades éticas y émicas; y factores personales y ambientales. El modelo de calidad de vida defiende que una persona experimenta calidad de vida cuando se

cumplen sus necesidades básicas y cuando tiene las mismas oportunidades que los demás para perseguir y lograr metas en diferentes contextos

Es un modelo inclusivo porque ofrece servicios y programas considerando a todas las personas iguales con los mismos derechos a la participación en sus vidas, ofreciendo apoyos y oportunidades para la toma de decisiones. La calidad de vida de las personas y sus resultados personales medirán el éxito de este modelo y sus apoyos.

El Modelo de Calidad de Vida se concreta en 8 dimensiones:

- Bienestar emocional (alegría, autoconcepto, ausencia de estrés, estabilidad emocional, gustos e intereses, satisfacción y conducta)
- Bienestar físico (salud, actividades de la vida diaria, atención sanitaria, ocio, estado físico, habilidades motrices, hábitos saludables, deporte, ayudas técnicas e intereses)
- Desarrollo personal (educación, competencia personal, desempeño, oportunidades de aprendizaje, habilidades funcionales y académicas, funciones ejecutivas, habilidades comunicativas y entrada sensorial preferente)
- Derechos (humanos y legales, ejercicio de derechos, intimidad, respeto, responsabilidades y conocimiento de derechos)
- Autodeterminación (autonomía y control personal, metas y valores personales, elecciones y decisiones, preferencias personales, oportunidades de futuro y planificación personal)
- Relaciones interpersonales (interacciones, relaciones, amigos identificados, contactos sociales positivos y gratificantes, intereses en las relaciones y apoyos)
- Inclusión social (participación e integración en la comunidad, redes comunitarias, apoyos sociales, roles comunitarios, oportunidades, oportunidades recreacionales e intereses)
- Bienestar material (estado financiero, empleo, vivienda y ayudas técnicas)

Este modelo dirige sus acciones a mejorar la calidad de vida de las personas velando por el logro de sus objetivos, metas y sueños de manera coherente con el enfoque de la Planificación Centrada en la Persona. La planificación centrada en la persona es un proceso que permite el acceso a distintos apoyos y servicios basados en las preferencias, valores e intereses de las personas que mejoran su calidad de vida. Este enfoque intenta planificar la vida, centrándose en lo que es importante para cada persona, según sus

elecciones y capacidades a través de soluciones creativas y resolución de problemas para alcanzar el logro de los objetivos personales.

Este enfoque surgió en los años 80 y desde entonces ha pretendido, desde la comprensión de la persona y con un grupo de apoyo, mejorar la calidad de vida de las personas ajustándose al estilo de vida que cada persona desee.

La PCP se basa en 5 principios fundamentales:

- La persona es el centro del proceso
- Importancia de los miembros de la familia y de los amigos
- Se centra en las capacidades de la persona, lo que es importante para ella y los apoyos que necesita
- Compromiso de acciones que reconoce los derechos de cada uno
- Proceso de escucha, aprendizaje y acción

La PCP pretende ofrecer experiencias que consigan:

- Incrementar la presencia de estos niños en la vida de la comunidad
- Aumentar y profundizar sus relaciones sociales
- Aumentar su reputación y el número de sus contribuciones en la interacción social
- Tener más control y elección de sus vidas
- Desarrollar competencias

Este proceso se construye sobre las preferencias e intereses de las personas, sobre la visión que tienen de sí mismos y de su vida. Lo que se pretende conseguir es que la persona tome el control de su vida y de sus elecciones y adquiera poder para elegir que estilo de vida quiere llevar.

Es un proceso innovador que tiene un impacto significativo sobre las personas ya que les otorga confianza en sí mismas, que se sientan valiosas y poderosas.

4.4. Respuesta Educativa En TEA

Para las personas con TEA sus características peculiares pueden ser, dentro de la escuela, causa de problemas y de desconcierto. Esto se debe a que los centros educativos, mandados por la institución escolar, basan su día a día principalmente en la relación de los niños y en su comunicación verbal, aspectos en los que tienen mayor dificultad los niños con autismo (Hernández, 2007).

Además, dentro de la escuela, muchas de las actividades que se plantean no son de interés ni motivan a los alumnos con TEA (Arce Villanueva, 2013).

Si queremos que los alumnos con TEA socialicen, debe existir una inclusión real que se ajuste a las capacidades de los niños y a las posibilidades que el centro ofrece a la hora de acoger e integrar a este tipo de alumnos.

Para llevar a cabo esta respuesta educativa, el centro se encargará de

- Valorar la adecuación de una intervención específica para estos alumnos ya que, por lo general, este tipo de alumnos necesitan apoyos individualizados
- Asegurar la integración de estos alumnos en la comunidad educativa proporcionándoles oportunidades de aprendizaje, juego y actividades con sus compañeros

Que esta intervención escolar y respuesta educativa sea eficaz, depende de la formación, la experiencia y la motivación de los maestros, tutores, profesores de apoyo y orientador (Arce Villanueva, 2013) y debe intentar conseguir dos objetivos primordiales: (1) mejorar el conocimiento social, las habilidades comunicativas y las interacciones sociales y (2) mejorar la conducta autorregulada para que el niño sea capaz de adaptarse al entorno.

La intervención con niños con TEA ha mejorado mucho en los últimos años gracias, en gran parte, al marco legal que respalda valores de normalización e inclusión y defiende la existencia de apoyos individualizados que ayuden a dar la mejor respuesta educativa que el alumnado necesite.

Para definir la necesidad de apoyos individualizados es imprescindible tener presente el modelo de los apoyos “proporciona un marco de referencia para la planificación y ejecución de un conjunto coordinado de estrategias de apoyo a la persona que previenen o mitigan la discapacidad; promueven su desarrollo, educación e intereses, y mejoran su funcionamiento y bienestar personal” (Verdugo et al., 2021, p.10).

Este modelo se basa en distintas estrategias mediante las cuales se garantiza el éxito de los resultados. Una vez que se conoce el qué hacer y cómo hacerlo, se debe fijar una serie de pautas que se centren en la persona y su familia para evaluar los resultados de lo planificado (Verdugo et al., 2021).

Se han integrado el Modelo de Calidad de Vida y el Modelo de los Apoyos en un único de Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (MOCA), el cual “integra tres catalizadores

críticos que provocan cambios positivos en la vida de las personas” (Verdugo et al., 2021, p.11).

- Las conexiones
- Las interacciones
- Las condiciones facilitadoras

El MOCA comprende un enfoque integral centrado en los derechos humanos y legales de las personas desde el que se toman decisiones basándose en los servicios y apoyos individualizados que se deben proporcionar en entornos inclusivos de los que se disponen para paliar las limitaciones (Verdugo et al., 2021).

El sistema de apoyos es un extenso conjunto de recursos y estrategias que se basa en la adecuación entre personas y entornos para prevenir problemas o sus efectos, fomentan el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de las personas y sus familias (Verdugo et al., 2021).

4.4.1. Respuesta Educativa Para La Mejora De La Competencia Social y Las Habilidades Comunicativas En Niños Con TEA

Tal y como se ha señalado anteriormente, algunas de las alteraciones que presentan las personas con TEA son: trastornos en la relación social, trastornos de las funciones comunicativas y trastornos del lenguaje (Vanacloig et al., 2020). Las limitaciones que presentan los niños con TEA en la relación social y en las habilidades comunicativas y del lenguaje tienen un gran impacto en su vida diaria y en su desarrollo en distintos ámbitos como el social, familiar o profesional (Marín et al., 2016). Una de las consecuencias de estas limitaciones es que los niños con TEA no suelen conseguir establecer relaciones sociales significativas con sus iguales y no son considerados como amigos potenciales por lo que pueden vivir situaciones de soledad o exclusión social.

De esta manera, la respuesta educativa debe ir dirigida a potenciar la competencia social (interacción social) y las habilidades comunicativas (lenguaje formal y funcional) de los niños con TEA a través de “estrategias para la comunicación verbal o no verbal, ayudar a entender su entorno y a ser entendido, favorecer a la conversación con normas básicas de interacción, facilitar la expresión de necesidades básicas y pensamientos y emplear diferentes sistemas de comunicación dependiendo del grado de afectación en el lenguaje”

(Vanaclouig et al., 2020, p. 123). Además, esta respuesta debe ir encaminada también a mejorar la comprensión de sus iguales hacia las dificultades que estos niños presentan.

La mejora de la competencia social y de las habilidades comunicativas tendrá gran repercusión en la mejora de la calidad de vida en la dimensión de relaciones interpersonales porque aumentará el número de relaciones sociales que el niño establece en el ámbito escolar; aumentará su interés por interactuar socialmente con sus iguales y mejorará las relaciones interpersonales con ellos, generando contactos sociales positivos y gratificantes; y se afianzará la relación de amistad con sus iguales (Betina Lacunza y Contini de González, 2011).

Atender a las necesidades educativas especiales de los alumnos con TEA significa tener en cuenta las adaptaciones y peculiaridades educativas que estos alumnos requieren para poder mejorar su desarrollo (ambiente estructurado, anticipación y nivel de coherencia elevado). Cualquier programa de intervención educativa en alumnos con TEA debe estar basado en el empleo de una metodología que incorpore estas adaptaciones y peculiaridades educativas.

4.4.1.1. Métodos De Intervención Educativa Para La Mejora De La Competencia Social y Las Habilidades Comunicativas En Niños Con TEA.

Alguna de las metodologías que han demostrado su efectividad para la mejora de la competencia social y las habilidades comunicativas en niños con TEA (nivel 1 y 2) son: metodología TEACCH, Apoyo Activo, enseñanza incidental, gamificación, Modelo de los Apoyos y DUA.

A: Metodología TEACCH para la enseñanza de la comunicación espontánea a niños autistas, y otros trastornos del desarrollo

La metodología TEACCH (Watson, 2010) está planteada para alumnos con trastornos graves de lenguaje y pretende mejorar las habilidades comunicativas de los niños con autismo en distintas situaciones cotidianas potenciando su uso espontáneo. También pretende que los niños con TEA aprendan a interpretar mensajes en sus entornos naturales, aumenten la comprensión del lenguaje y aprendan a expresar sus intenciones comunicativas. El currículo debe estar organizado de manera individualizada por lo que se deben llevar a cabo procedimientos de evaluación a través de la observación para

conocer que habilidades tiene adquiridas el niño, cuales utiliza de forma flexible y cuales podemos esperar que aprenda para poder plantear los objetivos de enseñanza que le permitan aprender nuevas habilidades de comunicación.

Para ayudar al niño a aprender estas nuevas habilidades de comunicación, es necesario plantear sesiones de enseñanza en las que se trabajen las comunicaciones repetidas y estructuradas a través de actividades cotidianas y funcionales. También es necesario prestar atención a oportunidades que se desarrollen de manera natural en las que se pueda enseñar al niño a usar las habilidades de comunicación que se pretenden alcanzar. Para ello, se debe preparar el ambiente facilitando que los niños se encuentren de manera natural y cómoda para poder desarrollar sus habilidades de comunicación.

B: Apoyo Activo

El Apoyo Activo es una visión sistematizada que ayuda a las personas a participar en actividades cotidianas y significativas para ellas mejorando su calidad de vida y su desarrollo personal. Se centra en la persona y promueve apoyos personalizados que responden a las necesidades e intereses de cada persona (Lowe et al., 2015). Además, es un modelo de apoyo que empodera a las personas permitiéndoles tener una total participación sobre su vida. Se centra en los apoyos entre personas, estimando que el apoyo se debe facilitar en la medida justa y necesaria consiguiendo que la persona participe exitosamente en relaciones sociales significativas (Mansell y Beadle-Brown, 2012).

El Apoyo Activo es también una metodología con un conjunto de estrategias y herramientas que apoyan a las personas a la hora de participar de la forma más íntegra en las actividades del día a día (Jones et al., 1999).

Esta metodología se basa en 4 componentes fundamentales

- Interacción positiva

“Estrategias de apoyo personalizado que ayudan a maximizar la participación de la persona en el día a día” (Garrido y González, 2019).

- Sistemas de planificación de la participación

Establecer planes flexibles y centrados en la persona que ofrezcan oportunidades de participación y apoyos necesarios

- Feedback

Herramienta de refuerzo que se centra en aspectos positivos en la relación de la persona de apoyo con la persona que precisa ese apoyo, modelando su buena práctica

- Liderazgo en la práctica

Se guía de manera directa, acompañando y mostrando los pasos a seguir a los equipos de apoyo, generando un entorno donde la participación sea posible

En definitiva, el Apoyo Activo pretende provocar cambios y mejorar las oportunidades de apoyos ya que “todas las personas deben disponer de los apoyos justos y necesarios para poder ejercer el mayor control e influencia posible sobre su vida” (Garrido y González, 2019, p. 10).

C: La Gamificación

La gamificación es “una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados. Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el usuario” (Gaitán, 2013, p. 1).

El juego es un sistema de reglas que guía a las personas que juegan a conseguir unas metas y unos resultados. El juego “se encuentra dentro de un círculo separado del mundo real, el objetivo de la gamificación es intentar meter al sujeto dentro de ese círculo, involucrándole” (Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, 2015, p.5). Se debe llevar a cabo la gamificación para

- Fomenta la motivación por aprender y el espíritu de superación
- Retroalimentación ininterrumpida
- Aprendizaje significativo
- Mayor compromiso con el aprendizaje
- Resultados más medibles
- Se trabajan las competencias básicas
- Mayor autonomía
- Competitividad y colaboración

El juego como “herramienta de aprendizaje es un enfoque prometedor debido a su habilidad para enseñar y reforzar no solo conocimientos, sino también habilidades como la resolución de problemas, la colaboración o la comunicación” (Contreras y Eguía, 2016, p. 7).

D: El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque que se centra en el diseño del currículo escolar para justificar por qué hay algunos alumnos que no llegan a conseguir los aprendizajes que se pretenden en un curso o etapa. Según este enfoque es el propio currículo el que dificulta que estos alumnos accedan al aprendizaje (Pastor et al., 2014). Para permitirles acceder al aprendizaje se debe “dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje” (Pastor et al., 2014, p. 4).

Existe una gran variabilidad en el alumnado y en las formas de aprender por lo que el currículo se debe plantear de manera universal y debe responder a la diversidad para asegurar la equidad educativa, es decir, proporcionar a cada alumno aquello que necesite para acceder al aprendizaje (Pastor et al., 2014).

El DUA se presenta como una guía de referencia para proporcionar una educación para todos en la que se dé respuesta a los principios inclusivos (Díez y Sánchez, 2015). Se aplican estos principios para asegurar que el aprendizaje llegue a todo el alumnado de forma equitativa, para atender a la diversidad y a las distintas habilidades que muestran los alumnos (Díez y Sánchez, 2015). El DUA se fundamenta en tres principios sobre los cuales se construye el marco práctico de este enfoque

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y de los contenidos
- Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje
- Proporcionar múltiples formas de implicación

Estos principios defienden la necesidad de que los profesores brinden a los alumnos multitud de opciones para acceder al aprendizaje (Pastor et al., 2014).

Una gran herramienta de la que se benefician los niños con TEA para acceder al aprendizaje y que ayuda a desarrollar y mejorar el lenguaje y las habilidades comunicativas son los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)

que permiten desarrollar distintas formas de expresarse y que “pretenden ofrecer apoyo en el lenguaje hablado y en la comunicación” (Vanacloig et al., 2020, p. 123).

ARASAAC es uno de los proyectos más importantes en España sobre el uso y generalización de materiales y recursos gráficos como apoyos comunicativos y desde este organismo se definen los SAAC como “formas de expresión diferentes del lenguaje hablado que tienen como objetivo aumentar el nivel de expresión (aumentativo) y/o compensar (alternativo) las dificultades de comunicación que presentan algunas personas en esta área”.

Los SAAC permiten llevar a cabo actos comunicativos funcionales, espontáneos y generalizables (Tamarit, 1989) ya que permiten modificar o controlar el entorno, surgen del propio emisor y pueden tener lugar en diversos contextos.

Para los niños con TEA el uso de apoyos visuales favorece el desarrollo de la comunicación y del lenguaje. La comunicación con pictogramas, en la mayoría de los casos, se convierte en aumentativa favoreciendo la aparición y desarrollo del habla cuando no existen causas ni fisiológicas ni neurológicas que lo impidan. Además, estos apoyos visuales crean un entorno más predecible y comprensible lo que facilita el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de la vida cotidiana para los niños con TEA (ARASAAC, 2021).

E: Aprendizaje Incidental

El aprendizaje incidental es un procedimiento de enseñanza natural que aprovecha el contexto cotidiano para enseñar distintos aprendizajes y habilidades (Gortázar, 1993). El método de enseñanza incidental (Hart y Risley, 1982; Hart, 1985) se basa en un contenido funcional que mejora el rendimiento del aprendizaje y un estímulo elegido por el niño.

BLOQUE II

5. Propuesta De Intervención

La propuesta de intervención que se plantea en esta parte del trabajo se contextualiza dentro de los objetivos generales del currículo de Educación Infantil (Orden de 28 de marzo de 2008), concretamente aquellos que hacen referencia a:

- Desarrollar sus capacidades afectivas y construir una imagen ajustada de sí mismo

- Relacionarse de forma positiva con los iguales y con las personas adultas y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos

Estos objetivos se concretan en varias áreas en las que se trabajan los siguientes objetivos (Orden de 28 de marzo de 2008):

- Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
 - o Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora
 - o Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros, para posibilitar unas relaciones fluidas y gratificantes
 - o Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros en actividades cotidianas y de juego, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración y evitando comportamientos de sumisión o dominio
- Área de Conocimiento del entorno
 - o Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas
 - o Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo
- Área de los lenguajes: comunicación y representación
 - o Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia

- Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación
- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua

Los contenidos que se trabajan se plantean en función de estas tres áreas son (Orden de 28 de marzo de 2008):

- Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
 - Bloque I: El cuerpo y la propia imagen
 - Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones
 - Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias
 - Valoración y actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los otros, respondiendo de forma ajustada
 - Bloque II: Juego y movimiento
 - Gusto por el juego en sus distintas formas. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación e interés en los juegos y en las actividades motrices, mostrando cada vez mayor esfuerzo personal
 - Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás
 - Bloque III: La actividad y la vida cotidiana
 - Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales
- Área de Conocimiento del entorno
 - Bloque III: La cultura y la vida en sociedad
 - Identificación de los primeros grupos sociales de pertenencia. Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a cada uno de ellos

- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento democrático, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas
 - Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas, valorando las tecnologías de la información y la comunicación como medio de interacción y comunicación
- Área de los lenguajes: comunicación y representación
 - Bloque I: Lenguaje verbal
 - Escuchar, hablar y conversar
 - Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse
 - Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara
 - Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás
 - Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación
 - Iniciación en el uso social de instrumentos tecnológicos como elementos de comunicación (Comunicadores)

5.1. Objetivos

Los objetivos generales que se pretenden conseguir en esta propuesta de intervención con un niño de 8 años con TEA son:

- Responder a sus necesidades sociocomunicativas
- Desarrollar y mejorar su competencia social y sus habilidades comunicativas

- Potenciar su interés por interactuar socialmente con sus iguales
- Mejorar su calidad de vida en la dimensión de relaciones interpersonales

Los objetivos específicos que se pretenden conseguir con un niño de 8 años con TEA a través de esta propuesta de intervención son:

- Realizar peticiones para fomentar la comunicación y la interacción social
- Trabajar la música para mejorar las habilidades sociales y de comunicación y fomentar la interacción social
- Jugar para mejorar las habilidades sociales y comunicativas y fomentar la interacción social
- Utilizar el juego como herramienta para incitar a la iniciación de interacciones sociales
- Adquirir nuevo vocabulario a través del juego con los compañeros
- Aumentar el conocimiento de clasificación por categorías semánticas en interacción con un compañero de clase
- Iniciarse en el uso de instrumentos musicales mientras se fomentan las relaciones interpersonales
- Mejorar las habilidades corporales y motrices en la interacción con sus iguales
- Asociar el nombre de sus compañeros con sus caras mediante la interacción social

5.2. Descripción Del Alumno

El niño con el que vamos a trabajar tiene ocho años y se encuentra escolarizado en un centro de Educación Especial por presentar Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) derivadas del TEA. Este niño necesita una adaptación curricular significativa (modifica los elementos básicos del currículo) porque, por sus características, no es capaz de alcanzar los objetivos propuestos para todo el alumnado de esta etapa.

En el aula en el que está hay cinco niños más de diversas características, una niña tiene Síndrome de Down, dos niños tienen TEA, otra niña tiene TEA asociado al Síndrome de Rett y, por último, un niño con Síndrome de Pitt Hopkins.

El clima del aula es de respeto y apenas hay conflictos, los niños tienen un juego más individual pero poco a poco van interactuando más entre ellos. Si se les proponen

actividades acordes a sus intereses los niños se muestran participativos y con ganas de trabajar, si no es así, los niños no van a querer trabajar y si lo hacen su atención no va a estar centrada en la actividad que se les propone.

Aunque posteriormente se va a trabajar con la dimensión de relaciones interpersonales, para describir las características globales de este niño, se presentan de acuerdo al modelo centrado en la persona siguiendo las dimensiones del Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002,2003): bienestar emocional, inclusión social, bienestar material, desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, bienestar físico y derechos.

En la dimensión de bienestar emocional:

- Es un niño muy cariñoso al que le encanta dar besos y abrazos y al que si le das muestras de cariño se pone muy contento
- Uno de sus juegos favoritos con el adulto son las cosquillas y jugando a ellas le dan ataques de risa. Jugando a hacerle cosquillas podemos pedirle que pida más de manera oral “yo+quiero+más”
- En ocasiones llora porque no recibe lo que quiere o porque no entiende alguna situación. Si pasa esto se le puede explicar que es lo que se va a hacer con frases breves y con imágenes (apoyo visual)
- También se enfada (lo muestra tirándose al suelo y pataleando) cuando le pides que haga algo que no quiere hacer
- Cuando está nervioso o sobreestimulado, a veces coge la mano del adulto para dar palmadas sobre ella o apretarla

Respecto a la dimensión de inclusión social:

- Disfruta mucho con el contacto con los adultos de referencia, jugando a que le hagan cosquillas, a cantar canciones juntos...
- Conoce el nombre de todos los compañeros de clase y de los adultos de referencia
- El juego de este niño es un juego individual y en movimiento, ya que suele deambular por la clase con un objeto en la mano (a excepción de las cosquillas)
- De momento, no muestra mucho interés por otros juegos y juguetes pero se le puede ir mostrando poco a poco alguno para ver si le llama la atención, como por ejemplo las construcciones para hacer torres de colores con el apoyo del SAAC

En la dimensión de bienestar material:

- La situación de su familia le permite disponer de todo lo que necesita
- No usa ayudas técnicas
- Dispone de su propio Ipad donde utiliza el sistema de comunicación Proloquo2Go por lo que en cada situación donde disponga del Ipad para comunicarse, hay que hacer que lo use, así, estaremos generalizando su uso en diferentes momentos

Respecto a la dimensión desarrollo personal:

- Mantiene bastante la atención a la televisión cuando hay videos, juegos interactivos y de causa-efecto
- Tiene una buena memoria visual que le ayuda a comunicarse con Proloquo.
- Para trabajar necesita un apoyo personalizado para poder seguir mejor la actividad y no centrarse en usar el Ipad para jugar
- Copia palabras que se trabajan en el proyecto de aula con el uso de Proloquo, esta tarea le motiva mucho y lo hace de manera autónoma
- Asociar iguales es otra tarea que sabe realizar muy bien, con imágenes lo hace solo y con palabras necesita un poco de ayuda
- Las tareas que menos le gustan son pintar, recortar y pegar. Cuando hace estas tareas necesita ayuda y motivación, dándole feedback positivo
- Se está trabajando la elección ya que le cuesta elegir entre dos opciones y se queda con la última opción que le das. Se puede aumentar las situaciones en las que este niño tenga que elegir para ir mejorando ese aspecto
- Cuando una actividad no le interesa se suele levantar e irse a otros rincones del aula o por ejemplo si se está viendo un video en la televisión y a él le gusta mucho se levanta y lo pone desde el principio para que no acabe
- El sistema de comunicación Proloquo le permite conocer nuevo vocabulario, realizar peticiones, estructurar el lenguaje... De tanto usarlo ya hay palabras que las usa expresándolas oralmente en momentos contextualizados

En la dimensión de autodeterminación:

- No tiene control de esfínteres por lo que usa pañal, se está intentando que cada vez que va al baño se siente en el retrete
- Poco a poco está consiguiendo ser más autónomo en diferentes tareas de la vida diaria (ya casi se sabe lavar las manos solo)

- Ha aprendido que cuando toca almorzar, hay que coger de la mochila el almuerzo y para poder abrir bien el almuerzo, sabe que tiene que pedir ayuda con el SAAC
- Se quita el abrigo solo y lo cuelga en la percha, está aprendiendo a ponerse el abrigo
- Es bastante selectivo con la comida, se está trabajando que pruebe nuevos alimentos
- En el momento de la comida se le muestra como elemento motivador el Ipad para que pruebe nuevas comidas y alimentos
- Lo que más le gusta a este niño es pasar tiempo frente al Ipad y ver vídeos en el ordenador mientras da vueltas
- Se está intentando que conozca nuevos juegos, juguetes y objetos. De momento, le han gustado los cascabeles, las pompas, los juegos manipulativos de asociar iguales, tocar diferentes texturas con los pies a través de las baldosas sensoriales o con las manos a través de las cajas sensoriales
- Este niño necesita llevar consigo un objeto en la mano y le gusta más si ese objeto hace ruido

Respecto a la dimensión de relaciones interpersonales:

- Las relaciones sociales que tiene este niño se producen en el contexto familiar y escolar
- Tiene un hermano mayor con el que pasa mucho tiempo
- Cuando está cerca de sus adultos de referencia le suele gustar dar abrazos, que le cojan en brazos, sentarse encima de ellos... como muestras de cariño pero no hace lo mismo con sus iguales
- Utiliza un Ipad como sistema de comunicación a través e la aplicación Proloquo2go, este Ipad solo se puede usar como sistema de comunicación, no puede tener ninguna función más

En la dimensión de bienestar físico:

- El estado de salud del niño es bueno y no suele ponerse enfermo
- Si el niño se cae o se da algún golpe hay que asegurarse de que no se ha hecho daño ya que tiene el umbral del dolor muy alto
- Es bastante selectivo con la comida, come muchos dulces y batidos
- Suele rechazar otro tipo de comida como la legumbre o la verdura

- En el colegio intentan que pruebe un poco de todo a través de diferentes estrategias como puede ser la música o recompensas con comida que le gusta
- Necesita trabajar la motricidad fina y gruesa. La motricidad fina la trabaja realizando juegos motrices, recortando, pintando... La motricidad gruesa la trabaja a través de las clases de Educación Física

Respecto a la última dimensión, derechos:

- Le gusta que le des pequeñas responsabilidades como tirar papeles a la basura ya que permite que el niño se levante de la silla si lo necesita y aumenta su autoestima cuando se le felicita por hacerlo bien
- Suele ir al baño solo con la auxiliar o con uno de los compañeros y la auxiliar, manteniendo así su intimidad
- Le gusta que le des a elegir en momentos de juego, con material manipulativo, con instrumentos, juegos y vídeos en el ordenador... ya que suele tener muy claro lo que quiere

5.3. Metodología

La metodología que se va a utilizar en la propuesta de intervención es una metodología activa, participativa y significativa que está basada en la atención individualizada del niño, la planificación centrada en la persona y el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002,2003) para conseguir que el niño mejore sus relaciones interpersonales con sus iguales.

Primero se debe conocer las características, necesidades e intereses del niño para, posteriormente, llevar a cabo sesiones de actividades no muy largas y repetitivas hasta que el niño consiga dominarlas y divertirse con ellas.

Además, si vemos que una sesión ha funcionado bien la podemos llevar a cabo en otros ambientes para fortalecer el aprendizaje o para darle otra oportunidad al niño de aprender.

Esta intervención debe basarse en el componente lúdico del aprendizaje buscando el disfrute del niño en todo momento. De esta manera, la motivación que el niño tenga para trabajar será mayor.

Partiremos de los conocimientos previos que el niño tiene para ir asentando las bases de los posteriores aprendizajes y conseguir un aprendizaje significativo. Además, nos

ajustaremos al estilo de aprendizaje con el que mejor aprenda el niño sabiendo valorar en cada momento si hay que modificar algún aspecto en la intervención que se está llevando a cabo o no, para lo que es necesario saber improvisar.

Por último, en las sesiones se trabajará con algunas de las metodologías que se utilizan en el centro y que han sido descritas en el apartado de revisión teórica, en cada sesión se determinará con qué metodología específica se trabajará:

- Metodología TEACCH: el currículo tiene que estar planteado de manera individualizada para
 - o Mejorar habilidades comunicativas en situaciones cotidianas
 - o Aprender a interpretar mensajes en entornos naturales
 - o Aumentar la comprensión del lenguaje
 - o Expresar sus intenciones comunicativas
- Enseñanza incidental: el niño comienza a realizar una actividad de manera espontánea y se aprovecha ese momento para trabajar con él
- Gamificación: aprendizaje basado en el juego
- Apoyo activo: defiende que si escuchas y apoyas a aquel que no tiene medios para hacer algo por sí mismo, la satisfacción es mayor porque has participado en el desarrollo de su calidad de vida. Acompañamos al alumno a través de 5 niveles
 - o Preguntar
 - o Explicar
 - o Incitar
 - o Mostrar
 - o Guiar
- DUA: implicación (motivar), acción (expresión), representación (información a través de vías diferentes)
- Modelo de los Apoyos: recursos y estrategias destinadas a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de cada niño/a y a incrementar el funcionamiento individual (Luckasson et al., 2002). El propósito de los apoyos es mejorar los resultados personales relacionados con: contribuciones; independencia; participación en la escuela y en la comunidad; relaciones y bienestar personal. Los pilares del modelo de apoyos son el desajuste entre competencias y demanda, los apoyos individualizados y los resultados personales mejorados.

5.4. Procedimiento

La propuesta de intervención se respalda en el Modelo de Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2002-2003) y en la Planificación Centrada en la Persona y se centra en potenciar las relaciones interpersonales de un alumno con TEA en la interacción con sus iguales.

De acuerdo con estos modelos, la propuesta se debe centrar en la persona, satisfaciendo sus necesidades y dándole protagonismo y capacidad de decisión.

En la primera fase de la intervención se realiza una evaluación inicial a través del método de la observación. Se observa al alumno en su contexto natural de aula y se observa cómo se relaciona con sus iguales. Además, esta evaluación nos sirve también para detectar los intereses del niño que serán muy importantes a la hora de llevar a cabo la intervención, así como las necesidades de apoyo que necesita de acuerdo a sus características.

Este registro observacional aparece en el apartado de descripción del alumno y se plantea en torno a las ocho dimensiones del Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002,2003). Teniendo este registro será más fácil llevar a cabo la intervención porque tendremos el punto de partida para trabajar con el niño. Además, una vez se ponga en práctica la intervención podremos centrarnos y dar respuesta a las necesidades del alumno en la dimensión de relaciones interpersonales.

Además, en esta fase se realiza una evaluación del lenguaje del niño para valorar su nivel comprensivo y expresivo de acuerdo con la metodología TEACCH (se adjunta dicha evaluación en el apartado Anexos).

Esta evaluación debe ser individualizada y ajustarse a las características del niño y es necesaria para poder detectar las habilidades de comunicación que posee y señalar los déficits que se pretenden mejorar con un programa de intervención adecuado. (Watson, 2010).

Para esta evaluación se debe tomar nota de las destrezas comunicativas que el niño posee, a través de la observación del niño en las actividades diarias en el colegio. (Watson, 2010).

Se establecen las metas que se pretenden conseguir para mejorar el desempeño de las habilidades comunicativas del niño, estas deben ser realistas y tienen que tener un impacto en el logro de dichas destrezas (Watson, 2010).

Durante la observación se establecen objetivos relevantes y apropiados para el niño y se identifican los intereses del alumno que le hacen estar motivado para interactuar con sus iguales y utilizar sus habilidades comunicativas.

Después de haber llevado a cabo la observación, se pensará que actividades son las más adecuadas y se plantearán las sesiones que se van a llevar a cabo; dónde, cómo, cuándo, quién las realizará y en qué consistirán. Estas sesiones se ajustarán al contexto en el que se desenvuelve el niño y a los intereses que hemos observado en la evaluación inicial.

Por último, después de haber intervenido, se comprobará si las habilidades sociales y de comunicación se han mejorado y si han dado lugar a relaciones interpersonales más positivas y exitosas. Se llevará a cabo una evaluación a través de la observación y un registro observacional (se adjunta dicha evaluación en el apartado Anexos) tanto en actividades que se han realizado durante la intervención como en el recreo u otras actividades que no se han realizado en la intervención.

Si los objetivos están bien planteados y las actividades se ajustan a las necesidades, intereses y características del niño la propuesta de intervención será exitosa. Aunque la propuesta de intervención sea eficaz, es recomendable analizar y detectar cuáles son sus puntos débiles para que cuando se vuelva a aplicar, modificarlos y mejorarlos.

5.5. Temporalización

La intervención se va a dividir en 3 fases: la observación o evaluación inicial; la planificación y puesta en práctica de las sesiones; y la evaluación final.

En la observación o evaluación inicial se va a observar su competencia social, sus habilidades comunicativas, si tiene interés o no por interactuar socialmente con sus iguales, las interacciones sociales que lleva a cabo con sus iguales y cuáles son sus necesidades sociocomunicativas.

Posteriormente, se llevará a cabo la planificación de 3 sesiones que se deberán ajustar a las necesidades y características del niño. La puesta en práctica de las sesiones estará planteada de manera progresiva de tal forma que el alumno irá interactuando con sus compañeros y participando en las actividades de interacción social que se le proponen.

Estas sesiones se realizarán en el aula de referencia, en el recreo y en la sala de música.

Finalmente, se llevará a cabo la evaluación de la propuesta de intervención y se evaluará la consecución de los objetivos propuestos tanto para el alumno como para nosotros. Esta evaluación se realizará el mismo día o los días posteriores al desarrollo de las sesiones.

5.6. Sesiones

Como hemos mencionado anteriormente, en esta propuesta de intervención se van a llevar a cabo 3 sesiones durante un periodo de tiempo de 3 semanas. El desarrollo de las sesiones se desarrolla de manera conjunta entre los niños y, aunque nuestro objetivo sea mejorar las habilidades sociales y de comunicación de un solo niño, con estas actividades se mejoran estos aspectos con todos los niños.

5.6.1. Sesión 1

En la primera sesión se va a trabajar a través del material TEACCH. Estos materiales son manipulativos y, al ser tan atractivos visualmente, generan gran interés para trabajar. Además, este material es idóneo para trabajar la autonomía del niño, aumentar su comprensión, regular su comportamiento y desarrollar su comunicación.

Esta sesión se va a llevar a cabo en el aula de referencia y va a tener una duración de 45 minutos, que no serán todos de trabajo ya que estando en un colegio de educación especial hay que atender a las necesidades de movimiento de los niños (deambular por la clase y volverse a sentar para trabajar). Se empieza explicándole a los niños lo que se va a realizar a través de frases breves, con apoyo visual de pictogramas y con la ayuda de los comunicadores. El niño con el que queremos trabajar se sienta en la mesa de trabajo mientras el resto de niños disponen de tiempo de juego. Los niños irán rotando de uno en uno por la mesa de trabajo para jugar con el niño con el que nosotros queremos trabajar.

La actividad consiste en que el niño va a jugar con sus compañeros a través de material TEACCH a clasificar por campos semánticos. De tal forma que el niño tiene que pedirle al otro niño uno de los pictogramas y éste se lo tiene que pasar. El niño tiene que decir oralmente y desde su comunicador qué significa ese pictograma y ponerlo en la casilla del campo semántico que corresponda. Una vez ha terminado su turno, lo hace el compañero que está jugando con él y el niño tiene que pasarle el pictograma acorde con la petición que ha realizado su amigo.

Al estar en un colegio de Educación Especial disponemos de la ayuda de la profesora, la auxiliar de educación especial y la maestra de pedagogía terapéutica. Para todas las

actividades los niños van a necesitar ayuda y apoyo, en la mayoría de las veces a través del moldeamiento (mover el cuerpo del niño moviendo nuestro cuerpo con él para conseguir lo que se quiere hacer).

Los objetivos que se trabajan en esta sesión son:

- Mejorar el lenguaje oral
- Fomentar la comunicación y la interacción social a través de peticiones
- Mejorar las relaciones sociales entre los niños

El material que se va a utilizar está extraído de la página web de ARASAAC y es el siguiente:

- Clasificación por colores, ya que en este material hay mucho vocabulario de distintos campos semánticos



- Clasificación de objetos de la escuela, ya que son objetos que conocen por utilizarlos en su día a día



Además, si vemos que este material no les está motivando mucho, podemos jugar con la ruleta de clasificación. En este caso, uno de los niños tira de la ruleta primero y dice el nombre del pictograma que le ha tocado, el otro niño tiene que pedirselo y pulsar sobre el botón del campo semántico al que pertenece el pictograma. En la siguiente ronda se intercambian los roles.



5.6.2. Sesión 2

La segunda sesión se lleva a cabo en el aula de música y tiene una duración de 40 minutos, contando con que hay que sacar y cambiar de materiales. Esta sesión comienza con la explicación que se apoya visualmente con pictogramas y se explica con ayuda de frases breves y vocabulario sencillo y consiste en que los niños tienen que bailar, cantar y tocar instrumentos de manera conjunta.

Realizar una sesión relacionada con la música me parece de vital importancia para mejorar las competencias y habilidades sociales y de comunicación de los niños así como para mejorar su interacciones sociales. La música es un elemento motivador para los niños ya que estimula la curiosidad y la creatividad y facilita el mantenimiento de la atención.

Trabajar a través de la música favorece la comunicación y la expresión, el desarrollo emocional y mejora la motricidad y la percepción.

La primera actividad sirve de introducción a la clase de música y consiste en tocar instrumentos de manera conjunta. Primero la profesora reparte una campana a cada niño y después canta una canción para que toquen individualmente. “Hola X (nombre del niño) ¿Cómo estás hoy por la mañana? Hola X ¿Cómo estás? Toca la campana”. Una vez que todos los niños han tocado la campana individualmente, la profesora canta la misma canción pero esta vez con el nombre del aula para que toquen las campanas todos a la vez. Por último canta la canción diciendo el nombre de dos de los niños y uno de ellos debe ir a tocar la campana del otro, todos los niños tocan las campanas de los otros.

Las campanas que se van a utilizar para esta actividad son la siguientes:



La segunda actividad de la sesión consiste en bailar una canción de manera conjunta. La canción que se ha escogido es una de las canciones favoritas del niño “Chu Chu Ua”. Todos los niños empiezan bailando la canción pero cada vez será un niño el que haga el gesto correspondiente, empieza la profesora haciendo el gesto y una vez que lo haya hecho dice el nombre de uno de los niños que tiene que hacer el siguiente gesto. Una vez haya hecho el gesto dice el nombre de un compañero y será él quien tenga que hacer el siguiente gesto, y así hasta que se acabe la canción y todos los niños hayan hecho gestos.

En esta sesión no se necesita material, solo la canción y lo que se pretende con ella es que los niños reconozcan a sus compañeros y sepan nombrarlos asociando nombre-cara.

Los objetivos de esta sesión son:

- Mejorar las habilidades sociales y de comunicación a través de la música
- Fomentar la interacción social de los niños a través de la música

5.6.3. Sesión 3

La tercera sesión se lleva a cabo en el recreo y tiene una duración de 40 minutos. Esta sesión está ambientada en el circo, se les explica a los niños a través de pictogramas que ese día van a ser malabaristas, payasos, gimnastas... y se les ofrece el material para que jueguen entre ellos.

La sesión consiste en que los niños jueguen, de manera dirigida, a través de distintos materiales. Se les entregan los materiales y tanto la profesora como la auxiliar realizan el rol de apoyo potenciando las interacciones sociales de los niños. Al no tener intención comunicativa, serán los adultos los que guíen los intercambios sociales de los niños y los que favorezcan el uso del lenguaje y la comunicación.

Los materiales que se van a proporcionar son:

- Cintas de gimnasia rítmica



- Diábolos



- Aros



- Pelotas de malabares



- Paracaídas



Los objetivos de esta sesión son:

- Mejorar las habilidades sociales y comunicativas a través del juego
- Fomentar la interacción social a través del juego
- Incitar a la iniciación de interacciones sociales
- Mejorar el lenguaje

5.7. Evaluación

Tras el desarrollo de las sesiones es necesario evaluar la consecución de los objetivos, a través de la observación y con un registro observacional que mida la adquisición de los objetivos propuestos.

En la primera sesión se tendrá en cuenta si se ha conseguido realizar o no la actividad y si han sabido clasificar las palabras en campos semánticos. Posteriormente se va a evaluar cómo ha sido la comunicación y la interacción social entre los niños, si ha habido más intención comunicativa conforme han pasado unas rondas, si se han mirado a los ojos o no a la hora de pedirse los pictogramas, cómo han utilizado el lenguaje oral y el lenguaje a través de los comunicadores.

También se observa con que niños le ha resultado más fácil la interacción social y con cuales le ha costado más y cómo han realizado las peticiones ya que, por sus características, este es un aspecto que durante el juego libre les cuesta bastante.

La evaluación de la segunda sesión se realiza mediante la observación de los niños en el aula de música. Se observa, además, si consiguen realizar las actividades que se proponen y si consiguen mejorar sus habilidades sociales y de comunicación, si establecen interacciones sociales durante la sesión y si son capaces o no de asociar los nombres de los compañeros con sus caras.

En la última sesión, también a través de la evaluación, se evalúa que grado de iniciativa han tenido los niños a la hora de interactuar con sus iguales, en qué medida han interactuado con ellos y si les ha resultado satisfactorio o no hacerlo.

Al principio de la sesión se les deja interactuar libremente y si vemos que no presentan ninguna intención de interactuar socialmente con sus iguales, guiamos el juego y la interacción. Por lo que se puede evaluar que niños han tenido iniciativa para relacionarse con los demás o con el material.

Por último, se evalúan los aspectos a mejorar en las distintas sesiones y los nuevos objetivos que se propondrían en caso de volver a llevar a cabo esta propuesta de intervención.

6. Conclusiones y Valoración Personal

A pesar de haber trabajado con niños con TEA, he percibido que realizar este trabajo me ha aportado todavía más información y conocimiento acerca del TEA y la forma en la que se puede trabajar con niños con este trastorno.

Este trabajo me ha permitido leer a diferentes autores y diferentes documentos que abordan el TEA, lo que ha dado pie a que elabore una visión más concreta y personal de este trastorno, los niños que lo padecen y la manera de trabajar con ellos. Además, me he dado cuenta de cómo las alteraciones a nivel social afectan a los alumnos con TEA y las dificultades que conllevan para su desarrollo y para su aprendizaje.

En la escuela, ya sea en un centro ordinario, de atención preferente o de educación especial, los alumnos con TEA necesitan apoyos individualizados para poder desarrollarse, aprender y paliar las dificultades como las que presentan en la interacción social.

Este trabajo también me ha permitido darme cuenta de que, a pesar de que existen numerosos estudios y propuestas de intervención sobre niños con TEA, muchas de ellas ponen el foco en el alumno con TEA pero se olvidan por completo del entorno que le rodea y este entorno tiene una gran importancia e influencia en el desarrollo del niño.

Antes de llevar a cabo una propuesta de intervención en el aula, ya sea a un niño en concreto a varios o a toda la clase, hay que observar y conocer sus características, necesidades, intereses y potencialidades para poder llevar a cabo una respuesta lo más ajustada posible y alcanzar los objetivos. Y una vez que se conoce esta información, se procederá a elegir la metodología que más se ajuste al estilo de aprendizaje de los niños y a los objetivos que se pretenden conseguir.

7. Anexos

Anexo I: Evaluación del lenguaje

ÍTEMS DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO	OBSERVACIONES
Realiza peticiones con ayuda del SAAC		X		Necesita ayuda del adulto para hacerlo
Realiza peticiones de manera oral		X		Si inicia el adulto la frase “necesito...” el niño la termina
Mira a los ojos del compañero cuando realiza peticiones			X	A veces mira a los ojos del adulto pero no a los de sus compañeros
Utiliza su SAAC para comunicarse		X		El niño repite palabras de forma oral pero para organizar frases completas necesita su SAAC
Adquiere nuevo vocabulario con su SAAC		X		En todas las actividades se añade el vocabulario que se trabaja a su comunicador
Utiliza algunas palabras expresándolas oralmente en momentos contextualizados	X			Gracias a la repetición el niño es capaz de expresar palabras oralmente en el momento en el que las tiene que usar “agua”, “pipí”, etc.

Pide ayuda a través de su SAAC	X			Gracias a la repetición y gracias al momento del almuerzo (necesita ayudar para abrir su almuerzo) el niño sabe pedir ayuda con su comunicador
Pide ayuda de manera oral		X		Cuando el niño pide ayuda con el comunicador se le dice que lo repita de manera oral para que adquiera el hábito
Clasifica palabras en campos semánticos		X		Algunas palabras que conoce más es capaz de clasificarlas, otras palabras que le pueden resultar más novedosas no

Anexo II: Evaluación final de los objetivos

ÍTEMS EVALUACIÓN FINAL	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO	OBSERVACIONES
Manifiesta interés por interactuar socialmente con sus iguales			X	Su juego es individual y en las actividades en grupo no interactúa con sus compañeros
Realiza peticiones para fomentar su comunicación y su interacción social con sus iguales		X		Necesita ayuda del adulto para hacerlo

Se implica y participa en las actividades a través de la música		X		Gracias a que la música es un elemento motivador para el niño en estas clases participa y realiza las actividades con sus compañeros
Juega con sus compañeros			X	Su juego es individual y solo juega con el adulto cuando éste se lo dice
Inicia interacciones sociales con sus iguales			X	No inicia interacciones sociales solo cuando le han quitado un juguete va hacia su compañero y se lo vuelve a quitar pero luego se marcha
Adquiere nuevo vocabulario a través del juego con sus compañeros		X		Gracias al juego con sus compañeros mediado por el adulto y gracias a su comunicador adquiere vocabulario pero no juega con sus compañeros
Clasifica por categorías semánticas en la interacción con un compañero		X		Es capaz de clasificar por categorías semánticas pero no interactúa con sus compañeros
Se inicia y muestra interés en el uso de instrumentos musicales		X		La música es un elemento motivador que le genera curiosidad por los instrumentos musicales
Mejora sus habilidades corporales y motrices en la interacción con sus iguales		X		Gracias a las clases de música y a los bailes mejorar sus habilidades corporales y motrices e interactúa

				un poco más con sus compañeros
Asocia el nombre de sus compañeros con sus caras mediante la interacción social		X		En clase de música es capaz de asociar el nombre con la cara de sus compañeros a través de canciones

8. Referencias

- Alcantud, F. y Alonso, Y. (2015). Trastornos del Espectro Autista. *Necesidades Educativas Especiales: Una mirada diferente*.
- Alonso, J.R. y Alonso, I. (2014). *Investigaciones recientes sobre el autismo*. PSYLICOM Distribuciones Editoriales.
- Arce Villanueva, E. (2013). La inclusión escolar de los alumnos con Trastorno del Espectro De Autismo: Análisis de la respuesta educativa al alumnado con TEA. *ACLPP Informa*, 15-16.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología*, 4(6), 121.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). DSM-5. *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales*. Arlington. Editorial Médica Panamericana.
- Astington, J.W. (1993) *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Baron-Cohen, S. (1997). Does the autistic child have a “Theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bauermeister, J. J. (2008). Hiperactivo, Impulsivo, Distraído ¿Me Conoces?: Guía Acerca del Déficit Atencional (TDAH) Para Padres, Maestros y Profesionales. *Editorial: Guilford Pubn*, 32 (2), 160-162.
- Betina Lacunza y Contini de González. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. 12 (23), 159-182.
- Castejón Costa, J. L., y Navas Martínez, L. (2013). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Editorial Club Universitario.

Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Aumentativa (2022). *¿Qué son los SAAC?* <https://arasaac.org/aac/es>

Chandler, M. (1989). Engaño a pequeña escala: el engaño como marcador de las primeras teorías de la mente de los niños de dos, tres y cuatro años. *Child Development*, 1263-1277.

Contreras, R. S. y Eguia J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula La respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 240, del 18 de diciembre del 2017 (36450-36465).

Díez, E. y Sánchez, S. (2015). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. *Contextos Educativos*, 121-131.

Dunn, J. y Brown, J. (1994). Affect expression in the family children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.

Educativa (15 de octubre de 2013). Gamificación: el aprendizaje divertido.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61922601/gamificacion_juegos20200128-124256-ewbqk-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1654941353&Signature=gGDL4wgsKrNIE35o9K5AZHiMfEmVfprANx8zDOgFrZoNIVBzs8XCnxAqJQvHpExnwgJnv7t0qJqCLzJgV0csdo8h0IG21rpesJvcnKZJ1s7YZbVzWuqdI73-cj0oWYiRgBR8tSII0uEbsABiUPezDpskBsHTbyE2nxn~Tez57vJdWPHWef7ApSKE9UaN9nog~XIrYGvFpvI3MTRhM7A8uhGFEnoVVFZ8yoNqeMB5brGWzE~CHDFXPAAp42cNL8ZaSK615EWkn~dmxfqVT0t1qoe6lt8u5iIX952idHda7hTDOVc6IEC55D9J3HHk810HUNH2ORYt5oPtpnattDEfdg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Fonagy, P. y Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Frith, U. (1989). *Autismo. Hacia la explicación del enigma*. Editorial Alianza.
- Borrás Gené, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. *Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid*, 33, 1.
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). *Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social*. Universidad del País Vasco.
- García, E., García, C. y Rodríguez, G. (1993). La competencia social como exigencia escolar: técnicas y procedimientos para su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 11(1), 83-106. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie>
- Garrido, L. y González, B. (2019). *Guía de Apoyo Activo*. Plena Inclusión España.
- González-Moreno, C.X. (2007). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66 (3), 365-374.
- González-Moreno, C.X. (2017). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9-31.
- Gortázar, P. (1993): *Implicaciones del Modelo de Enseñanza Natural del Lenguaje en la intervención de personas con autismo. El autismo 50 años después de Kanner (1943)*. Amarú Ediciones.
- Hart, B.M. (1985). *Naturalistic Language Training Techniques. Teaching Functional Language*. Pro-Ed. Austin.
- Hart, B.M. y Risley, T.R. (1982). *How to use incidental teaching for elaborating language*. Pro-Ed Austin.

- Hernandez, F. (2007). *Métodos educativos de apoyo al docente de educación parvularia que facilitan el aprendizaje de los niños y niñas con autismo*. Universidad Francisco Gavidia.
- Hobson, P. (1993). *El Autismo y el Desarrollo de la Mente*. Alianza Editores.
- Huble, P. y Trevarthen, C. (1979). Sharing a task in infancy. *Ed. Social interaction and communication during infancy: New directions for child development*, 57-80.
- Jones, E., Perry, J., Lowe K., Felce, D., Toogood, S., Dunstan, F., Allen, D., y Pagler, J. (1999). Opportunity and the promotion of activity among adults with severe intellectual disability living in community residences: the impact of training staff in active support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 164-178.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, p. 217-250.
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*. 17, 281 -297.
- Lowe, K., y Jones, E., Denne, L., Jackson Brown, F., y Hughes, J.C. (2015). Putting positive behavioural support into practice: the challenges of workforce training and development. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 5 (2), 43-54.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Spreat, S., y Tasse, M.J. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. American Association on Mental retardation.
- Mansell, J. y Beadle-Brown, J. (2012). *Active Support. Enabling and empowering people*

with intellectual disabilities. Jessica Kingsley Publishers.

- Marín, R.B., Aguilera Martínez, M.J., Castaño Díaz, C., Martín Borreguero, P., Guijarro Granados, T., Romero Balsera, A., Sánchez Vázquez, V. (2016). Detección y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 7, 378-380.
- Martínez, M. (2011). Intersubjetividad y Teoría de la Mente. *Psicología del Desarrollo*, I(II), 9-28.
- Martín Martín, J., Verdugo Alonso, M. y Arias Martínez, B., 2006. Modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), validación mediante análisis multivariante.
- Materiales TEACCH*. (s. f.). ARASAAC. Recuperado 15 de mayo de 2022, de <https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-cao-materiales-teacch>
- Monjas, I. (2007) *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. España: CEPE.
- Murray, L., y Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interacciones between two month olds and their mothers. Social perception in infants. *T.M. Field y N.A. Fox (Eds)*, 177-197.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. No. 1085.
- Pastor, C.A., Sánchez Serrano, J.M., Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. MIT Press/Bradford Book.

- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?
Behavioral and Brain Science, 1, 515-526.
- Rapin, I, y Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25, 166-172.
- Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista: I. Relaciones sociales y comunicación. En A. Rivière y J. Martos (comp.), *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.
- Rodríguez Santos, F. (2016). *Guía de intervención logopédica en los Trastornos del Espectro del Autismo*. Editorial Síntesis
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE Ediciones.
- Rosa, A., Inglés, C., Olivares, J., Espada, J.P., Sánchez-Meca, J., y Méndez, X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de menos a más. *Psicología Conductual*, 10, 543-561.
- Sánchez Sáinz, M., y Gútierez Cuevas, P. (2000). *Intervención temprana en el área comunicativo-lingüística, con sujetos en situación de riesgo ambiental*.
Universidad Complutense de Madrid.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-50.
- Schalock, R.L., y Verdugo, M.A. (2002/2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Schalock, R.L., y Verdugo, M.A. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and*

other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities and systems. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schopler, E. y Mesibov, G.B. (1986). *Neurobiological Issues in Autism*. Plenum Press.

Talero-Gutiérrez, C., Echevarría Palacio, C.M., Sánchez Quiñones, P., Morales Rubio, G., Vélez-Van-Meerbeke, A. (2015). Trastorno del espectro autista y función ejecutiva. *Acta Neurológica Colombiana*, 246-252.

Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 81-94.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. En Bullowa, M. (Ed.) *Before Speech: The Beginning of Human Communication* (pp. 321-347). Cambridge University Press

Trevarthen, C. y Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. *Action, gesture and symbol: The emergence of language. Academic Press*, 183-229.

Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. S. Bråten (Ed)*, 15-46.

Usuarios de SAAC. (s. f.). ARASAAC. Recuperado 15 de mayo de 2022, de <https://arasaac.org/aac-users/es>

Vanacloig López, A., Marín Suelves, D., y Martínez Antón, M. (2020). Efectividad de intervenciones en la comunicación en niños con TEA. *REIDOCREA*, 9, 121-137-

Verdugo, M.A., Arias, B., Guillén, V.M., Amor, A., Aguayo, V., Vicente, E., y Jiménez,

P. (2021). *Escala Sis-C de Evaluación de las Necesidades de Apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Universidad de Salamanca.

Watson, T., Lee, H., Marvin, A.R., Piggot, J., Kiely Law, J., A Law, P., Constantino, J.N.,

Nelson, S.F. (2010). Accuracy of phenotyping of autistic children based on

Internet implemented parent report. *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet*,

1119-1126.

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.