



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**Inclusión del alumnado
con trastorno del
espectro autista en un
aula ordinaria a través de
los SAAC. Propuesta
metodológica.**

Alumna: María Carmen Sánchez Ruiz

Tutor: Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández
Dpto: Departamento de Pedagogía

Junio, 2016

RESUMEN

Stainback y Stainback (2001) nos dice que crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. El objetivo de este Trabajo Fin de Grado se centra en realizar una propuesta metodológica para la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) en un aula ordinaria, ayudada con algunos recursos aumentativos. Para ello comenzaremos definiendo el concepto y las principales características del trastorno espectro autista y las necesidades educativas especiales que estos presentan, a continuación, se muestra el concepto de inclusión, y los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación. Por último, expondremos un modelo metodológico para llevar a cabo en un aula ordinaria, de Educación Primaria, en la cual se trata de incluir a los alumnos con TEA.

PALABRAS CLAVE

Trastorno del espectro autista (TEA), inclusión, aula ordinaria, necesidades educativas especiales, Educación Primaria, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC).

ABSTRACT

Stainback y Stainback (2001) tells us that creating an inclusive school, which is recognized, valued and respected all students supposed to pay attention to what is taught and how to teach it. The aim of this Bachelor Thesis focuses on intervention to make a proposal for the inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in an ordinary classroom, aided with some augmentative resources. For it, we will begin by defining the concept and main features of autism spectrum disorder and the special educational needs they present, then the concept of inclusion is shown, and alternative and augmentative communication. Finally, we will discuss an intervention model to perform in an ordinary classroom, Primary Education, in which it is to include students with ASD.

KEYWORDS

Autism Spectrum Disorder (ADS), inclusion, ordinary classroom, special educational needs, primary education, alternative and augmentative communication systems (SAAC).

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN.	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FINAL DE GRADO.	6
3.1. OBJETIVO GENERAL.	6
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	7
4. MARCO TEÓRICO.....	7
4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.	7
4.1.1. DEFINICIÓN.	7
4.1.2. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS.....	10
4.1.3. CARACTERÍSTICAS.....	11
4.1.4. OTROS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO.	12
4.2. SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE LA COMUNICACIÓN (SAAC).	13
4.2.1. DEFINICIÓN.	13
4.2.2. CLASIFICACIÓN.....	14
4.2.3. LENGUAJES PICTOGRÁFICOS.	15
SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR INTERCAMBIO DE IMÁGENES (PECS).....	15
SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN (SPC)	16
SISTEMA BLISS.....	17
MINSPEAK	18
PORTAL ARAGONÉS DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (ARASAAC).....	19
4.3. INCLUSIÓN.	20
4.3.1. DEFINICIÓN.	20
4.3.2. OBJETIVOS.....	21
4.3.3. CARACTERÍSTICAS.....	23
5. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	24
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.	25
5.2. OBJETIVOS.....	26
5.3. COMPETENCIAS CLAVE.	26
5.4. METODOLOGÍA.	28
5.5. MATERIALES.....	30
5.6. RECURSOS PERSONALES.	31
5.7. TEMPORALIZACIÓN.	31
5.8. EVALUACIÓN.....	32

5.9. DESARROLLO DE UNA JORNADA ESCOLAR.....	33
5.9.1. OBJETIVOS.....	34
5.9.2. CONTENIDOS.	34
5.9.3. ACTIVIDADES.	35
6. CONCLUSIONES.	37
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
7.1. BIBLIOGRAFÍA.....	39
7.2 WEBGRAFÍA.	40
8. ANEXOS.....	42

1. INTRODUCCIÓN.

En la actualidad podemos comprobar cómo se ha producido un gran cambio muy positivo en los centros ordinarios con respecto a los niños (en adelante, este concepto será utilizado para niños y niñas) con necesidades educativas especiales. Su evaluación, diagnóstico, intervención pero sobre todo su inclusión en el aula son los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta cuando nos encontramos con niños con necesidades, en este caso con niños con TEA (trastorno del espectro autista), todo esto para que tengan una educación normalizada. Un reto difícil pero a la vez interesante. (Cuxart, 2000).

Así mismo, podemos encontrar centros que atienden de manera prioritaria al alumnado con necesidades educativas especiales en especial a los TEA. En estos centros podemos encontrar una gran cantidad de especialistas preparados para satisfacer las necesidades de estos niños. Todos los centros cuentan con un especialista de audición y lenguaje, de pedagogía terapéutica, un integrador social, un monitor que tiene una labor muy importante en el centro, y no menos importante el tutor. Todos estos especialistas se comunican entre ellos y con la familia para crear unas pautas comunes sobre cómo actuar con el alumnado. Todos y cada uno de ellos son muy importantes para lograr la inclusión del alumnado con el resto de compañeros y para que consigan una educación normalizada. (Domínguez, 2008).

Como bien hemos dicho la labor del tutor no es menos importante que la del resto de especialistas. Este tiene como objetivo principal la inclusión del alumno (en adelante, este concepto será utilizado para alumnos y alumnas) en el aula ordinaria, sigue instrucciones de los especialistas del centro pero esto la mayoría de las veces no es suficiente para lograr esta inclusión. El maestro de educación primaria se encuentra con muchas dificultades en su aula diariamente; desconocimiento de este tipo de trastorno y de su amplia variedad, gran número de niños en el aula, falta de comunicación con los familiares y con otros docentes (en algunos casos con los especialistas). Todas estas dificultades junto con las que presentan los niños con TEA en la comunicación, interacción social, conductas en algunos casos agresivas... hacen que a veces sea muy difícil la inclusión del alumnado en el aula ordinaria. (Stainback y Stainback, 2001).

Las personas con Trastorno del Espectro Autista, debido a las peculiaridades del trastorno que padecen, presentan una serie de necesidades educativas especiales que deben ser tenidas en cuenta para garantizar un óptimo proceso de enseñanza/aprendizaje. La educación en las personas con Trastorno del Espectro Autista es un campo en continuo desarrollo, y

existen múltiples debates a la hora de determinar qué es importante enseñar en estos niños. (Alcantud, 2003, p.110).

Es necesario dar respuesta a la gran diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales, como ocurre con los alumnos con TEA. Este tipo de alumnos necesitan una respuesta muy específica, y es ahí donde se complican las cosas. Los tutores se ven desbordados teniendo a su cargo 25 niños y algunos de ellos con TEA, siendo estos últimos poco beneficiados de la enseñanza. Por eso surge mi idea de hacer esta propuesta de intervención.

2. JUSTIFICACIÓN.

Observando las dificultades que se presentan en la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, he decidido plantear esta propuesta de inclusión para dar respuesta a los problemas encontrados y para que los alumnos con necesidades, en este caso los niños con TEA, tengan un currículum lo más normalizado posible.

Para ello, en primer lugar, vamos a conocer lo que es un alumno con trastorno del espectro autista, a continuación conoceremos diferentes sistemas de comunicación que facilitarán la inclusión del niño en el aula ordinaria y por último realizaremos la propuesta metodológica para intentar dar solución a los problemas de inclusión que se presentan en el aula.

También lo que pretendemos es que los niños con TEA sean tratados igual que al resto, tanto a nivel escolar como social, aunque presenten necesidades diferentes, para ello, intentamos dar respuesta y realizar adaptaciones.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FINAL DE GRADO.

3.1. OBJETIVO GENERAL.

- Diseñar una propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en el aula ordinaria.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Obtener conocimientos sobre el trastorno del espectro autista (TEA).
- Adquirir información acerca de la inclusión y sus características principales.
- Mostrar los métodos y estrategias más apropiadas para la inclusión en un aula ordinaria.
- Utilización de los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC) para facilitar la comunicación de los niños con TEA.

4. MARCO TEÓRICO.

4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

Este trabajo se centra en los alumnos con trastornos del espectro autista, para ello, a continuación vamos a mostrar algunas definiciones, los criterios que se utilizan para diagnosticar un alumno con trastorno del espectro autista (a partir de ahora TEA) las características principales y por ultimo conoceremos otros trastornos del desarrollo, similares al TEA.

4.1.1. DEFINICIÓN.

Comenzaremos definiendo la palabra “autismo”, acercándonos a sus primeras acepciones hasta llegar al actual concepto, denominado TEA, pasando por varias definiciones de diversos autores.

El psiquiatra suizo Eugen Bleuler (1950), define la palabra autismo como encerrado en uno mismo y la utiliza como uno de los síntomas fundamentales de la esquizofrenia. Bleuler fue el primer introductor del concepto de autismo dentro de los trastornos esquizofrénicos más severos, considerándolo una alteración de las funciones mentales complejas. El autor define el síntoma autista como una conducta de separación de la realidad junto a un predominio patológico de la vida interior. (Cuxart, 2000).

Del mismo modo, basándose en Bleuler, el primer autor en describir el autismo fue Leo Kanner (1943). Kanner escribió un artículo, en el cual definía el autismo. Para eso se ayudó de una investigación que realizó en la que se describían once casos (ocho niños y tres niñas) que con independencia de sus características individuales, presentaban unas características comunes. Principalmente, observó una gran dificultad para mantener relaciones

interpersonales con entornos cercanos o con el mundo en general, y una gran alteración en el lenguaje, simplemente se caracterizaba por ser memorístico y repetitivo. También detectaba otro tipo de características como autosuficiente, deseo ansioso y obsesivo de invariabilidad y repeticiones monótonas. De aquí obtuvo Kanner su primera definición de autismo. (Cuxart, 2000, p. 11).

En general, el conjunto de síntomas que caracterizaban a este grupo de niños descritos por Kanner (1943) eran:

- Incapacidad para relacionarse normalmente con otras personas.
- Retraso y alteraciones en la adquisición y uso de del habla y del lenguaje.
- Insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios, repitiendo actividades ritualizadas y sesiones de juego repetitivas y estereotipadas.
- Aparición en ocasiones de habilidades especiales, generalmente relacionadas con la memoria mecánica.
- Buen potencial cognitivo desde el nacimiento.

(Alcantud, 2003, p.20).

Años después, Hans Asperger (1994) publicó su conocida obra *Die autistischen Psycopathem in Kindesalter* (La psicopatía autística de la infancia) en la que investigó un determinado número de casos y descubrió que tenían características similares a los descritos anteriormente por Leo Kanner pero con un nivel cognitivo superior. Asperger afirmaba que los niños autistas poseían graves limitaciones en sus relaciones sociales lo que suponía una dificultad para expresar y comprender sentimientos y emociones. (Cuxart, 2000 p. 14-15).

Más adelante, Rivière y Martos (2001) definen el autismo como un trastorno emocional, producido por factores emocionales o afectivos inadecuados en la relación con la familia. Estos factores pueden dar lugar a que la personalidad del niño se trastorne. De este modo, madres y/o padres incapaces de proporcionar el afecto necesario para la crianza producen una alteración grave del desarrollo en los niños que hubieran sido potencialmente normales y que seguramente poseen una inteligencia mucho mejor de lo que parece, pero que no pueden expresar por su perturbación emocional y de relación. (Rivière, 2001).

Acto seguido y teniendo en cuenta lo anterior, las dimensiones alteradas en el Trastornos del Espectro Autista según el inventario IDEA de Rivière (2001) son:

- Trastorno cualitativo de la relación social.

- Trastorno de las capacidades de referencia conjunta.
- Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
- Trastorno de las funciones comunicativas.
- Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
- Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
- Trastornos de las competencias de anticipación.
- Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.
- Trastorno del sentido de la actividad propia.
- Trastorno de la imaginación y capacidades de ficción.
- Trastorno de la imitación.
- Trastorno de la suspensión.

Por último, en la actualidad se incorpora el termino Trastorno del Espectro Autista (TEA) a partir de la aportación de Wing y Gould (1979). Además de los aspectos ya aceptados en la denominación TGD, el término TEA resalta la noción dimensional de un continuo, en el que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación. (Hernández, 2015, p. 128).

En todos los TEA concurren alteraciones en el desarrollo de la interacción social, discapacidad en la comunicación verbal y no-verbal y repertorio restringido de intereses y comportamiento. (Verdugo y Schalock, 2013, p.285).

Actualmente en el DSM-V (2014) (manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), ya no aparece el término de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) como en manuales anteriores, si no que aparece directamente Trastorno del Espectro Autista (TEA).

A modo de resumen, la evolución histórica de la definición de autismo siguiendo el DSM, ha sido la siguiente, Martín (2013).

- DSM-I y en el DSM-II (1952 y 1968) el Autismo era considerado un síntoma de la Esquizofrenia.
- DSM-III (1980) se comenzó a hablar de Autismo Infantil.
- DSM-III- R (1987) se incluyó el Trastorno Autista.
- DSM-IV-TR (2000) se definen cinco categorías diagnosticas dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD): Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno

Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

- DSM-V (2014) se habla de una única categoría, el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

4.1.2. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS.

Para que un niño sea considerado TEA debe seguir los criterios diagnósticos que establece el DSM-V (2014):

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:
 - a. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían.
 - b. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían.
 - c. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes:
 1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
 4. Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

4.1.3. CARACTERÍSTICAS.

Las características principales del trastorno del espectro autista según el DSM-V (2014) son el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social (Criterio A), y los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivo y repetitivo (Criterio B). Estos síntomas están presentes desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano (criterio C y D). La etapa en que el deterioro funcional llega a ser obvio variará según las características del individuo y su entorno. Las características diagnosticas centrales son evidentes en el período de desarrollo, pero la intervención, la compensación y las ayudas actuales pueden enmascarar las dificultades en algunos contextos.

Los deterioros de la comunicación y la interacción social especificados en el Criterio A son generalizados y prolongados. Los diagnósticos son más válidos y fiables cuando se basan en múltiples fuentes de información.

- Las deficiencias de la reciprocidad socioemocional son claramente evidentes en los niños pequeños con el trastorno, que pocas veces o nunca inician la interacción social y no comparten emociones, junto a una imitación reducida o ausente del comportamiento de otros.
- Las deficiencias en los comportamientos comunicativos no verbales utilizados para la interacción social se manifiestan por un contacto ocular, unos gestos y expresiones faciales.
- Alteración de la atención compartida que se manifiesta por incapacidad para señalar con las manos o para mostrar o llevar objetos cuyo interés pueda compartirse con otros.

Así pues, el trastorno del espectro autista se define por pautas de comportamiento, intereses o actividades repetitivas, que se manifiestan de forma distinta según la edad y la capacidad, la intervención y las ayudas actuales. (DSM-V 2014 p.53, 54).

4.1.4. OTROS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO.

Según Alcantud (2003) los trastornos sobre los que existe un acuerdo general en su consideración como trastornos generales del desarrollo se recogen a continuación:

-*Trastorno de Rett*: aparece en bebés cuyo perímetro craneal al nacer es normal y su desarrollo prenatal y perinatal es normal al menos hasta los seis meses; tras un breve período de desarrollo normal aparece una desaceleración del crecimiento craneal, una pérdida de la capacidad funcional de las manos y un retraso psicomotor severo. Habitualmente se asocia con las niñas por darse preferentemente en ellas, pues está relacionado con fallos en un gen concreto ubicado en un cromosoma X.

- *Trastorno desintegrativo infantil*: se manifiesta tras un período de desarrollo normal durante los dos primeros años, que se interrumpe de forma gradual o brusca dando lugar a un deterioro severo o pérdida de las habilidades adquiridas, lo que afecta a la inteligencia e incluye pérdida de hábitos de autonomía.

- *Trastorno de Asperger*: se caracteriza por la presencia de una alteración cualitativa de la interacción social, al igual que ocurre con el autismo, aunque no se dé retraso significativo en lenguaje, en el desarrollo cognitivo o en la conducta adaptativa en los primeros años.

Según decía el propio Asperger (1944) las mayores dificultades de estos niños se dan en el área social, y suele presentarse después de los tres años.

- *Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (autismo atípico)*: no suele cumplir todos los criterios de trastorno generalizado del desarrollo, de modo que pueden estar alterados algunos dominios pero no otros. Los datos sobre estos trastornos tienen mejor pronóstico que el autismo, aunque pueden seguir existiendo problemas de interacción social, comunicación y conducta.

En el DSM-IV-TR (2000) estos trastornos son considerados como trastornos generalizados del desarrollo pero con la DSM-V (2014) se habla de una única categoría, Trastorno del espectro autista (TEA).

A continuación vamos a describir algunos de los sistemas de comunicación para la inclusión del alumnado del espectro autista en el aula ordinaria. Siguiendo a Alcantud (1999) tomamos de los muchos SAAC que hay, los más usados.

4.2. SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE LA COMUNICACIÓN (SAAC).

En este apartado vamos a tratar los SAAC mencionados por Alcantud (1999), estos sistemas son instrumentos para la comunicación de los niños no verbales, a continuación mostraremos algunas definiciones de lo que son estos sistemas, la clasificación y los sistemas que hemos considerado más importantes para desarrollar la comunicación de los alumnos con TEA.

4.2.1. DEFINICIÓN.

Los sistemas alternativos y/o aumentativos de la comunicación son sistemas que permiten a una persona expresarse con códigos simbólicos distintos a la palabra articulada. En cuanto a los conceptos alternativos y aumentativos, algunos autores tienden a utilizarlos como sinónimos, otros sin embargo, utilizan la expresión comunicación aumentativa como más genérica, incluyendo a ambos términos. A nivel práctico se hace una distinción de los dos conceptos, así, definimos el término alternativo como sustitución, la comunicación alternativa como sustitución del lenguaje oral y el término aumentativo como complementación, la comunicación aumentativa como apoyo del habla. De cualquier modo, estas distinciones se aplican a la finalidad para la que se usan estos sistemas, no hay sistemas únicamente alternativos y sistema únicamente aumentativos sino que actúan de una manera u otra según el caso. El objetivo en definitiva es poner un medio para desarrollar o recuperar la comunicación. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

En algunas ocasiones, los SAAC se pueden utilizar temporalmente para la comunicación, hasta que se recupere el habla o hasta que esta no sea oportuna. En otras, se utilizará como medio de comunicación de manera permanente o a largo plazo, cuando la adquisición del habla sea imposible. En otro se utilizará como medio que facilite el desarrollo del habla y de las habilidades comunicativas para la adquisición del lenguaje. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

El uso de signos manuales y gráficos, el sistema Morse, la escritura..., son formas alternativas de comunicación para una persona que carece de habilidad de hablar. Comunicación aumentativa significa comunicación de apoyo o de ayuda. La palabra aumentativa subraya el hecho de que la enseñanza de las formas alternativas de comunicación tiene un doble objetivo: promover y apoyar el habla, y garantizar una forma de comunicación alternativa si la persona no aprende a hablar (Almazán, 2009).

En la actualidad, se va hacia un concepto más amplio de comunicación aumentativa, que incluye todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación de toda persona que tiene dificultades graves para la ejecución del habla (Almazán, 2009).

Hemos de tener en cuenta, según Tamarit (1990) que todos somos potencialmente usuarios de comunicación aumentativa, ya que todos utilizamos múltiples formas de comunicación con independencia del habla, nadie ha de ser excluido de programas para el desarrollo de habilidades de comunicación debido a su discapacidad. Esta exclusión cero nos plantea a los profesionales un importante reto: avanzar sin descaso hacia tratamientos los más eficaces posibles y que incluyan a toda persona que los necesite, independientemente de su alteración o grado de retraso (Almazán, 2009).

4.2.2. CLASIFICACIÓN.

Según Correa, Correa, y Pérez, (2011) la clasificación más extendida, de manera que ya es un concepto clásico en este ámbito es la que propusieron Lloyd y Karlan (1984), que fueron los que agruparon los SAAC en sistemas con ayuda y sistemas sin ayuda.

- Sistemas sin ayuda: Los SAAC sin ayuda (o también sistemas de comunicación no asistida) no requieren de ningún elemento físico externo al emisor. El emisor es el que produce sus mensajes utilizando su propio cuerpo, sin ayuda de ningún objeto externo.

Algunos sistemas sin ayuda pueden ser lengua de signos, bimodal, oral signado, lenguajes codificados gestuales, ente otros.

Las ventajas que presentan los sistemas sin ayuda a diferencias de los sistemas con ayuda son:

- Son menos costosos económicamente.

- La comunicación se produce más rápida.
- Sistemas con ayuda: En los SAAC con ayuda (o sistemas de comunicación asistida) los códigos requieren ayuda externa, se emplea algún instrumento o material independiente del emisor, que actúa como soporte del sistema, y pueden ser muy sencillos y sofisticados.

Algunos sistemas con ayuda son combinación de símbolos pictográficos, ideográficos y arbitrarios, sistemas basados en dibujos lineales, sistemas basados en la ortografía tradicional.

Las ventajas que presentan estos sistemas con ayuda son:

- No es necesario un especial dominio del sistema.
- Son más fáciles de aprender que los sistemas sin ayuda.
- Exige una mínima demanda de habilidades motrices.

A continuación mostraremos los SAAC que según Alcantud (1999) son más relevantes, aunque hayamos seleccionado estos sistemas, los que vamos a utilizar para nuestra propuesta serán una mezcla entre el SPC y el portal ARASAAC, a pesar de las ventajas y desventajas que ambos posean.

4.2.3. LENGUAJES PICTOGRÁFICOS.

SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR INTERCAMBIO DE IMÁGENES (PECS)

Según Marriner (2005) PECS es un método interactivo de comunicación para individuos no verbales. Requiere el intercambio de un símbolo entre un individuo no hablante y su interlocutor. Un símbolo es intercambiado para iniciar una petición, hacer una elección, proporcionar información o responder. Consta de cinco fases:

1. Intercambio físicamente provocado: en esta primera fase el objetivo es que al ver un objeto altamente preferido, el individuo seleccionará el símbolo del objeto, se acercará al terapeuta, y dejará el símbolo en la mano del terapeuta.
2. Incrementar la espontaneidad, buscar y localizar comportamientos y Persistencia: en esta segunda fase el individuo va al tablero de comunicación, selecciona el símbolo, va a su interlocutor y lo deja en la mano abierta del interlocutor.

3. Discriminación entre símbolos: en esta tercera fase el individuo solicitará el objeto deseado yendo al tablero de comunicación, seleccionando la tarjeta apropiada entre varias y volviendo de nuevo hasta el interlocutor a dársela.
4. Estructura de enunciado: el individuo solicita objetos presentes y no presentes poniendo en una tira de frase el símbolo “Yo quiero” y el símbolo de lo que desea. Para luego coger la tira de frase e intercambiándosela al interlocutor.
5. Funciones adicionales de comunicación y vocabulario: en esta quinta y última fase se pretende que el individuo use espontáneamente una amplia gama de funciones comunicativas y de vocabulario en variedad de contextos interlocutores.

SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN (SPC)

El Sistema Pictográfico de Comunicación pertenece a la categoría de los sistemas con ayuda, especialmente a los sistemas basados en dibujos lineales. Este sistema fue creado por Roxana Mayer Johnson. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

Mayer Johnson propuso este sistema para facilitar la labor de los profesionales de la reeducación logopédica, ya que dedicaba mucho tiempo a recortar imágenes para que a través de ellas, los pacientes pudieran expresar sus sentimientos. (Mayer Johnson, 1985).

Este sistema consistía en unos 300 dibujos sencillos que simbolizaban los conceptos más habituales de la comunicación básica. Gradualmente, el SPC se ha ido enriqueciendo de nuevos símbolos y actualmente contiene más de 3.000 símbolos. Los símbolos son dibujos de trazos sencillos normalmente negros, aunque hay también de colores y para facilitar la comunicación estos, van siempre acompañados de su palabra correspondiente. Estos símbolos reciben el nombre de pictogramas. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

Estos pictogramas tienen un tamaño estándar en cuadros de 2.5, 5 y 8cm de lado, aunque este tamaño puede depender también de las características del usuario. Los pictogramas suelen tener pegatinas para colocar sobre una base plastificada, lo que facilita la utilización de los paneles. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

En cuanto a las categorías semánticas, se identifican por colores, estos colores aparecerán en el fondo del símbolo o como marco en las ayudas técnicas que utilice el sujeto como soporte. Las categorías semánticas son las siguientes:

- Amarillo: sustantivos referidos a personas y los pronombres.
- Verde: corresponde a los verbos.
- Naranja: sustantivos (excepto los de personas): cosas, objetos, lugares...
- Azul: se emplea con conceptos descriptivos: adjetivos y adverbios.
- Rosa o violeta: para palabras o expresiones utilizadas en la interacción social, como expresiones de cortesía, agrado, disculpa, negación...
- Blanco: para una mezcla de artículos, preposiciones, conjunciones, conceptos temporales, colores, números y palabras.

(Correa, Correa, y Pérez, 2011).

Los destinatarios más habituales del SPC son niños pequeños, personas con discapacidad cognitiva, personas sin lectoescritura o personas sin conocimiento del idioma en momentos puntuales. Puede usarse como único medio de comunicación o complementarlo con otros. Este sistema es muy útil para personas con un nivel simple de lenguaje expresivo, es suficiente con que el usuario tenga suficiente agudeza y percepción visual para diferenciar pictogramas. (Correa, Correa, y Pérez, 2011)

SISTEMA BLISS

El sistema Bliss fue desarrollado por Karl Kasiel Blitz (1897), conocido posteriormente como Charles Bliss. Diseñó pictogramas con el objetivo de desarrollar un idioma escrito para la comprensión universal, este sistema de escritura podría ser leído en todas las lenguas, podría ilustrar a todos, podría exponer conceptos lógicos, entre otros muchos usos más. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

El método de Charles Bliss es un sistema gráfico que se creó en principio como sistema internacional de comunicación, pero es usado sobre todo en personas con parálisis cerebral. Consta de tarjetas con dibujos pero sin palabras, de diversos colores dependiendo si son personas, acciones..., algunas con un gran parecido con la realidad, otras sugieren la idea, por ejemplo: arriba, abajo. (Bueno, 2009).

El sistema Bliss a diferencia de los demás sistemas, tiene una particularidad, que facilita su comprensión y aprendizaje. A medida que nos familiarizamos con las reglas, obtenemos dos ideas, el esfuerzo creativo, detallado y sistemático y que la construcción de los símbolos, salvo excepciones, no es arbitraria. Este sistema se suele clasificar como complejo y desaconsejable para personas con déficit cognitivo. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

La categorización de los símbolos es la misma que para el SPC. Según el grado de representatividad, hay:

- Símbolos pictográficos: aquellos cuyo dibujo tienen cierta semejanza física con aquello que simbolizan.
- Símbolos ideográficos: sugieren de una forma lógica la idea de lo que representan.
- Símbolos arbitrarios: no guardan ninguna relación entre la forma del símbolo y lo simbolizado.

(Correa, Correa, y Pérez, 2011).

El propósito de Bliss era el de poder representar un gran número de ideas y conceptos a partir de unos pocos elementos figurativos, para ello creó unos factores que con pequeños cambios se pudiesen obtener diferentes significados: la configuración, el tamaño, la posición, la dirección, la distancia entre los elementos, localizador, números... (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

MINSPEAK

Según Lloréns. (2002) Minspeak es un sistema pictográfico, usado en comunicación aumentativa y alternativa (CAA). A las personas que no poseen la capacidad de hablar y que pueden beneficiarse de este sistema, las llamaremos comunicadores aumentativos. No poseen la capacidad de comunicarse utilizando el habla, es decir, son incapaces de producir fonemas y combinarlos para crear palabras. Estas personas pueden utilizar algo para comunicarse: una máquina que hable por ellos que les permite rápidamente acceder al lenguaje y a la voz. El sistema Minspeak es una herramienta poderosa para ayudar a la gente que no puede hablar. Se basa en un principio diseñado y desarrollado por Bruce Baker, en el año 80.

Este sistema es muy peculiar, utiliza iconos, que poseen significados múltiples, en secuencias. Se trata de codificar el lenguaje a partir de una cantidad pequeña de iconos. Lo habitual de los sistemas gráficos es que cada símbolo tenga su único significado determinado, pero Minspeak usa iconos que no tienen un significado preestablecido. Su característica

básica es la compactación semántica de los iconos. Un dibujo puede codificar una idea o varias. Los iconos tienen muchos detalles, de manera que un símbolo puede tener diferentes significados, cuantos más detalles, más significados puede tener y significará una cosa u otra dependiendo de la parte que se resalte. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

Este sistema se diseñó para usarlo como una tecnología de la comunicación. Son unos comunicadores con un cierto número de casillas, cada casilla contiene un mensaje sonoro y se pueden combinar distintas casillas para obtener diferentes mensajes. (Correa, Correa, y Pérez, 2011).

Antes de utilizar este sistema es conveniente usar otros sistemas más sencillos. Para la utilización de este sistema se debe tener:

- Discriminación auditiva.
- Discriminación visual.
- Atención.
- Memoria.
- Nivel cognitivo.

PORTAL ARAGONÉS DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (ARASAAC)

El portal ARASAAC ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación de aquellas personas con algún tipo de dificultad en esta área. Este proyecto es financiado por el Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y coordinado por la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación de dicho departamento. (Basil, 2007).

El objetivo inicial de este grupo de trabajo fue la creación de un banco de pictogramas, que sirviera de soporte e instrumento facilitador de los procesos de comunicación a aquellas personas que demandaran apoyo visual en sus procesos de interacción con el entorno, tanto en el ámbito de la discapacidad, hospitalario, geriátrico o intercultural. (Basil, 2007).

Posteriormente, fueron surgiendo nuevos objetivos como la extensión de los recursos ofrecidos por el portal a nuevos colectivos con dificultades para la comunicación, la creación de herramientas online que permitieran a los profesionales y a las familias la elaboración de sus propios recursos y la distribución y difusión de los materiales elaborados. (Basil, 2007).

Este portal nos puede aportar una gran cantidad de pictogramas, agendas, tableros de comunicación... para facilitar y desarrollar el lenguaje en los niños que no lo tengan adquirido.

Según Alcantud (1999) estos son los sistemas pictográficos más importantes, una vez que hemos conocido las características principales de cada uno de ellos y bajo mi experiencia en el centro docente, hemos decidido utilizar para la propuesta una mezcla de ellos principalmente del SPC y del ARASAAC.

A continuación vamos a describir las modalidades de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, es un aspecto muy importante ya que depende de las necesidades que posea el alumno, tiene una escolarización u otra. Aunque lo que queremos es la inclusión del alumnado con TEA en el aula ordinaria, hay casos muy extremos que necesitarían otro tipo de escolarización.

A continuación vamos a hablar de inclusión, lo que queremos lograr es la inclusión de un alumno con NEE principalmente, es un aspecto muy importante que se debería llevar a cabo en todos los centros, para que exista igualdad, sin discriminación por NEE, raza, género, religión...

4.3. INCLUSIÓN.

La inclusión es el eje central de este TFG, por eso a continuación vamos a definir que es inclusión desde la perspectiva de diferentes autores, vamos a mostrar los objetivos que persigue este concepto y algunas características que tiene que tener un aula para ser inclusiva.

4.3.1. DEFINICIÓN.

La inclusión es un concepto muy conocido. A continuación, vamos a tratar distintos puntos de vista del concepto y algunas pautas para la inclusión en el aula.

Según Sapon-Shevin (1988) crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No solo haya que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, si no que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes. (p. 272-275).

La gran diversidad que hay en nuestra sociedad, pero sobre todo en nuestros colegios, hace que tengamos que prestar más atención a las características y necesidades propias de cada alumno a la hora de elaborar programas y currículos.

Siguiendo a Hernández y De Barros (2015) el origen de la idea de inclusión se sitúa en el foro internacional de la UNESCO que ha marcado pautas en el campo educativo en el evento celebrado en Vientiane en 1990 en Tailandia, donde se promovió la idea de una educación para todos, que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrolla el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal. (p. 41).

Los autores más importantes que representan el movimiento de inclusión no llegan a un mismo acuerdo en cuanto a definición se refiere (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 1999; Stainback y Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia concepción de este. Según Ainscow (2001, p.44) es una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella o cómo define Stainback y Stainback (1999) es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria. (p. 21-35).

4.3.2. OBJETIVOS.

Ramsey (1987) presenta ocho objetivos de la enseñanza, aplicables al concepto de inclusión plena:

- Ayudar a los niños a elaborar identidades positivas de género, raza, cultura, clase social, individual y a reconocer y aceptar su pertenencia a grupos muy diferentes.
- Capacitar a los niños para que se consideren parte de una sociedad más amplia, para que se identifiquen, empaticen y se relacionen con individuos de otros grupos.
- Promover el respeto y el aprecio de las distintas formas de vivir de otras personas.
- Estimular la apertura y el interés por los demás, la disposición a incluir a los otros y el deseo de cooperar desde las primeras relaciones sociales que establecen los niños pequeños.
- Promover el desarrollo de una conciencia realista de la sociedad contemporánea, el sentido de responsabilidad social y una preocupación activa que se extienda más allá de la propia familia o grupo inmediato.

- Capacitar a los niños para que se conviertan en analistas autónomos y críticos y en activistas en su medio social.
- Apoyar el desarrollo de habilidades educativas y sociales necesarias para que los niños se conviertan en participantes plenos en la sociedad del modo más adecuado a sus estilos individuales, orientaciones culturales y medios lingüísticos de origen.
- Promover unas relaciones eficaces y reciprocas entre las escuelas y las familias (p.3-5).

El objetivo consiste en crear una comunidad de aula en la que se respeten las diferencias étnicas, sociales, familiares, individuales... y que estas desigualdades sirvan para ayudar a los demás a ser seres humanos que puedan aportar y formar parte de la sociedad actual. Del mismo modo, debemos proporcionar a cada alumno la ayuda necesaria según sus capacidades personales.

El resultado de promover una educación inclusiva es que los centros educativos intentan reorganizarse con la intención de ofrecer ayuda a un número cada vez mayor de niños que presentan necesidades educativas especiales para así poder eliminar los problemas que poseen a la hora de alcanzar su máximo potencial de aprendizaje. Siguiendo esto, y según el “*Index for inclusión*”, en Sandobal et al. (2002) se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en la vida escolar del centro, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Por otro lado, según Stainback y Stainback (2001) el paso a las escuelas inclusivas tienen diversas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas a adaptarse a la normalidad.

- Todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no sólo a determinadas categorías seleccionadas. Cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician.
- Todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los alumnos. Los

educadores pueden dedicarse a proporcionar a cada alumno los programas educativos estimulantes y adecuados a sus propias necesidades y capacidad.

- Posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Las escuelas inclusivas pueden proporcionar este apoyo y esta ayuda, dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad. (p 24, 25).

4.3.3. CARACTERÍSTICAS.

Del mismo modo, en las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. Algunas de las características principales de las escuelas inclusivas son las que se exponen a continuación. (Stainback y Stainback, 2001).

FILOSOFÍA DE LA CLASE

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

REGLAS DE AULA

En las reglas de las aulas inclusivas, es normal que se presenten los derechos de cada miembro. Las reglas reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre los alumnos, así como los demás miembros de la escuela y de la comunidad.

ENSEÑANZA ADAPTADA AL ALUMNO

En las aulas inclusivas, se presta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados. No se pretende que dominen el currículo escolar de acuerdo con una norma definida de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Cuando hace falta y con el fin de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general se adapta, se amplía o ambas cosas.

APOYO EN EL AULA ORDINARIA

Se prestan ayudas a los alumnos para satisfacer las necesidades educativas del estudiante en el ambiente natural de la clase.

- Fomento de las redes naturales de apoyo. Tanto en el caso de los alumnos como en el de los maestros, se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros, en vez de actividades competitivas e independientes (Villa y Thousand, 1988). El hecho de conceder una gran importancia a los apoyos naturales ayuda a conectar a alumnos y maestros en unas relaciones activas de compañerismo que facilitan el desarrollo de una comunidad de ayuda.
- Adaptación del aula. Cuando hace falta la ayuda de expertos para satisfacer las necesidades específicas de un alumno, el sistema no solo se modifica para ayudar al que la necesita, sino que también beneficia al resto de la clase.
- Capacitación. El maestro debe capacitar a los alumnos para que presten ayuda y apoyo a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje.
- Fomento de la comprensión de las diferencias individuales. Un enfoque adecuado para lograr la comprensión y el respeto a la diversidad consiste en realizar actividades y proyectos que promuevan la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.
- Flexibilidad. Para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela. La clave del funcionamiento de la clase es la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario. (Stainback y Stainback, 2001, p. 25-29).

5. PROPUESTA METODOLÓGICA.

El desarrollo de esta propuesta de intervención se centra en la etapa de Educación Primaria donde se trabajan conceptos amplios y dificultosos para los niños, pero sobre todo para los alumnos con TEA, para ello a lo largo de esta propuesta vamos a desarrollar la metodología con los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación, para facilitar la labor docente a la hora de dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, en este caso a los alumnos con TEA.

A lo largo de la propuesta vamos a ir modificando los elementos de un día escolar en el aula de Educación Primaria, adaptando prioritariamente las actividades a las necesidades que presentan los alumnos con TEA. Como bien hemos dicho anteriormente estos alumnos serán beneficiados de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para facilitar la inclusión en el aula y para que tengan una educación normalizada e inclusiva.

A continuación mostraremos un acercamiento al contexto donde se va a llevar a cabo esta propuesta junto a una metodología que será lo que adaptaremos de tal manera que el niño con TEA pueda comunicarse lo más fácilmente posible y una evaluación donde comprobaremos si el niño ha adquirido todos los objetivos propuestos.

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.

Esta propuesta de intervención se va a desarrollar en un centro situado en la provincia de Jaén. El nivel sociocultural y económico del colegio resulta muy heterogéneo. La mayoría de familias se encuadra socialmente dentro de la clase media y alta y, profesionalmente, dentro del sector servicios. Aunque, por el anterior emplazamiento del centro y la cercanía de un bloque de viviendas sociales, algunas familias muestran un nivel medio o medio-bajo.

Las familias desarrollan su gestión participativa en el gobierno democrático del centro manteniendo una colaboración activa y eficaz en la organización y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares. Participan en el proceso educativo de sus hijos e hijas apoyando el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicándose activamente en los órganos donde están representados.

Este centro imparte las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria. La oferta educativa es de tres líneas para cada una de las etapas, aunque, hay un grupo más en alguno de los niveles. Cuenta con 34 unidades: 10 de Educación Infantil, 18 de Educación Primaria, 1 aula específica de Educación Especial, 2 aulas de Pedagogía Terapéutica, 1 aula de Compensación Educativa y 2 aulas de Audición y Lenguaje. El número de alumnos matriculados supera los 700. La ratio se encuentra en torno a 25 alumnos por aula.

La propuesta la vamos a desarrollar en un aula de educación primaria, en primer ciclo, concretamente en segundo de primaria. 1º curso de primer ciclo cuenta con tres líneas más o menos equitativas. El aula donde se llevará a cabo es concretamente 1º C. Esta aula consta de

25 niños, uno con un déficit cognitivo leve y un niño con necesidades educativas especiales concretamente TEA.

En esta propuesta observaremos como con ayuda de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, podemos lograr la comunicación del alumnado con TEA con el resto de niños y así, conseguir los objetivos propuestos para los niños de 1º de primaria. Es un proceso complejo pero permite al alumnado la inclusión y la normalización del proceso educativo.

5.2. OBJETIVOS.

Esta propuesta tiene un objetivo general que es la inclusión del alumno con trastorno del espectro autista en el aula ordinaria, pero para llegar hasta ese objetivo tenemos que partir de otros más específicos.

Para lograr los objetivos tenemos que partir de la base de que el problema principal es la comunicación de estos alumnos, para ello utilizaremos los SAAC.

Objetivo general:

- Incluir al alumno con TEA en el aula ordinaria a través de los SAAC.

Objetivos específicos:

- Crear en el aula ordinaria, un entorno adecuado que favorezca la comunicación y este adaptado a todos los alumnos, incluidos los alumnos con TEA.
- Proporcionar al docente información sobre los SAAC para la comunicación con el alumnado con TEA.
- Incrementar la motivación y la iniciativa del alumnado con TEA hacia la comunicación.

5.3. COMPETENCIAS CLAVE.

Según la LOMCE (2014) las competencias son capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Las competencias que vamos a desarrollar a lo largo de la propuesta son las siguientes:

1. ° Comunicación lingüística.

Esta competencia se desarrolla principalmente a través de pictogramas, comunicación entre el profesor y los alumnos a la hora de hacer las actividades y dirigirse entre ellos mismos para tener en cuenta la opinión de los demás.

En el caso del niño con TEA se cambiará la comunicación oral por la visual, es decir, a través de pictogramas, aunque el niño posee algunos restos lingüísticos que puede utilizar para el intento de comunicación.

2. ° Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Esta competencia se trabajará brevemente a lo largo de la propuesta, ya que nuestro objetivo principal es que se desarrolle la comunicación en todos los niños pero principalmente del niño con TEA.

3. ° Competencia digital.

Esta competencia está presente en gran parte de la propuesta debido a la gran influencia que tienen actualmente en la sociedad. Esta competencia se trabajará por igual con todos los niños, realizando distintas actividades y búsquedas. Para el niño con TEA se podrán realizar actividades con pictogramas a través de la web. Además, este es un recurso que facilita la atención de todos los niños y les permite el aprendizaje de distintos conceptos de una manera diferente.

4. ° Aprender a aprender.

La utilizaremos en toda la unidad, pues nuestra finalidad es que los niños aprendan y sean capaces de solucionar los problemas que se les presentan en el día a día, en este caso facilitar la comunicación entre alumnos y entre profesor-alumno, a ello se contribuirá a través de la lectura, de secuencias de la vida diaria, la construcción de hábitos...

5. ° Competencias sociales y cívicas.

Esta competencia se desarrolla a través de las relaciones que se establecen en el aula entre los niños y cuando se encuentran en otro espacio, en la relación con los demás. Esta competencia es una de las dificultades que presentan los niños con TEA, las relaciones sociales, se contribuirá a ello durante las actividades grupales y los juegos libres durante el patio o durante la realización de trabajos por grupos en las distintas asignaturas.

6. ° Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Esta competencia es una de las más importantes. El niño con TEA tiene una pizarra en la que por orden se coloca con pictogramas lo que hace a lo largo del día. Entre ellos aparece la higiene y la alimentación, que son esenciales para el desarrollo personal del alumno.

Es una de las competencias importantes para todos los niños, para que tengan la iniciativa de enfrentarse y resolver situaciones que se presentan en el día a día.

7. ° Conciencia y expresiones culturales.

Esta competencia se desarrolla muy poco, ya que se priorizan otras competencias como la comunicación lingüística. Se desarrolla a través del conocimiento de las culturas de los distintos niños del aula, manifestando una actitud abierta y respetuosa.

5.4. METODOLOGÍA.

Para trabajar con niños con TEA debemos conocer con profundidad sus características y diagnóstico para dar respuesta a las necesidades que presentan. Para realizar una intervención con estos niños, se debe anticipar y prevenir actividades, situaciones, y todo lo que se va a desarrollar a lo largo del día, para así, evitar que se produzcan rabietas. Todo se llevará a cabo durante unas pautas:

1. Estructuración de los espacios, es decir adecuar los espacios para favorecer un ambiente educativo. En estos espacios se van a llevar a cabo las mismas tareas y secuencias, produciendo rutinas que el alumno con TEA puede anticipar, esto favorece al resto de alumnos del aula.

A través de los SAAC elaboramos un tablero de comunicación en el que colocaremos secuencialmente todas las tareas que se realizan a lo largo del día. A través de ARASAAC podemos realizar este tipo de tableros, esta plataforma nos proporciona todo tipo de información en forma de pictogramas.



Gracias a los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación podemos crear paneles de espacio y tiempo, fecha, mes, tiempo que hace, encargado de la semana, niños que van al comedor, niños que van al aula matinal. Todo esto en forma de pictogramas favorece principalmente al alumno con TEA pero también al resto de la clase, provocando un ambiente de atención a la diversidad, favoreciendo la inclusión.

2. Utilizar instrumentos de entrada y salida del colegio. Hacer la agenda supone preparar cada día en la pizarra de comunicación las tareas que se van a llevar a cabo con pictogramas. La primera tarea que tienen que hacer cuando lleguen al colegio, soltar la mochila y quitarse el abrigo, en la pizarra también anticipamos las tareas que se van a realizar a lo largo del día, y por ultimo al terminar la clase, deben recoger todo, ponerse los abrigos y esperar a que venga mamá o papá a recogerlos. Todo esto estará reflejado en la agenda.



3. Deben asociar las actividades a los espacios correspondientes donde se va a llevar a cabo, e incluso si es necesario, asociarlo con el profesor que la imparte. En clase habrá un tablero en el que se verá asociada la asignatura con el profesor.

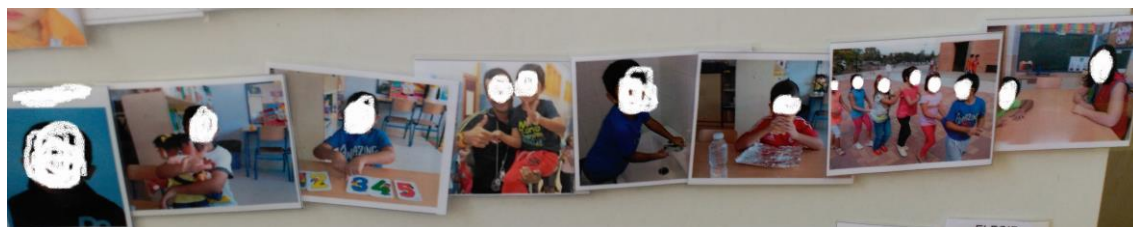


4. Utilizar marcadores para representar espacios, como por ejemplo el aula de ordenadores, o la clase de educación física. En el caso de que algún día se prepare en el centro alguna tarea o actividad extraescolar debemos anticipar al niño y mostrarle la tarea en forma de pictograma. En algunas ocasiones se pueden mostrar imágenes reales.



Todo lo dicho anteriormente debe ser realizado diariamente en el aula, para que nos facilite la jornada escolar, ya que nos ayudará a organizar las tareas y actividades de aprendizaje, de manera que favorece la generalización del aprendizaje. Todo esto se ha realizado con los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, principalmente con los sistemas pictográficos de comunicación.

En algunas ocasiones los pictogramas pueden ser sustituidos por imágenes, en las que se muestre la acción.



5.5. MATERIALES.

Los materiales que se van a utilizar tienen que ser muy visuales y manipulativos. Todos los pictogramas y los tableros estarán plastificados para un mejor uso del alumno, tendrán que estar disponibles para cualquier intercambio comunicativo. También se utilizarán recursos tecnológicos, como ordenadores, pantallas digitales... además de todos los materiales que utilicen en común con el resto de niños.

También disponemos de las plataformas donde podemos encontrar todo tipo de vocabulario y láminas de pictogramas para explicar algún tema, para facilitar la comunicación del alumno con TEA con los demás niños del aula.

Por ejemplo, para explicar los materiales de los que está construida una casa o los elementos que la componen podemos utilizar la siguiente lámina.



5.6. RECURSOS PERSONALES.

Contaremos con la ayuda del profesor de pedagogía terapéutica en el caso de que nos encontremos con dificultades principalmente en el área de comunicación oral, es importante que el alumno intente hacerlo por si solo con ayuda del tutor, pero en caso de que los problemas se agraven contaremos con el apoyo del maestro de PT. También disponemos de la ayuda de la maestra de audición y lenguaje para reforzar los fonemas en los que el niño tiene mayor dificultad.

También disponemos de una monitora que estará disponible siempre que el niño tenga algún problema de desplazamiento.

5.7. TEMPORALIZACIÓN.

Esta propuesta se puede llevar a cabo a lo largo de todo el curso, pero para facilitar la inclusión en el aula, se modificará el tiempo siendo este prolongado lo necesario, hasta que el niño adquiera el lenguaje o bien hasta que el niño tenga su rutina establecida y no necesite el uso de pictogramas.

5.8. EVALUACIÓN.

En la evaluación se tendrá en cuenta si ha sido eficaz el uso de pictogramas para la comunicación principalmente, aunque también para el aprendizaje del alumnado. Según la LOMCE (2014) la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

La evaluación que vamos a seguir para el alumno con TEA será la siguiente a parte de la observación y el registro diario.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MAL	REGULAR	CONSEGUIDO
<i>Crear en el aula ordinaria, un entorno adecuado que favorezca la comunicación y este adaptado a todos los alumnos, incluidos los alumnos con TEA.</i>			
<i>Proporcionar al docente todo tipo de información sobre los SAAC para la comunicación con el alumnado con TEA.</i>			
<i>Incrementar la motivación y la iniciativa del alumnado con TEA hacia la comunicación.</i>			
<i>OBSERVACIONES:</i>			

También se evaluarán otros aspectos que se producen a lo largo del desarrollo de la unidad como la motivación, la comunicación con los compañeros y con el profesor, para saber hasta qué punto puede tener intención comunicativa.

ASPECTOS A EVALUAR	NO	A VECES	SI
<i>Trabaja de forma autónoma</i>			
<i>Pide ayuda cuando la necesita</i>			
<i>Utiliza adecuadamente los SAAC para comunicarse</i>			
<i>Muestra interés por las tareas</i>			
<i>Establece relaciones con sus compañeros</i>			
<i>Utiliza los SAAC para desarrollar el lenguaje</i>			
<i>Mantiene una actitud adecuada, de respeto ante los demás</i>			
<i>Se interesa por el trabajo en grupo</i>			
<i>Los recursos utilizados son los adecuados</i>			
OBSERVACIONES:			

5.9. DESARROLLO DE UNA JORNADA ESCOLAR.

A continuación vamos a desarrollar una jornada escolar a través de distintas actividades, que va a estar enmarcada en el tema “los animales de la granja”. Estas actividades serán adaptadas con los SAAC, son muchos los que nos podemos encontrar pero como hemos dicho anteriormente, hemos seleccionado los más relevantes según Alcantud (2003). Para estas actividades vamos a utilizar principalmente una mezcla entre ARASAAC y SPC, que

bajo mi experiencia en el centro docente, son los más sencillos y los que más se utilizan. Con esto vamos a facilitar el aprendizaje de los TEA, su inclusión y daremos respuesta a la diversidad que se presenta en el aula.

5.9.1. OBJETIVOS.

Los objetivos que persigue esta unidad son lo que deben conseguir todos los alumnos del aula, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, en este caso los TEA. Para ello vamos a realizar una adaptación de los objetivos que deben conseguir los niños con autismo. Voy a centrarme en los objetivos de la competencia social y comunicativa debido a que sus mayores necesidades se presentan en estos ámbitos.

Los objetivos generales para el grupo de clase, en cuanto a la comunicación, son los siguientes:

- a) Ser capaz de expresar oralmente el vocabulario aprendido de forma adecuada.
- b) Ser capaz de establecer una secuencia temporal.
- d) Ser capaz de leer y exponer brevemente un cuento popular.

Los objetivos adaptados son:

- a) Ser capaz de expresar y reconocer el vocabulario aprendido a través de los pictogramas (sistema SPC) (se elimina la expresión oral).
- b) Ser capaz de establecer una secuencia temporal sencilla, a través de imágenes o pictogramas (sistema SPC o ARASAAC).
- d) Ser capaz de leer a través de pictogramas un cuento popular (ARASAAC) (se elimina la parte de exponer).

5.9.2. CONTENIDOS.

Los contenidos pueden ser los mismos que el resto de la clase, pero para la completa adquisición de los mismos, sería necesario la utilización de imágenes, vídeos, pictogramas, TIC, tablas de comunicación, todo debe presentarse de una manera muy visual. Es muy

importante para los niños con TEA que se muestre todo de una manera muy sencilla aparte de visual, y que todo tenga la secuencia necesaria para no provocar alteraciones en el niño.

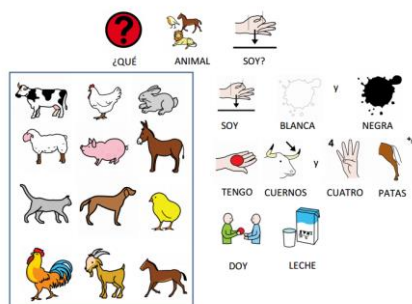
5.9.3. ACTIVIDADES.

Actividad 1. Llegada al colegio. Elaboración de las rutinas, con ayuda de los pictogramas. Se pondrán en un panel, la fecha, mes, año, encargado de la semana, hora del desayuno, asignaturas a lo largo del día... todo esto en forma de pictogramas.

Actividad 2. Hora de la comunicación. Gracias a la creación de la lámina de los animales de la granja y con ayuda de ARASAAC se han creado unos paneles que permiten hablar del tema que ocupa.



Con esta lámina podremos conocer los distintos animales de la granja, además de los sonidos característicos de cada uno de ellos, y realizar gran cantidad de actividades que nos proporciona ARASAAC. A continuación mostramos un ejemplo.



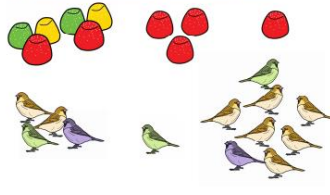
Actividad 3. Matemáticas. En esta área trabajaremos las habilidades matemáticas, en este caso el concepto de pocos.

1 POCOS.

❖ Mira estos dos vasos y de cuál tiene pocos caramelos:



❖ ¿Dónde hay pocos hominídeos? ¿Y pocos pájaros? Rodéalos:



Actividad 4. Hora del desayuno. Durante este período, los niños saben la secuencia que tienen que realizar, lavarse las manos, tomar el desayuno y por último salir al recreo.



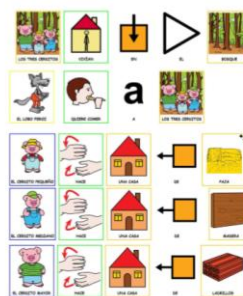
Actividad 5. Clase de educación física. Además del pictograma que representa la asignatura, los materiales también estarán identificados con su pictograma correspondiente.



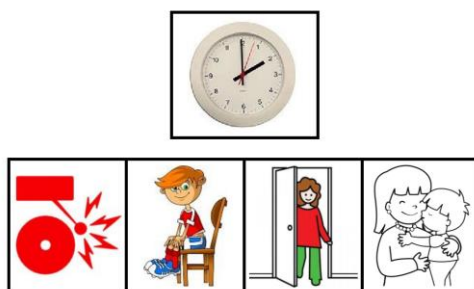
Actividad 6. Hora del cuento. Los tres cerditos y el lobo. Dentro de la comunicación y el lenguaje, son muy importantes los cuentos para el aprendizaje. Como a los alumnos con TEA les resulta más complicada la lectura, le proporcionamos la ayuda a través de imágenes. Este material también se puede utilizar con el resto del grupo facilitando la comprensión del lenguaje a través de los pictogramas. Además proporcionaremos actividades de comprensión lectora, también hechos con pictogramas.



CUENTO DE LOS TRES CERDITOS



Actividad 7. Finalizar el día. Anticipar la salida y regreso a casa. En el tablero de comunicación que elaboramos a la llegada al colegio incorporamos también el pictograma de regreso a casa. Pero para mantener tanto al alumno con TEA como al resto de alumnos ponemos a su disposición la siguiente lámina.



6. CONCLUSIONES.

Con este TFG hemos intentado mostrar como a través de los SAAC podemos dar respuesta a la diversidad, adaptando y ajustando la respuesta educativa a las necesidades que presente el alumno, favoreciendo así la inclusión de los TEA en el aula ordinaria y en el sistema educativo.

Un aspecto muy importante para que se logre esto, es que exista un acuerdo entre todos los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que exista una misma forma de proporcionarle al alumnado los conocimientos para favorecer el aprendizaje.

En primer lugar, en cuanto al primer y al segundo objetivo específico, decir que hemos analizado los temas principales de este TFG, el TEA y la inclusión, pues bien hemos conocido la evolución de estos conceptos, sus características... llegando a la conclusión de que son dos conceptos muy importantes actualmente en el sistema educativo y que los maestros conocen bien, aunque luchen o no por la inclusión en el aula.

En segundo lugar, analizamos el tercer objetivo específico, concluyendo que hay una gran variedad de métodos para la inclusión del alumnado con TEA en el aula ordinaria, pero que hemos optado por el que creemos más adecuado y eficaz para este alumnado, como son los SAAC.

Por último, en cuanto al cuarto objetivo específico, decir que hemos conocido diferentes tipos de SAAC, todos muy importantes pero en nuestra propuesta hemos optado por hacer una mezcla entre SPC y ARASAAC, siendo estos los más utilizados en los centros, ya que produce buenos resultados y favorece la comunicación de los alumnos con TEA.

Señalar que los SAAC son un buen método educativo, principalmente para los alumnos con TEA, aunque pueden ser utilizados de manera complementaria para el resto del alumnado, estos sistemas favorecen la inclusión del alumnado con TEA porque puede ser utilizado por todos los alumnos, puede ser adaptado para la realización de diversas actividades en el aula, pueden ser utilizados en casa para reforzar lo aprendido en el aula, sirven para facilitar la comunicación entre los alumnos y con el profesorado, entre otros muchos usos más.

Bajo mi experiencia, en lo que respecta a los resultados, tenemos que tener presente, que no son inmediatos, que esto se consigue con mucho esfuerzo y una gran motivación, luchando día a día para lograrlo. En algunas ocasiones, los resultados que obtenemos no son los que realmente esperamos, pero con el esfuerzo de todos los miembros que intervienen y con los recursos que disponemos se puede conseguir.

Para finalizar, hay que tener muy claro que para lograr el objetivo que proponemos en este TFG, es necesario que todos los cambios que se hagan en el aula y en el centro deben hacerse de una forma coordinada y cuidadosa, siguiendo un mismo criterio y teniendo en cuenta a todos los profesionales del centro.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

7.1. BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud, F. (2003). *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Alcantud, F., & Soto, F. (1999). *Tecnologías de ayuda en personas con trastorno de la comunicación. Intervención y sistemas aumentativos de la comunicación*. Valencia: Nau Llibres.
- Angulo Domínguez, M. (2008). *Necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- APA, A. P. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)* (5º ed.). Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or the group of schizophrenias*. New York: international university press.
- Correa Piñero, A., Correa Moreno, T., & Pérez Jorge, D. (2011). *Comunicación Aumentativa. Una introducción conceptual y práctica*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Cuxart, F. (2000). *Definición y criterios diagnósticos. Basado en el libro: El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hernández, A., & De Barros, C. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*. Valencia: olelibros.com.
- Hernández, A., & De Barros, C. (2016). *Neurociencia y tecnología en la inclusión educativa*. Granada: Gami.
- Mayer Johnson, R. (1985). *Símbolos Pictográficos para la Comunicación (no vocal)*. Madrid: MEC.
- Owran, L. (1985). *Los símbolos Bliss. Una introducción*. Madrid: MEC.
- Ramsey, P. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press.
- Rivière, A., & Martos, J. (2001). *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: Imerso- APNA.
- Sapon-Shevin, M. (1988). *Countering prejudiced beliefs and behaviors: A minicourse for junior high students. social Education*. USA: narceca, S.A Edition.

- Sleeter, C., & Grant, C. (1988). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Stainback, & Stainback. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (2ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Tamarit Cuadrado, J. (1993). *¿Qué son los sistemas de comunicación aumentativa?* Madrid: Trotta.
- Verdugo, M., & Schalock, R. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la ciencia*. Salamanca: Amarú ediciones. Colección Psicología.

7.2 WEBGRAFÍA.

- Alcedo Gallego, D. (2009). *El sistema pictográfico de comunicación*. Pontevedra. Obtenido de <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/S AAC/ LENGUAJES%20PICTOGRAFICOS/SPC/uso%20del%20SPC%20en%20alumnado%20autista%20-%20Alcedo.pdf>
- Almazán Martínez, M. (2009). *Los sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación*. Jaén. Obtenido de <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/S AAC/SSACs%20EN%20GENERAL/Los%20SAAC%20-%20Almazan%20-%20art.pdf>
- Basil, C. (2007). *Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC)*. Aragón: Institución: Gobierno de Aragón. Obtenido de <http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/PORTAL%20ARASAAC.pdf>
- Bueno Cruz, N. (2009). *El sistema Bliss (The system Bliss)*. Obtenido de <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/S AAC/ LENGUAJES%20PICTOGRAFICOS/BLISS/El%20sistema%20Bliss%20-%20Bueno%20-%20art.pdf>
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). Boletín oficial del estado Núm. 52 Sec. I. Pág. 19349. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Lloréns Macián, B. (2002). *Introducción y enseñanza del sistema minspeak de comunicación aumentativa. Guía práctica para el profesional*. Valencia. Obtenido de <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/S AAC/ LENGUAJES%20PICTOGRAFICOS/MINSPEAK/Guia%20del%20Sistema%20Minspeak%20-%20Begonya%20Llorens%20-%20guia.pdf>
- Martín, A. (2013). *La nueva definición del autismo en el DSM-V*. Madrid. Obtenido de <http://autismomadrid.es/agenda/la-nueva-definicion-del-autismo-en-el-dsm-v/>

DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Boletín número 58 de 18/5/2002. Obtenido de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/3>

Nola Marriner, P. (2005). *Patólogo de habla y lenguaje. sistema de comunicación con intercambio de imágenes (PECS)*. Seattle, WA. Obtenido de http://www.ardilladigital.com/tecnologia_educativa.htm

8. ANEXOS.

Evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MAL	REGULAR	CONSEGUIDO
<i>Crear en el aula ordinaria, un entorno adecuado que favorezca la comunicación y este adaptado a todos los alumnos, incluidos los alumnos con TEA.</i>			
<i>Proporcionar al docente todo tipo de información sobre los SAAC para la comunicación con el alumnado con TEA.</i>			
<i>Incrementar la motivación y la iniciativa del alumnado con TEA hacia la comunicación.</i>			
OBSERVACIONES:			

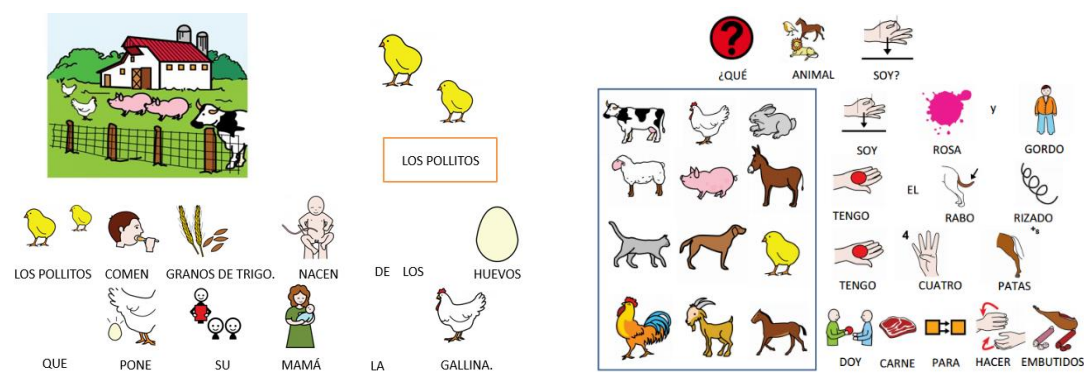
Registro diario (evaluación)

ASPECTOS A EVALUAR	NO	A VECES	SI
<i>Trabaja de forma autónoma</i>			
<i>Pide ayuda cuando la necesita</i>			
<i>Utiliza adecuadamente los SAAC para comunicarse</i>			
<i>Muestra interés por las tareas</i>			
<i>Establece relaciones con sus compañeros</i>			

Utiliza los SAAC para desarrollar el lenguaje			
Mantiene una actitud adecuada, de respeto ante los demás			
Se interesa por el trabajo en grupo			
Los recursos utilizados son los adecuados			
OBSERVACIONES:			

<http://arasaac.org/materiales.php>. En esta página podemos encontrar todo tipo de recursos en forma de pictogramas y material de vocabulario y de comprensión de cuentos. Existen muchas actividades para trabajar. Es muy complicado ponerlo todo aquí por falta de espacio, pero pongo alguno que he utilizado a modo de ejemplo.

Láminas de animales de la granja.



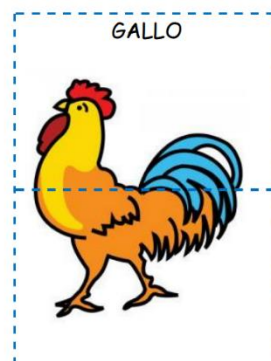
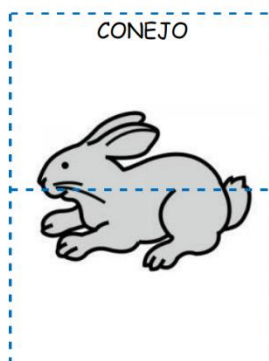
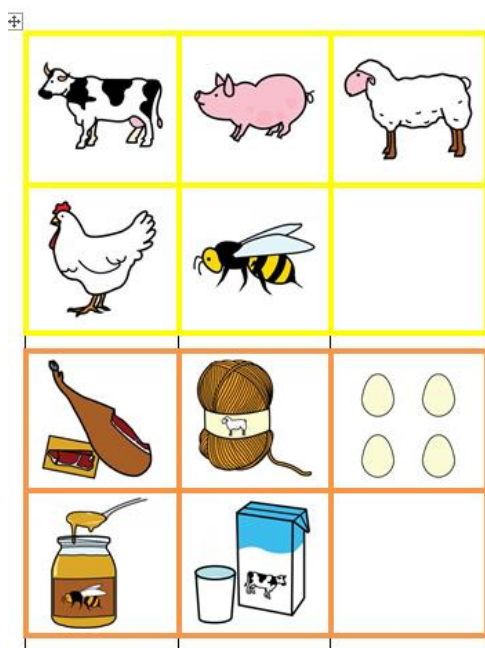


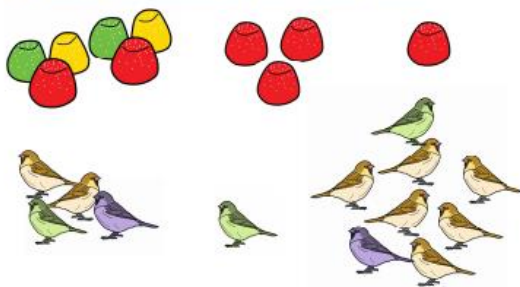
Lámina de matemáticas.

1 POCOS.

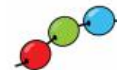
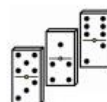
❖ Mira estos dos vasos y di cuál tiene pocos caramelos:



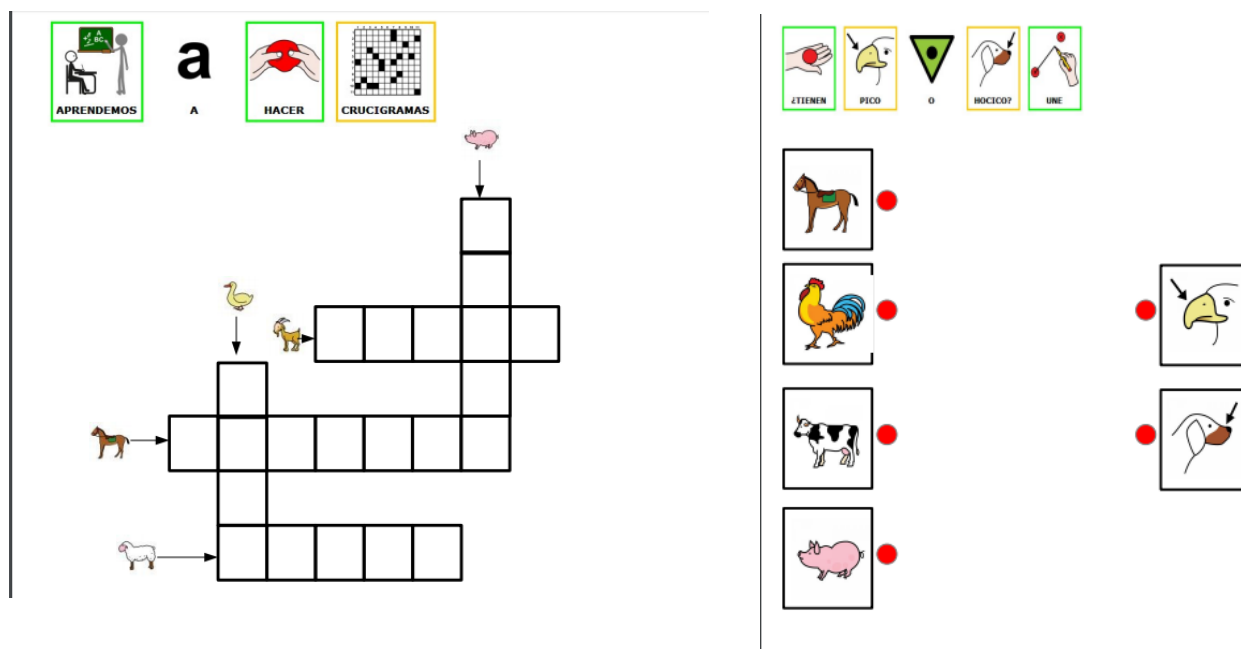
❖ ¿Dónde hay pocos bombones? ¿Y pocos pájaros? Rodealos:



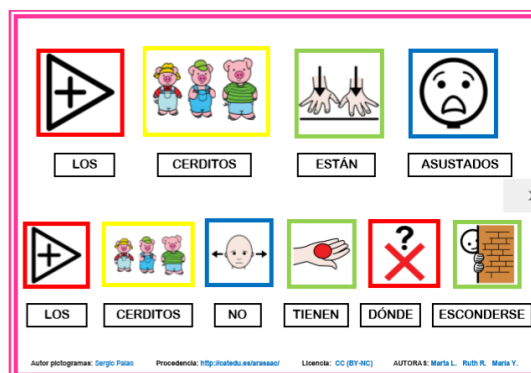
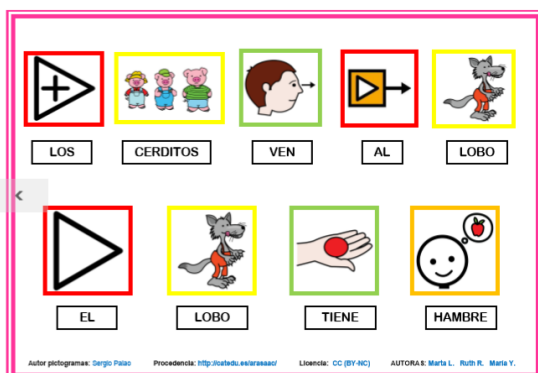
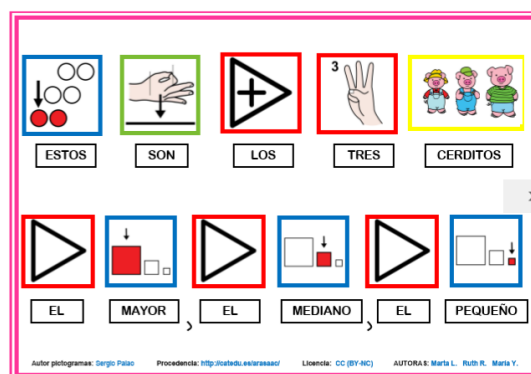
❖ Sin contar con los dedos, responde: ¿Cuántos hay?



Láminas de lectoescritura.



Cuento de los tres cerditos y el lobo.



EL	PEQUEÑO	HACE	UNA	CASA	DE	PAJA

ACABA	RÁPIDO	Y	VA	A	JUGAR

Autor pictogramas: Sergio Páez Procedencia: <http://iuteadu.es/imagenes/> Licencia: CC (BY-NC) AUTORAS: María L., Ruth R., María Y.

EL	MEDIANO	HACE	UNA	CASA	DE	MADERA

EL	CERDITO	VA	A	JUGAR

Autor pictogramas: Sergio Páez Procedencia: <http://iuteadu.es/imagenes/> Licencia: CC (BY-NC) AUTORAS: María L., Ruth R., María Y.

EL	MAYOR	HACE	UNA	CASA	DE	PIEDRA

TRABAJA	MUCHO	Y	NO	VA	A	JUGAR

Autor pictogramas: Sergio Páez Procedencia: <http://iuteadu.es/imagenes/> Licencia: CC (BY-NC) AUTORAS: María L., Ruth R., María Y.

EL	LOBO	SOPLA	FUERTE

LA	CASA	DE	PAJA	SE	ROMPE

Autor pictogramas: Sergio Páez Procedencia: <http://iuteadu.es/imagenes/> Licencia: CC (BY-NC) AUTORAS: María L., Ruth R., María Y.

EL	CERDITO	CORRE	RÁPIDO

EL	LOBO	QUIERE	COMERLO

Autor pictogramas: Sergio Páez Procedencia: <http://iuteadu.es/imagenes/> Licencia: CC (BY-NC) AUTORAS: María L., Ruth R., María Y.

EL	LOBO	SOPLA	FUERTE

LA	CASA	DE	MADERA	SE	ROMPE

Autor pictogramas: Sergio Páez Procedencia: <http://iuteadu.es/imagenes/> Licencia: CC (BY-NC) AUTORAS: María L., Ruth R., María Y.

LOS	CERDITOS	CORREN	RÁPIDO

EL	LOBO	QUIERE	COMERLOS

Autor pictogramas: Sergio Páez Procedencia: <http://iuteadu.es/imagenes/> Licencia: CC (BY-NC) AUTORAS: María L., Ruth R., María Y.

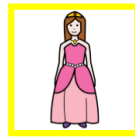
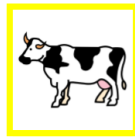
EL	LOBO	CAE	EN	AGUA	CALIENTE

LOS	CERDITOS	VIVEN	FELICES

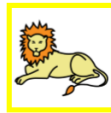
Autor pictogramas: Sergio Páez Procedencia: <http://iuteadu.es/imagenes/> Licencia: CC (BY-NC) AUTORAS: María L., Ruth R., María Y.

Actividades relacionadas con el cuento.

● SEÑALA LOS PERSONAJES DEL CUENTO.



● ¿A QUIÉN VEN LOS CERDITOS?



● ¿DE QUÉ HACE LA CASA EL CERDITO PEQUEÑO?



● ¿DE QUÉ HACE LA CASA EL CERDITO MAYOR?



● ¿QUÉ HACE EL CERDITO MEDIANO CUANDO TERMINA SU CASA?



● ¿CÓMO ROMPE EL LOBO LA CASA DE MADERA?



● ¿POR DÓNDE ENTRA EL LOBO EN LA CASA DE PIEDRA?

