



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo

# La asamblea: un espacio para potenciar el desarrollo comunicativo en el alumnado con TEA

---

Marta Morán Olivenza

-

[martamoranolivenza@gmail.com](mailto:martamoranolivenza@gmail.com)

TRABAJO FIN DE GRADO

Tutora: Loreto Díaz Suárez

Mes y año de defensa: Julio/2016

**TITULACIÓN: Grado Maestro en Educación Infantil  
UNIVERSIDAD DE OVIEDO**



# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
2.1. Competencia comunicativa	8
2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	12
2.2.1. Evolución histórica: ¿Qué es el autismo?	12
2.2.2. La competencia comunicativa de los niños con TEA	16
2.2.3. Modelos de intervención en el TEA: el método TEACCH	20
2.2.4. Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos (SAAC)	28
2.2.5. Comunicación Total y Habla Signada	31
2.3. La asamblea	34
3. METODOLOGÍA	38
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS	46
4.1. Entrevista a la maestra	46
4.2. La metodología docente en la asamblea	53
4.3. Análisis del desempeño comunicativo en la asamblea en dos casos	59
5. PROPUESTAS DE MEJORA	67
5.1. Bits de inteligencia	67
5.2. ¿Dónde, qué, con quién estas?	69
5.3. Panel de las emociones	70
5.4. La técnica oreja-boca con manos	71

6. CONCLUSIONES	73
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
8. ANEXOS	81
9. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	96

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La adquisición de la lengua materna constituye un proceso cognitivo común a todos los seres humanos. Se sabe que las personas heredan ciertas capacidades lingüísticas que se desarrollan y potencian por medio de la interacción con otros sujetos más capacitados (Guibourg, 2007). Por lo tanto, el niño adquiere la capacidad comunicativa en su lengua materna a través de un proceso que comienza desde el primer momento de vida y se ve influida por la relación que tiene con las personas que le rodean.

Las adquisiciones lingüísticas de los primeros años de vida serán decisivas para el futuro lingüístico de los niños y niñas. Por tanto, se hace necesario potenciar la comunicación oral desde las primeras edades.

En este sentido, el documento que recoge las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil<sup>1</sup>, al igual que el currículo del Principado de Asturias, afirman que uno de los principales fines de esta etapa educativa es “atender progresivamente [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social” (RDL 1630/2006, de 29 de diciembre, p.474; DL 85/2008, de 3 de septiembre p.20441).

Este fin se fundamenta, entre otros, en los siguientes objetivos que buscan desarrollar en los niños y niñas capacidades para (RDL 1630/2008, de 29 de diciembre, p.474):

- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

---

<sup>1</sup> Actualmente, aunque se ha introducido la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) que aplica la técnica normativa de modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación (LOE), dado que no presenta modificaciones específicas para el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, el marco de referencia autonómico continúa siendo el *Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil*.

En esta etapa educativa se debe trabajar a través de actividades globalizadas en un ambiente lúdico, por lo que el lenguaje y la comunicación, en cualquiera de sus modos (verbal, audiovisual, artístico o corporal) formará parte de todas las actividades que se realicen, así como se recoge en los contenidos del área de Lenguajes: Comunicación y representación. Dentro de los objetivos específicos de esta área recogidos por el Principado de Asturias destaca, en este sentido, el de “expresar necesidades, emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención, a la situación y a sus posibilidades” (DL 85/2008, de 3 de septiembre, p. 20452).

En este contexto, debemos preguntarnos qué prevé el sistema educativo para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y las posibles alteraciones en el lenguaje y la comunicación que pueden presentar desde edades tempranas. Según la normativa vigente, son las Administraciones educativas las encargadas de poner a su disposición todos los medios necesarios para que “alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos” (art. 71 LOE 2/2006, de 3 de mayo)<sup>2</sup> y los recursos necesarios para aquellos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria.

Dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo nos encontramos con aquellos que presentan Trastornos del Desarrollo Neurológico, concretamente Trastorno del Espectro Autista (TEA), que se caracteriza principalmente por alteraciones en las habilidades socio – comunicativas (APA, 2014).

En este sentido, la LOE (2006) postula que la escolarización de este alumnado se regirá por la normalización e inclusión, asegurando su no discriminación e igualdad en el acceso y permanencia en el sistema, escolarizándose en centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en los centros ordinarios.

---

<sup>2</sup> La ley vigente, LOMCE (2014), recoge en su artículo 14 destinado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que se aplicará lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria.

Así, la escolarización de este alumnado en los centros de educación especial debe ser lo más normal posible, favoreciendo el transcurso de la jornada escolar similar, en la medida en que sea posible, a la que tiene lugar en un centro ordinario de Educación Infantil.

Otra posibilidad que ofrece la ley, es la modalidad combinada, que consiste en una escolarización combinada entre centros ordinarios y centros o unidades de educación especial, siempre que se considere que es la respuesta más adecuada a las necesidades del alumnado, favoreciendo una mayor integración e inserción socioeducativa<sup>3</sup>. En el caso de educación infantil, el centro ordinario será el centro de referencia y se deberá revisar esta modalidad al finalizar cada curso, valorando su evolución y proponiendo los cambios oportunos. Además menciona la posibilidad de escolarización en unidades de educación especial habilitadas en centros ordinarios cuando se trate de zonas alejadas de los centros específicos<sup>4</sup>.

En diversas publicaciones que parten de la inclusión de niños con TEA en un aula ordinaria de Educación Infantil se ofrecen modelos de intervención para potenciar la comunicación (Hernández, Martín & Ruíz, 2007; Mesibov & Howley, 2011). Sin embargo, existe poca información en el ámbito hispanico sobre cómo llevarlo a cabo en los casos que prevé la ley de escolarización en aulas de educación infantil de centros de educación especial.

Una de las situaciones que más favorecen la comunicación oral en el aula de infantil es el momento de la asamblea, ya que en ella se plantean actividades relacionadas con hábitos y rutinas, como por ejemplo, el orden de las cosas. Además, en ella también se aprenden fórmulas lingüísticas convencionales, como puede ser en los momentos de entrada al centro (Bigas, 2007).

---

<sup>3</sup> Esta modalidad tiene carácter excepcional, pudiendo realizarse únicamente en educación infantil y en los tres primeros cursos de educación primaria.

<sup>4</sup> “En el caso de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastorno, que requiera una atención educativa específica que no pueda ser proporcionada en centros ordinarios, se podrá proponer su escolarización en centros de educación especial o en unidades de educación especial habilitadas en centros ordinarios en el caso de zonas alejadas de un centro de educación especial” Art. 27.5. de la *Resolución de 19 de febrero de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el procedimiento de admisión del alumnado en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del Principado de Asturias*. (BOPA nº46 del 25 de febrero de 2014)

Esto nos lleva a preguntarnos ¿Cómo se podría realizar una asamblea de rutinas con alumnos con TEA en un centro específico? ¿Qué modelos/métodos de intervención son los más adecuados? ¿Cuáles son las dificultades comunicativas que se plantean en sujetos con distintos grados de desarrollo del lenguaje?

Para dar respuesta a estas cuestiones, tras revisar las publicaciones relevantes sobre la temática, se decidió acceder a un aula específica en la que poder observar la metodología docente en el contexto de la asamblea de aula y el desempeño comunicativo de dos alumnos con TEA, para intentar ofrecer técnicas encaminadas a la mejora de la competencia comunicativa de los sujetos.

Por lo tanto los objetivos de este trabajo son:

- a) Abordar el concepto de competencia comunicativa, revisando las características específicas del alumnado con TEA y las aportaciones metodológicas recientes para la asamblea en Educación Infantil
- b) Observar y analizar la metodología de la docente de un aula de Educación Infantil en un centro específico en el momento de asamblea
- c) Analizar el desempeño comunicativo en la asamblea de dos alumnos con TEA.
- d) Ofrecer propuestas de mejora para favorecer el desempeño comunicativo de los alumnos del aula objeto de estudio

Para ello, el trabajo presenta una primera parte en la que se recogerá la fundamentación teórica. En la segunda parte se explicará la metodología empleada para la selección y toma de datos. A continuación se ofrece el posterior análisis de la competencia comunicativa del alumnado y de la metodología docente. Finalmente se ofrecen propuestas de mejora en relación al aula analizada.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA**

El concepto de competencia comunicativa está directamente relacionado con la distinción realizada por Chomsky en 1965, entre competencia y actuación: “la teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real” (Chomsky, 1965, c.p. Cenoz, 2004).

Por lo tanto, de esta división realizada por Chomsky, entendemos que la competencia hace referencia al conocimiento que el hablante tiene sobre la lengua, mientras que la actuación hace referencia al uso de la lengua en situaciones concretas.

Él se centra únicamente en el conocimiento, no tiene en cuenta la capacidad o habilidad para utilizarlo en una conversación, a lo que denomina “competencia lingüística”. Esto suscitó muchas críticas, entre las que cabe destacar la de Hymes, quien opina que no se tienen en cuenta elementos del contexto sociolingüístico, es decir, la competencia lingüística de Chomsky es insuficiente porque no considera si un enunciado es apropiado y aceptable en el contexto concreto en el que se esté utilizando. En palabras de Hymes: “Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad” (Hymes, 1972, c.p. Cenoz, 2004).

De esta manera, Hymes propuso el concepto de “competencia comunicativa”, incluyendo las reglas de uso. Él considera que dicha competencia presenta cuatro dimensiones: “el grado en el que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en el que algo resulta factible, el

grado en el que algo resulta apropiado y el grado en el que algo se da en la realidad” (Hymes, 1972, c.p. Cenoz, 2004, p.450)

Canale (1995) también aborda el concepto de competencia comunicativa, y afirma que engloba tanto el conocimiento, como la habilidad para la comunicación. Él establece la siguiente clasificación respecto a los componentes de la competencia comunicativa:



Figura 2.1. Componentes de la competencia comunicativa según Canale (1983).Elaboración propia.

Estos componentes de la competencia comunicativa son definidos por Canale de la siguiente forma:

- Competencia gramatical: relacionada con el dominio de los códigos verbales y no verbales (vocabulario, ortografía, pronunciación, semántica, etc.).
- Competencia sociolingüística: grado en que una persona es capaz de producir expresiones y que estas sean entendidas por los demás en diversos contextos.
- Competencia discursiva: relacionada con la manera de combinar los significados y formas gramaticales en un texto hablado o escrito.
- Competencia estratégica: dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal.

Bachman (1995) reafirma la idea anteriormente descrita por Hymes y Canale y recoge que la competencia comunicativa es “la habilidad para usar la

lengua de forma comunicativa incluye tanto el conocimiento de la lengua, o competencia, como la capacidad para utilizarlo, o uso de esta competencia” (p.105).

Este autor establece una clasificación diferente a la de Canale sobre los componentes de la competencia de la lengua:

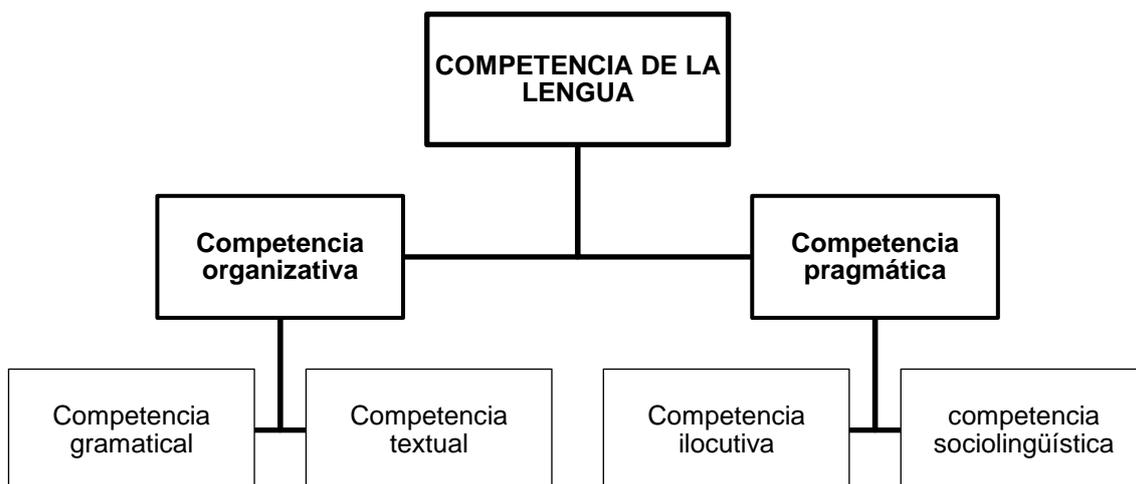


Figura 2.2. Componentes de la competencia comunicativa según Bachman (1995). Elaboración propia

En base a este esquema, las competencias que recoge Bachman (1995) serían las siguientes:

- Competencia organizativa: habilidades relacionadas con el control de la estructura formal de la lengua, como puede ser producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido y organizarlo correctamente para formar textos. Estas habilidades son:
  - Competencia gramatical: las competencias del sistema lingüístico (vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafía). Hace referencia a la elección de palabras para expresar significados, su orden en los enunciados y sus realizaciones físicas (sonidos o símbolos escritos).
  - Competencia textual: unión correcta de frases para formar un texto coherente y organizado. Esta también está implicada en el uso conversacional de la lengua.

- Competencia pragmática: hace referencia a las relaciones entre frases y los actos o funciones que hablantes o escritores intentan realizar por medio de estas frases. En ella se incluyen:
  - Competencia ilocutiva: conocimiento de las convenciones pragmáticas para hablar correctamente. Engloba los actos de habla y las funciones del lenguaje.
  - Competencia sociolingüística: sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad, la sensibilidad hacia las diferencias de registro, la sensibilidad a la naturalidad y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Finalmente, una última clasificación de los componentes de la competencia comunicativa es la establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002):

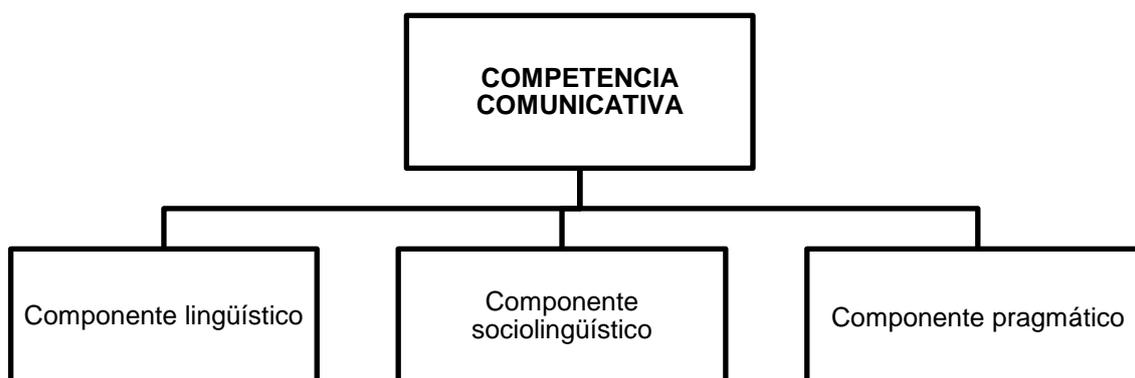


Figura 2.3. Componentes de la competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Elaboración propia

- Componente lingüístico: en él se incluyen conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, además de otras dimensiones de la lengua como sistema. Es decir, está relacionada con el alcance y la calidad de los conocimientos, la organización cognitiva y la forma en la que se almacenan todos los conocimientos.

- Componente sociolingüístico: uso sociocultural de la lengua, como por ejemplo, las normas de cortesía.
- Competencia pragmática: uso funcional de los recursos lingüísticos en situaciones de intercambio comunicativo.

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

### **2.2.1. Evolución histórica: ¿Qué es el autismo?**

Etimológicamente, como recoge Cuxart (2000), el término autismo proviene de la palabra griega “eafismos”, que significa “encerrado en uno mismo”. Este término fue introducido por primera vez en el campo de la psicopatología por Eugen Bleuler en 1913, psiquiatra suizo que en su obra “Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias”, lo relacionó con la esquizofrenia.

Bleuler entendía el síntoma autista como “una separación de la realidad externa, concomitante a una exacerbación patológica de la vida interior. De este modo, la persona que padece esquizofrenia reacciona muy débilmente a los estímulos del entorno, que además es percibido con animadversión” (Bleuler, 1950, c.p. Cuxart, 2000, p.11).

Pero el psiquiatra suizo va más allá en su definición del síntoma autista, y en la misma obra desarrolla el concepto de “pensamiento autista”, cuyo origen proviene de la fragmentación esquizofrénica de la mente. Él postulaba que “este tipo de pensamiento se caracteriza por estar dirigido a las necesidades afectivas del sujeto y por su contenido fundamentalmente simbólico, analógico, fragmentado y de asociaciones accidentales. La realidad objetiva es sustituida normalmente por alucinaciones y el paciente percibe su mundo “fantasioso” como real y la realidad como una ilusión” (Bleuler, 1950, c.p. Cuxart, 2000, p.12).

Cuxart (2000), también hace referencia a Leo Kanner, psiquiatra estadounidense, que en 1943 expuso la primera descripción formal del trastorno autista y su elevación a la categoría de síndrome. Él realizó un

estudio con once niños y niñas (ocho niños y tres niñas), los cuales presentaban una serie de características comunes, concretándose la alteración en “una incapacidad para relacionarse normalmente, desde un principio, con las personas y situaciones” (Kanner, 1943 c.p. Cuxart, 200, p.12).

Kanner va más allá de las dificultades para relacionarse que presentan estos sujetos, y da especial relevancia a las alteraciones del lenguaje que presentan. De todos los sujetos del estudio, solamente ocho habían desarrollado el lenguaje oral, pero sin intención comunicativa y caracterizado por repeticiones y memorizaciones (ecolalias). También presentaban dificultad para generalizar más allá de la situación concreta en la que realizaban el aprendizaje y una tendencia a interpretar literalmente las palabras. Aun así, él sostiene que la articulación y la fonética de estos sujetos parecían muy conservadas.

Otro síntoma importante al que hizo referencia Kanner fue “un deseo ansioso y obsesivo de mantener la invariabilidad” Él lo observó en las actividades repetitivas y monótonas de los sujetos, y en la desesperación ante cambios en sus rutinas, postulando una restringida variedad de actividades espontáneas.

También alude al nivel cognitivo de los sujetos, y afirma que “manifiestan ciertos rasgos de inteligencia, como su excelente memoria mecánica”. Aparte, recoge que ciertos niños muestran torpeza en la marcha y motricidad gruesa, pero que todos poseen una excelente motricidad fina.

Este autor estadounidense, finalmente, también hace referencia a los padres, pero se centra en valorar en qué medida la forma de ser de los padres puede influir en las anomalías que presentan sus hijos, y dice que el hecho de que estas alteraciones se inicien tan precozmente, parece al factor familiar.

Desde esta primera definición postulada por Kanner, el autismo se ha presentado como un mundo lejano, extraño y lleno de enigmas. En 1994, el DSM – IV<sup>5</sup> (Clasificación de la Asociación Americana de Psiquiatría, APA), incluía el autismo dentro de la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), los cuales se caracterizaban por “déficits severos y

---

<sup>5</sup> El *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* (DSM – IV).

generalizados en varias áreas del desarrollo: habilidades de interacción social recíproca, habilidades de comunicación, o por la presencia de conductas, intereses y actividades estereotipadas”. Además del autismo (en ese momento Trastorno Autista”, los TGD incluían otros trastornos: Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo de la Infancia, Síndrome de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (APA, 1994, c.p. Cuxart, 200, pp. 17 – 18).

En 2013, el APA publicó el DSM – V<sup>6</sup>, en el que ese síndrome descrito por Kanner se denomina “Trastorno del Espectro Autista (TEA)”, pertenece a los Trastornos del Desarrollo Neurológico y se caracteriza por alteraciones en las habilidades socio – comunicativas y una presencia por intereses fijos y conductas repetitivas (APA 2014).

Los criterios diagnósticos que establece la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014, pp. 28 - 33) en su manual DSM – V son siete y se integran dentro de las dos principales deficiencias nombradas anteriormente: comunicación e interacción social, y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. En estas deficiencias se recogen:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos: deficiencias en la reciprocidad socioemocional, en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades: Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos; insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal; intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés; e hiper – o hipoactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

---

<sup>6</sup> El DSM – V fue publicado por APA en 2013. En este trabajo utilizaremos como referencia la traducción al español del año 2014.

Se añade que estos síntomas se deben presentar en la primera infancia, pero que pueden no llegar a manifestarse por diversos motivos, y que todos ellos hacen que el sujeto no pueda “funcionar” en el día a día de una forma más o menos “normal”. Además, respecto a estas alteraciones, es necesario que no se expliquen mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global.

Además, es necesario especificar la gravedad de cada uno de los síntomas que pueden presentar los sujetos. Para ello, el DSM – V recoge las siguientes tablas (APA, 2014, pp. 31 – 32):

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamiento restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 1 “Necesita ayuda”	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamiento restringidos y repetitivos
	ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Tabla 2.1. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (APA, 2014)

### 2.2.2. La competencia comunicativa de los niños con TEA

Como se indicó anteriormente, una de las características principales de los niños y niñas con autismo es la presencia de trastornos de la comunicación. A continuación, basándonos en el análisis realizado por García de la Torre (2002) y Rodríguez – Santos (2006) ofrecemos una tabla en la que sintetizamos las alteraciones del lenguaje de los TEA desde los primeros meses de vida relacionándolos con los hitos evolutivos.

	COMPETENCIA COMUNICATIVA: HITOS EVOLUTIVOS	COMPETENCIA COMUNICATIVA: TEA
<b>6 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocen el ritmo del habla de su lengua.</li> <li>- Juegos de anticipación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tienen lugar los hitos evolutivos característicos a esta edad.</li> <li>- Emisión de lloros confusos difíciles de interpretar.</li> </ul>
<b>A partir de los 8 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imitación activa de fonemas escuchados.</li> <li>- Utilización de sílabas repetidas, entonación y primeros gestos para señalar.</li> <li>- Reconocimiento de objetos nombrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No imitan (a los otros, sonidos, gestos o expresiones faciales).</li> <li>- Retraso en la aparición del balbuceo.</li> <li>- Emisión de sonidos sin función comunicativa.</li> <li>- Predominio de llantos incontrolados sin causa justificada.</li> <li>- Sospechas de los padres (retraso o anomalías en el desarrollo social).</li> </ul>
<b>12 – 15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aparición de las primeras palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aparición de las primeras palabras,</li> </ul>

	<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA: HITOS EVOLUTIVOS</b>	<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA: TEA</b>
<b>meses</b>		sin carácter comunicativo o como forma de hacer peticiones.
<b>18 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario formado por decenas de palabras (aumenta a un ritmo de 10 o 20 palabras diarias).</li> <li>- Aprendizaje de escenas rutinarias</li> <li>- Imitación del lenguaje adulto</li> <li>- Utilización de las primeras palabras para diversos usos comunicativos básicos (obtener atención, hacer peticiones...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades para imitar el lenguaje adulto o lo hacen de forma inapropiada (ecolalias).</li> </ul>
<b>A partir de 18 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeras “frases” (relaciones semánticas básicas de agente – acción, acción – objeto, poseedor – poseído, demostrativo – objeto demostrado y adjetivo – nombre).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquisición de conceptos relacionados con objetos inanimados y estáticos.</li> <li>- Presencia de verbos muy limitada, en lo relacionado con expresar estados de ánimo, deseos, sentimientos, etc.</li> </ul>
<b>2 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Denominación de sí mismos (nombre: inversión pronominal)</li> <li>- Contenido concreto del lenguaje.</li> <li>- Capacidad para comprender los estados de ánimo de los adultos.</li> <li>- Aparición preguntas sencillas como demanda de información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Denominación de sí mismos en segunda o tercera persona o mediante su nombre propio.</li> <li>- Ausencia de atención y respuesta de orientación a las llamadas y al lenguaje (sospecha de sordera).</li> <li>- Posibilidad de mutismo absoluto o utilización de algunas palabras (regresión).</li> <li>- Escasez de gestos (carácter imperativo).</li> <li>- Raramente inician interacciones verbales y si lo hacen abandonan rápidamente.</li> <li>- Déficit en la comunicación, tanto verbal como no verbal (percepción familia).</li> </ul>
<b>3 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario abundante y el contenido del lenguaje cada vez menos concreto.</li> <li>- Forma lingüística más creativa (menos imitación).</li> <li>- Errores gramaticales (modos verbales).</li> <li>- Utilización de preguntas como forma de mantener una interacción (etapa del “¿por qué?”).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No suelen poseer lenguaje oral a esta edad.</li> <li>- Si desarrollan el lenguaje utilizan pocas frases, con un lenguaje poco creativo y muchas ecolalias.</li> <li>- Importantes alteraciones articulatorias.</li> <li>- Ausencia de impulso para comunicarse verbal o gestualmente.</li> </ul>
<b>4 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frases complejas (utilización de nexos de unión).</li> <li>- Contenido del lenguaje más</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzan a combinar palabras de forma creativa, aunque persiste la ecolalia.</li> </ul>

	COMPETENCIA COMUNICATIVA: HITOS EVOLUTIVOS	COMPETENCIA COMUNICATIVA: TEA
	complejo y abstracto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas para seguir y finalizar de forma adecuada una conversación.</li> <li>- Utilización de estrategias de preguntas repetitivas para iniciar o mantener una interacción verbal.</li> <li>- Grandes dificultades para comprender y expresar conceptos abstractos.</li> </ul>
<b>5 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para comprender chistes sencillos, ironías y ambigüedades.</li> <li>- Añaden nueva información en las conversaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión muy literal de los mensajes verbales.</li> <li>- Preguntas repetitivas.</li> <li>- El lenguaje con inversión pronominal.</li> <li>- Dificultades en el lenguaje espontáneo y las habilidades conversacionales.</li> <li>- Ecolalias inmediatas y diferidas.</li> </ul>

Tabla 2.2. Relación entre los hitos evolutivos en el desarrollo del lenguaje y las alteraciones comunicativas de los niños con TEA. Elaboración propia,

Como se puede comprobar en la tabla anterior, estos trastornos se comenzarían a apreciar a partir del tercer mes de vida por la presencia de anomalías en las conductas y habilidades prelingüísticas: llantos incontrolados, ausencia de balbuceo o aparición de esto con retraso, con sonidos sin intención comunicativa.

Hacia los 6 meses, los sujetos con autismo no realizan juegos de anticipación en interacciones sencillas, siguen emitiendo lloros que con frecuencia son difíciles de interpretar.

A partir de los 8 meses, los niños autistas no parecen imitar a los otros, ni sonidos ni gestos o expresiones faciales. Siguen predominando los llantos incontrolados sin causa justificada, el balbuceo puede no aparecer o hacerlo con retraso y los sonidos emitidos no tienen función comunicativa. También se da una escasez en las imitaciones sociales, lo que significa que no imitan gestos ni sonidos. Es en este momento, es cuando los padres comienzan a sospechar retrasos o anomalías en el desarrollo social.

Entre los 12 y 15 meses, en los niños con autismo, aparecen las primeras palabras, pero frecuentemente no presentan carácter comunicativo o solamente son una forma de hacer peticiones. Además, suelen presentar dificultades para imitar el lenguaje adulto o lo hacen de forma inapropiada. Esto es lo que se conoce como ecolalias, repetición de palabras y frases emitidas por otros, que aunque es un fenómeno normal en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje (aproximadamente hasta los 3 años), en el niño autista esta dura hasta edades más avanzadas, ocurre con mayor consistencia y no tiene pronóstico comunicativo.

A partir de los 18 meses, comienzan centrándose en los objetos inanimados y estáticos para adquirir nuevos conceptos. La presencia de verbos en su lenguaje está muy limitada, especialmente en lo relacionado con expresar estados de ánimo, deseos, sentimientos, etc.

Hacia los 2 años, habla de él mismo en segunda o tercera persona o mediante su nombre propio, y de forma tardía suele ser capaz de utilizar el pronombre “yo” para referirse a sí mismo.

Suele darse sospecha de sordera en esta edad, debido a la ausencia de atención y respuesta de orientación a las llamadas y al lenguaje. Se puede dar un mutismo absoluto o la utilización de algunas palabras, que, en ocasiones, se pierden posteriormente (regresión). Habitualmente no desarrollan gestos o, cuando existen, tienen un carácter imperativo. Raramente inician interacciones verbales y si lo hacen abandonan rápidamente. A esta edad, los padres perciben un claro déficit en la comunicación, tanto verbal como no verbal.

A los 3 años, la mayor parte de los autistas, no tienen lenguaje oral o, si lo tienen, utilizan pocas frases, con un lenguaje poco creativo y muchas ecolalias. Además, los niños que hablan pueden tener importantes alteraciones articulatorias. También presentan ausencia de impulso para comunicarse verbal o gestualmente, hablan sin intención comunicativa, sin entablar contacto visual o dando la espalda al interlocutor.

A partir de los 4 años es cuando suelen comenzar a combinar palabras de forma creativa, aunque persiste la ecolalia. Con frecuencia manifiestan bastantes problemas para seguir y finalizar de forma adecuada una

conversación y suelen utilizar estrategias de preguntas repetitivas para iniciar o mantener una interacción verbal.

A partir de esta edad, el lenguaje de las personas autistas suele caracterizarse por la inversión pronominal dificultades en el lenguaje espontáneo y las habilidades conversacionales, una comprensión muy literal de los mensajes verbales y la utilización de ecolalias inmediatas (repetición literal de algo que acaba de ser dicho) y diferidas (repetición literal de expresiones o frases fuera de contexto), junto con preguntas repetitivas.

Los trastornos de comprensión pragmática que aparecen en los niños autistas pueden estar relacionados, en menos o mayor grado con las habilidades de escucha (atención, postura y lenguaje, reconocer a quien se dirige la comunicación) y la comprensión de la intención del interlocutor (anticipación, estado de ánimo, usos indirectos del lenguaje).

Finalmente, en cuanto a la expresión, se observan trastornos en el lenguaje corporal (expresiones fáciles, gestos que acompañan el habla, postura), entonación y volumen (disprosodia: dificultad para ajustarse al contexto) y competencia para compartir (intereses, conocimiento e intenciones).

### **2.2.3. Modelos de intervención en el TEA: el método TEACCH**

En este apartado se ofrece un esquema de varios modelos de intervención en TEA, resultado del análisis y síntesis del artículo de Mulas et al (2010) de intervención en niños con TEA que se refleja en la tabla siguiente:

<b>Modelos de Intervención en los Trastornos del Espectro Autista</b>
a. Intervenciones psicodinámicas
b. Intervenciones biomédicas <ul style="list-style-type: none"><li>- Medicaciones</li><li>- Medicina complementario y alternativa</li></ul>
c. Intervenciones psicoeducativas <ul style="list-style-type: none"><li>- Intervenciones conductuales<ul style="list-style-type: none"><li>o Programa Lovaas</li></ul></li></ul>

- Análisis aplicado de la conducta (ABA) contemporáneo
  - Pivotal Response Training
  - Natural Language Paradigm
  - Incidental teaching
- Intervenciones evolutivas
  - Floor Time
  - Responsive teaching
  - Relationship Development Intervention
- Intervenciones basadas en terapias
  - Intervenciones centradas en la comunicación
    - Estrategias visuales, instrucción con pistas visuales
    - Lenguaje de signos
    - Sistema de comunicación por intercambio de imágenes
    - Historias sociales (social stories)
    - Dispositivos generados de lenguaje
    - Comunicación facilitada
    - Entrenamiento en comunicación funcional
  - Intervenciones sensoriomotoras
    - Entrenamiento de integración auditiva
    - Integración sensorial
  - Intervenciones basadas en la familia
    - Programas PBS (Family – Center Positive Behaviour Support Programs)
    - Programa Hanen (More than Words)
  - Intervenciones combinadas
    - Modelo SCERTS
    - Modelo TEACCH
    - Modelo Denver
    - Modelo LEAP

Tabla 2.3. Modelos de intervención en el TEA (Mesibov, 1997, c.p. Mulas *et al*, 2010)

En la actualidad, uno de los modelos de mayor impacto es el TEACCH, basado en una intervención psicoeducativa combinada, es decir, combina elementos de métodos conductuales y evolutivos, por lo que suele resultar muy eficaz.

Mesibov & Howley, en su libro *El acceso al Currículo por alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo: Uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión* (2011), explican detalladamente el método TEACCH<sup>7</sup>. El modelo TEACCH<sup>8</sup> (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, es decir, Tratamientos y Educación de Niños Autistas y con Problemas de Comunicación) se centra especialmente en los planes individualizados para ayudar a las personas con TEA y a sus familias, ayudando a tratar los problemas de comportamiento y favoreciendo las habilidades sociales, de lenguaje y de aprendizaje. De este modo, se busca que la persona con TEA esté preparada para desenvolverse en el mundo que le rodea.

Los objetivos de intervención parten de la individualización, de la observación de una persona en los diversos contextos en los que se desenvuelve. Este proceso que busca establecer unos objetivos individualizados consta de cuatro fases:

1. Evaluación de las habilidades.
2. Entrevista con la familia para conocer su punto de vista sobre el sujeto y sus prioridades de cambio (objetivos consensuados con las familias).
3. Establecer prioridades y convertirlas en los objetivos a lograr.
4. Entrenamiento de habilidades en base a los objetivos establecidos a través de un plan individualizado.

Por lo tanto, en este programa se dedica especial atención e interés a la evaluación individual para poder llegar a comprender mejor a la persona con TEA y construir un programa de intervención adecuado para cada uno, partiendo del punto en el que se encuentre cada sujeto y ayudándole a desarrollarse en todo su potencial.

---

<sup>7</sup> Datos sintetizados de *El método TEACCH*, materiales publicados por la Fundación Autismo Diario obtenidos de <http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>

<sup>8</sup> El Estado de Carolina del Norte adoptó la División TEACCH (1966), como un programa estatal al servicio de las personas con TEA y sus familias. Eric Schopler, fue el cofundador y primer presidente de esta división, siendo uno de los precursores que definió el autismo como trastorno del desarrollo y demostró que los progenitores no eran la causa, sino más bien, que podían influir positivamente siendo “profesores” para sus hijos.

Los objetivos educacionales de este método son, principalmente, los siguientes:

- a) Enseñar al educando que su ambiente si tiene significado.
- b) Enseñar el concepto de causa y efecto.
- c) La comunicación. Es uno de los objetivos verdaderamente importantes para todas las personas. En ocasiones, deben aprender primero que la comunicación existe. El aprendizaje de esta acción debe ser individualizado, partiendo del nivel de cada uno, pudiendo desarrollarse a través de: producir sonidos, intercambiar objetos, pronunciar palabras, usar gestos o señales simbólicas, nuevo vocabulario, estructura de oraciones, etc.
- d) Desarrollar destrezas significativas para la vida adulta.

Para lograr alcanzar los objetivos anteriores, el método TEACCH establece una serie de técnicas educativas:

- Presentación visual de la información. La utilización, únicamente, de explicaciones verbales resulta inefectiva para los sujetos con TEA. De esta manera, una alternativa serían los materiales y estructura física visuales para favorecer la comprensión y el éxito. Además, las presentaciones complejas tienen altas probabilidades de crear confusión o ser incomprensibles. Por lo tanto, debemos de enseñar a trabajar de arriba – abajo y de izquierda – derecha, logrando organizar la mayor parte de sus experiencias en el aula. Por ejemplo, en la izquierda estarán los materiales necesarios para realizar la actividad y en la derecha se deberá de colocar la actividad una vez terminada.
- El concepto de “terminado”. Este es un concepto verdaderamente importante que debe incorporarse y trabajarse en todas las actividades, ya que son incapaces de tener conciencia de cuánto tiempo dura una actividad, esta incomprensión les puede causar una gran angustia. Para ello, podemos utilizar medios visuales que muestren las repeticiones de la actividad que deben de hacer para finalizarla.

- Enseñar rutinas con flexibilidad incorporada. Existen tres razones importantes que lo justifican:
  1. Las rutinas proporcionan a estos sujetos una estrategia para comprender y predecir los eventos y el orden de estos, lo que disminuirá la agitación y les ayudará en el desarrollo de destrezas.
  2. Es necesario establecer rutinas para que ellos no establezcan sus propias rutinas inadecuadas. Por ejemplo, debemos de enseñarles que cuando llegamos a clase colgamos el abrigo, porque si no ellos pueden llegar a clase y tirar al suelo el abrigo.
  3. Las rutinas enseñadas deben ser flexibles porque el mundo no es invariable. Es decir, la estructura esencial debe permanecer predecible, pero los detalles pueden variar.
- La individualización. A pesar de presentar todos características autistas comunes, todos son completamente diferentes entre sí, por lo que estos sujetos no aprenden bien en grupo.

Por lo tanto, este método a través de estas técnicas educativas, lo que busca es enseñar habilidades y destrezas en distintos contextos, utilizando materiales diversos, para buscar que puedan llegar a ser tan flexibles como sea posible. Es importante enseñar todo esto en todos sus contextos naturales, en su entorno, buscando favorecer así la generalización.

Ahora bien, todo esto es necesario enseñarlo en un contexto de enseñanza estructurada. La enseñanza estructurada busca adaptar la práctica educativa a cada sujeto con TEA, en función de las distintas formas de entender, pensar y aprender de cada uno. Esta favorece un sistema de organización de aula concreto y hace que los procesos de enseñanza sean más accesibles para ellos, haciendo que las expectativas a alcanzar sean más concretas y claras. Es un sistema que tiene en cuenta las habilidades, dificultades e intereses de cada uno, es decir, se centra en comprender y ajustarse a las necesidades individuales (individualización).

El principal objetivo de la enseñanza estructurada es favorecer la independencia y controlar las conductas considerando las habilidades cognitivas, necesidades e intereses de cada persona con TEA y, por lo tanto, adaptarse a ellas.

Existen cuatro componentes de la enseñanza estructurada que facilitarán la educación y el aprendizaje:

### *1. La estructura física del entorno*

La estructura física y la organización del entorno hacen del aula un lugar más interesante, claro y manejable. La forma en que se distribuye el mobiliario influirá en el estilo de aprendizaje, necesidades y peculiaridades sensoriales de cada alumno o alumna con TEA.

Se deben tener en cuenta las necesidades individuales de los sujetos al distribuir el mobiliario y organizar el aula, ya que esto puede afectar a la capacidad del alumnado para desenvolverse en ella y funcionar independientemente. Como vimos anteriormente, la información visual clara reduce la ansiedad y favorece la independencia; al mismo tiempo que puede disminuir las distracciones y potenciar un trabajo más efectivo.

Es necesario establecer determinadas áreas para determinadas actividades de aprendizaje, es decir, crear límites muy claros y asegurarse de que los materiales sean fácilmente accesibles para el alumnado según su nivel de comprensión (etiquetado adaptado). Esto les ayudará a saber dónde tienen que ir y a cuidar sus materiales de forma independiente. Además, también es recomendable disponer de un espacio en el aula al que puedan acudir cuando lo necesiten, un espacio tranquilo donde puedan relajarse cuando sea necesario.

### *2. Las agendas diarias*

El alumnado TEA precisa de un ambiente claro y predecible, lo que favorecerá un comportamiento más tranquilo y colaborador, ya que entienden lo que deben hacer.

Para atender esas necesidades, el programa TEACCH incorpora agendas diarias individualizadas. Estas agendas deben organizarse de manera que les proporcionen significado a cada uno, favoreciendo orden, predictibilidad y organización a sus vidas.

Las agendas no solo recogen actividades, sino que ayudan al alumnado a reducir su ansiedad, favoreciendo una mejor organización, comprensión y anticipación en su vida diaria.

Además, les ofrecen la oportunidad de ser más independientes y desenvolverse autónomamente por el aula, sin necesitar continuamente las indicaciones del docente.

Comprobar regularmente esas agendas, favorece la comprensión de las transiciones, algo que también les suele resultar complicado de entender. Es decir, gracias a las agendas, el alumnado se beneficia de unas rutinas cómodas, predecibles y consistentes que favorecen el paso de una actividad a otra, siendo este proceso más llevadero y provocándoles una menor ansiedad.

Por lo tanto, de forma resumida, las ventajas de usar un horario visual como las agendas diarias son, entre otras: trabajar la flexibilidad, promover la independencia y facilitar las transiciones.

### *3. Los sistemas de trabajo.*

Otra forma de organización además de las agendas diarias son los sistemas de trabajo. Estos ayudan a organizar y estructurar las diversas actividades que deben realizar. Al igual que las agendas, también favorecen la autonomía e independencia en el trabajo diario, sin necesidad de una continua supervisión por parte del docente. Es decir, informan al alumnado sobre lo que deben hacer en cada actividad.

Los sistemas de trabajo individual comunican cuatro bloques de información al alumnado:

- ¿Qué hago? (cuál es el trabajo que tiene que hacer).
- ¿Cuánto hago? (qué cantidad de trabajo o cuántas tareas debe hacer en ese periodo de tiempo).

- ¿Cómo sabré cuando he terminado? (cómo sabe que está avanzando y cuando ha terminado).
- ¿Qué pasa cuando haya terminado? (qué ocurrirá cuando haya terminado la actividad).

Estos también se representarán visualmente según el nivel de comprensión de cada uno (fotografías, pictogramas, frases), y se practicarán regularmente hasta que el alumnado sea capaz de utilizarlos independientemente en distintos contextos.

Por lo tanto, los sistemas de trabajo también serán individualizados, proporcionándole a cada alumno una forma significativa, organizada y efectiva para estructurar la realidad de actividades específicas.

Finalmente, destacar que estos sistemas de trabajo también les ayudarán a comprender el concepto de “acabado”, lo que da al alumnado la sensación de finalizar una tarea y favorece la transición de una actividad a otra.

#### *4. La estructura e información visual.*

Como hemos visto anteriormente en numerables ocasiones, cada tarea debe organizarse y estructurarse visualmente para minimizar lo más posible la ansiedad y favorecer al máximo la claridad, comprensión e intereses.

Existen tres componentes de las actividades que son esenciales para conseguir unos resultados positivos:

1. Claridad visual: especifica y aclara los aspectos esenciales de una tarea y las expectativas elementales para favorecer la realización de la tarea con el menor nivel de ansiedad posible.
2. Organización visual: hace referencia a una distribución estable en cuanto a los materiales que usa el alumnado para realizar sus tareas. El alumnado con TEA puede distraerse con facilidad cuando sus materiales no están cuidadosamente ordenados y en el mismo sitio. Por ejemplo, ante una tarea de clasificación con varios materiales, en vez de distribuir todos los materiales encima

de la mesa sería más conveniente presentárselos en un recipiente.

3. Instrucciones visuales: son esenciales en las actividades de trabajo diarias, ya que proporcionan al alumnado información visual, a su nivel de comprensión, sobre lo que deben hacer para realizar la tarea, les ofrecen seguridad.

#### **2.2.4. Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos (SAAC)**

Abril, Delgado & Vigara (2010) afirman que la comunicación con el entorno es fundamental para satisfacer nuestras necesidades y deseos. “Si una persona no puede comunicar, no podrá tomar decisiones que afecten a su vida, lo que originará dependencia y aislamiento” (p.4).

Diferenciamos ahora entre sistemas aumentativos y sistemas alternativos<sup>9</sup> (Abril, Delgado & Vigara, 2010; Martín, 2010):

- Los sistemas alternativos de comunicación, sustituyen el lenguaje oral cuando este está ausente o no es comprensible. Es decir, cualquier forma de comunicación diferente del habla.
- Los sistemas aumentativos de comunicación, complementan el lenguaje oral cuando este, por sí sólo, no es suficiente.

Damiani (2008) recoge en un breve artículo, la importancia de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación en sujetos con Trastorno del Espectro Autista y otros trastornos con afecciones en el lenguaje y la comunicación. Basándonos en esta autora, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), se componen de códigos no verbales que permiten a aquellas personas con déficits en el lenguaje, comunicación o habla, ampliar y mejorar sus posibilidades de expresión, favoreciendo las relaciones con su entorno social.

---

<sup>9</sup> La mayoría de sistemas alternativos también se consideran aumentativos, ya que permiten reforzar y facilitar diversas habilidades intelectuales relacionadas con la adquisición del lenguaje.

Por lo tanto, los SAAC se podrían definir como: “instrumentos de intervención logopédica - educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos (verbales y no verbales), expresados a través de canales no vocales (gestos, signos, símbolos gráficos), necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos (canales) vocales, como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no-vocales” (Tamarit, 1999 c.p. Damiani, 2008, p.74).

Esta autora afirma que, para la aplicación de los SAAC, es fundamental el contacto visual, ya que los códigos utilizados requieren del sentido de la vista. Estos códigos serán los que den significado al contexto en el que se desenvuelvan las personas beneficiarias de los mismos, proporcionándoles un apoyo para poder comunicarse con su entorno social más cercano (colegio y familia).

Desde ARASAAC<sup>10</sup>, partiendo de los trabajos de Basil y la Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació (UTAC), recogen diferentes tipos de recursos aumentativos y alternativos:

- Sistemas de símbolos, que pueden ser gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) o gestuales (mímica, gestos o signos manuales).
- Productos de apoyo para la comunicación, los cuales incluyen recursos tecnológicos para personas con movilidad reducida, como por ejemplo, comunicadores de habla artificial u ordenadores personales con programas especiales.

Nos centraremos, en los sistemas de símbolos, diferenciándolos en gráficos y gestuales. Por un lado, los sistemas de símbolos gestuales abarcan

---

<sup>10</sup> ARASAAC (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa) en <http://arasaac.org/aac.php>

desde la mímica, gestos de uso común y lenguaje signado o bimodal<sup>11</sup>. Por otro lado, los símbolos gráficos pueden representar el lenguaje utilizando, desde dibujos básicos o fotografías, hasta sistemas pictográficos u ortografía (letras, palabras y frases).

Concretamente, profundizaremos un poco más en la escritura ortográfica, la lengua de signos y los sistemas pictográficos de comunicación (SPC) (Martín, 2010):

- Escritura ortográfica: es un sistema alternativo utilizado por aquellas personas con un buen nivel de lectoescritura. Es utilizada principalmente por personas con problemas en la articulación o de motricidad fina, impidiendo el control grafomotor necesario para la escritura. Se componen por números, letras, sílabas, signos de puntuación, palabras e incluso frases.
- Lengua de signos: su estructura es diferente a la lengua oral, simplificada y con términos más abstractos. Posee gestos específicos (como el nombre de las personas), gestos para frases completas e incluso gestos temporales que unidos al infinitivo forman los distintos tiempo verbales. No es un sistema universal, en España existen diferencias entre las comunidades autónomas.
- Sistema pictográfico de comunicación (SPC): destinado, principalmente, para sujetos no orales con dificultades motoras y auditivas. Se compone de tarjetas con dibujos representativos para la persona que se beneficia, también se pueden acompañar con la palabra escrita.

Cada uno de ellos presenta una serie de ventajas (Alcocer, Cid & Rodríguez, 2012):

- Sistemas gestuales: posibilidad de usarlos en toda situación o lugar, ya que solo es necesario el uso del cuerpo. Ofrece la posibilidad de iniciarse en su aprendizaje desde edades tempranas.

---

<sup>11</sup> Las lenguas de signos empleadas por personas no oyentes no se consideran SAAC, ya que se han desarrollado y adquirido de forma natural, al igual que el lenguaje hablado (ARASAAC, 2016).

- Sistemas gráficos: presentan ventajas, sobre todo, para aquellas personas con dificultades motóricas o dificultades para el aprendizaje de signos manuales. Pueden utilizarse diversos signos: objetos reales, dibujos, fotografías, pictogramas... en función de la capacidad de abstracción de los sujetos que se beneficien de ellos.

### **2.2.5. Comunicación Total y Habla Signada<sup>12</sup>**

El término “Comunicación Total” es utilizado por Schaeffer, Musil & Kollinzas (1980) para hacer referencia al uso simultáneo de signos y palabras. Es decir, ofrecerle a los sujetos la posibilidad de una entrada de lenguaje lo más completa posible utilizando la forma oral y la signada, de manera que la dificultad de producción oral se canalice por medio de un signo que les pueda resultar más sencillo.

Es de resaltar que su aprendizaje y utilización no dificulta ni entorpece la aparición del lenguaje, sino que lo favorece e influye en él. Ofrece a los sujetos una posibilidad o estrategia de relación personal para relacionarse con su medio más cercano.

El programa de Comunicación Total de Schaeffer, Musil & Kollinzas (1980), va dirigido a sujetos verbales y no verbales con alteraciones en el lenguaje y/o la comunicación. Su objetivo principal es “ayudar a los alumnos no verbales a utilizar el lenguaje tan libre y creativamente como sea posible” (Schaeffer, Raphael & Kollinzas, 2005, p.17). Estos autores hablan de “fomentar” en vez de “enseñar”, ya que la espontaneidad no se puede enseñar.

Este programa “potencia la espontaneidad a través de la enseñanza del lenguaje signado y del habla y mediante una cuidadosa secuenciación del contenidos lingüístico” (Schaeffer, Raphael & Kollinzas, 2005, p.18). Es decir, lo que busca este sistema es que, los sujetos que se beneficien de él pasen por diversas fases: signado espontáneo, habla signada espontánea (producción de

---

<sup>12</sup> Toda la información de este apartado proviene del resumen *Programa de Comunicación Total. Habla Signada. B. Schaeffer*, realizado por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia (2001) sobre *Diccionario de signos para alumnos con necesidades Educativas Especiales en el Área de Comunicación*; junto con el análisis del libro *Habla signada para alumnos no verbales* (1994), de Schaeffer, Raphael y Kollinzas.

signos y palabras simultáneamente), y finalmente, al lenguaje verbal espontáneo.

Para aumentar la probabilidad de que los sujetos aprendan a comunicarse con habla signada espontánea, se siguen seis directrices: (1) enseñar el español signado utilizando comunicación total, (2) enseñar ambos, lenguaje signado y producción hablada, (3) enseñar a imitar sus sonidos hablados después de que el profesor los complete y a pronunciar las palabras signadas, (4) estimular el habla signada hablando mientras el alumno signa y manteniendo las correspondencia del movimiento – sílaba – signo, (5) esperar hasta que el alumno inicie el habla signada, y (6) incrementar gradualmente la presión sobre las palabras habladas del habla signada, rezagándose un poco tras el alumno.

Este programa secuencia la enseñanza de las funciones lingüísticas en niños no verbales, teniendo como referencia el orden de adquisición de las mismas propuestas por Halliday<sup>13</sup> (1975): instrumental, reguladora, interaccional, personal, referencial, heurística o investigadora, imaginativa y conversacional; el Programa de Habla Signada, secuencia la enseñanza de las funciones lingüísticas en los alumnos no verbales en el siguiente orden (Schaeffer, Raphael & Kollinzas, 2005, p.28):

Desarrollo de las funciones lingüísticas: (Halliday, 1975,)	Programa Habla Signada
Instrumental (“quiero ese objeto”)	Expresión de deseos (petición de objetos y actividades)
Reguladora (“quiero esa actividad”)	
Referencial (designación simple o sencilla)	Referencial (etiquetado, dar nombre, describir)
Interaccional (“¡eh!, tú y yo juntos”)	Conceptos de persona (utilizando los nombres de la gente, expresando emociones, usando discursos directos)
Personal (habla egocéntrica)	
Heurística o investigadora (“¿qué es esto?”)	Pregunta o petición de información (preguntar y contestar preguntas relacionadas con la búsqueda)

<sup>13</sup> Las cuatro primeras funciones propuestas por Halliday (1975): instrumental, reguladora, interaccional y referencial, no surgen en orden. Hacia los 12 – 15 meses, los niños expresan en sus primeras palabras la designación (función referencial) y adquieren las otras tres funciones hacia los 2 años.

Imaginativa (juego simbólico)	Abstracción (aprendizaje de pronombres, valores de verdad sí – no), lectura y habilidades numéricas
Conversacional	

Tabla 2.4. Orden de enseñanza de las funciones lingüísticas en el Programa de Habla Signada según Schaeffer, Raphael & Kollinzas (2005). Elaboración propia.

Como se puede deducir de la tabla anterior, las funciones lingüísticas propuestas por Halliday (1975), sirven de base para la enseñanza en el Programa de Habla Signada para alumnos no verbales.

En primer lugar, “la expresión de deseos” hace referencia a la enseñanza de petición de aquellos objetos (función instrumental) y actividades (función reguladora) deseadas por parte del alumnado no verbal.

A continuación, aunque Halliday establece primero la función interaccional y personal, el Programa de Habla Signada enseña primero a “etiquetar”, para potenciar el uso normal de esas primeras palabras (función referencial). Posteriormente, propone la enseñanza de “los conceptos de persona” (función interaccional y personal), en los que incluye las habilidades interaccionales que necesitan ser aprendidas por estos sujetos. Es decir, el Programa de Habla Signada propone que, primero es necesario que el sujeto sepa nombrar y designar, para posteriormente poder usar correctamente esos conceptos.

El siguiente paso es “la petición de información”, donde este programa incluye la enseñanza de la función heurística de forma básica, dirigiendo el lenguaje hacia la búsqueda de objetos, preguntas relacionadas con esa búsqueda y preguntas sobre los problemas de esa búsqueda.

Del mismo modo, la “abstracción” de este programa, corresponde a las funciones imaginativa y conversacional, incluyendo la enseñanza de: pronombres personales, contestaciones si / no, habilidades numéricas iniciales...

Por lo tanto, el proceso de adquisición de las funciones lingüísticas con el Programa de Habla signada, podría sintetizarse en el esquema que sigue a continuación:

TIEMPO	MODALIDAD DE EMISIÓN		FUNCIÓN LINGÜÍSTICA
↓	Imitación verbal	Lenguaje de signos	Expresión de deseos
			Referencia
	Habla signada ↓		Conceptos de persona
	(Desvanecimiento de signos) Habla ↓		Petición de información
			Abstracción

Figura 2.4. Programa de Habla Signada. Adaptada de Schaeffer, Raphael & Kollinzas (2005, p.21)

### 2.3. LA ASAMBLEA

Comencemos acercándonos al significado de la asamblea. Seisdedos (2004, p.1), la define como “la reunión de los niños y niñas en el aula alrededor de la maestra o maestros con el fin de conversar sobre un determinado tema o para resolver algún conflicto o problema”. Añade que se trata de un momento de encuentro.

De esta manera, como veremos un poco más adelante, la asamblea puede entenderse como un foro para el diálogo, ya que tiene una gran carga de intercambio conversacional. Esta actividad se constituye entonces como un referente para potenciar el diálogo entre iguales y entre adultos e iguales, siendo los protagonistas los más pequeños (Seisdedos, 2004; Sánchez-Cano, 2007).

Por lo general, la asamblea en Educación Infantil suele tener una estructura común: se realiza diariamente, en uno o varios momentos determinados de la jornada y en un espacio específico del aula.

La asamblea suele desarrollarse en un espacio concreto dentro del aula, ya que es en ella donde el grupo convive, “su clase”. De esta forma, la asamblea debe y tiene que producirse en un espacio familiar para el alumnado, favoreciendo y potenciando la socialización del grupo y el desarrollo lingüístico, y evitando barreras de comunicación. (Sánchez-Cano, 2007; Sánchez, 2008).

Es necesario que, a lo largo de la asamblea, surjan propuestas que motiven a todos los niños y niñas a participar en ella, normalmente suelen realizarse rutinas organizativas: pasar lista, elegir a algún responsable para algunas tareas, observar el tiempo climatológico que hace, el calendario, la agenda... También se pueden realizar otras muchas actividades que favorecen la participación del alumnado en un discurso conjunto, algunos ejemplos de estas pueden ser: la narración de relatos de vida, la aportación de noticias al grupo, la exposición de aprendizajes realizados, la resolución de conflictos... (Sánchez, 2008).

También es conveniente que la asamblea siga un determinado formato fijo. Esto otorgará al momento de asamblea una estructura fija y conocida por todos los niños y niñas, ayudando a mantener el orden en la realización de la misma. Seguir un orden ayuda al alumnado a crear una estructura, que les permitirá situarse en cada momento de desarrollo de la actividad (Sánchez-Cano, 2007).

En relación con la comunicación y el lenguaje, después de todo lo visto hasta el momento, podemos decir que “el elemento motor de la asamblea es la conversación” (Seisdedos, 2004, p.1). Esto es así porque, la asamblea, constituye uno de los momentos de la jornada escolar con mayor peso comunicativo, ya que el alumnado puede participar en ella aportando su opinión, vivencias, ideas... teniendo la oportunidad de comunicárselo a todo el grupo – aula y al docente, dando lugar a una conversación conjunta a lo largo de todo su desarrollo.

De esta manera, la asamblea ayuda a alcanzar dos de los principales objetivos del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil (DL 85/2008, de 3 de septiembre, p. 20442):

- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Por otro lado, contribuye al aprendizaje y desarrollo de destrezas y aptitudes cognitivas y sociales más concretas (Seisdedos, 2004): estimula el desarrollo comunicativo, favorece el desarrollo de los procesos de comprensión y producción lingüística, establece la adquisición de las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso), previene posibles alteraciones lingüísticas, modifica actitudes conversacionales (respetar el turno de palabras, resolver conflictos, discutir opiniones...), etc.

Pero en ocasiones, este proceso comunicativo conjunto dentro del aula puede resultar una tarea muy compleja, ya que cada uno puede comenzar a hablar sobre sus intereses personales, convirtiendo este momento de conversación en un auténtico caos. Para evitar que esto ocurra, el docente debe establecer un “interés común de conversación”, jugando un papel de guía para favorecer la conversación del grupo y el protagonismo de todos y cada uno de los niños y niñas. Aún así, los docentes no deben confundir el término “guiar” con “dirigir” la situación, “debe dejar la suficiente libertad para que los propios niños y niñas, por ellos mismos, construyan ese espacio de aprendizaje en función de sus intereses y necesidades” (Berlangu, Mayorga & Gallardo, 2015, p.23).

La asamblea a su vez, es un espacio en el cual se hacen visibles otros muchos aspectos de nuestro alumnado, como por ejemplo la diversidad que puede existir dentro de un mismo grupo. Es decir, como señala Sánchez-Cano (2007), la asamblea es una excelente oportunidad para favorecer la adaptación e integración de todos y cada uno de los alumnos dentro de su propio grupo-aula.

Por lo tanto, después de todo lo visto hasta el momento, cabe recalcar la importancia de la asamblea como momento de encuentro y conversación de todo el grupo – aula. Los docentes deben evitar que esta se convierta en una rutina dirigida por ellos, centrada en pasar lista, hacer el calendario, decir qué tiempo hace... No deben olvidar en ningún momento que la asamblea es una oportunidad educativa para favorecer el desarrollo comunicativo y socialización de su alumnado.

Finalmente, recogeremos a modo de conclusión, algunas de las capacidades básicas que se desarrollan en la asamblea (Rodríguez, 2010):

<b>Socialización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de los compañeros.</li> <li>- Vivenciación de la pertenencia al grupo.</li> <li>- Respeto a las normas de convivencia.</li> <li>- Aceptación de responsabilidades.</li> <li>- Respeto a los turnos establecidos.</li> <li>- Hábitos de puntualidad en la entrada.</li> </ul>
<b>Capacidades lingüísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La expresión.</li> <li>- La ampliación de las estructuras vocales.</li> <li>- Respeto al turno de palabra.</li> <li>- Capacidad para situarse en el tema que se está tratando, sin mezclarlo con otros temas.</li> </ul>
<b>Capacidad para centrarse en el espacio y en el tiempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento del espacio.</li> <li>- La organización de la estructura de la asamblea.</li> <li>- Establecimiento de relaciones entre el espacio y la función que tiene.</li> <li>- Vivenciación de secuencias temporales a través de la rutina de la asamblea.</li> <li>- Adquisición de nociones temporales.</li> </ul>
<b>Capacidades afectivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecimiento de vínculo con el docente y con los iguales.</li> <li>- La estabilidad emocional que proporciona la seguridad de las rutinas.</li> <li>- La adaptación diaria a la vida escolar.</li> <li>- La regulación en los hábitos de trabajo.</li> <li>- La superación de la timidez al participar en las actividades de la asamblea.</li> <li>- El desarrollo de la autoestima.</li> </ul>
<b>Capacidades cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la atención y observación.</li> <li>- Conocimiento de la realidad próxima.</li> <li>- Establecimiento de las relaciones causa – efecto.</li> <li>- Desarrollo de la memoria.</li> <li>- Discriminación de detalles.</li> </ul>

Tabla 2.5. Desarrollo de capacidades básicas en la asamblea (Rodríguez, 2010, p.132)

### **3. METODOLOGÍA**

El aula objeto de análisis pertenece a un centro de Educación Especial del Principado de Asturias. Su elección se debió fundamentalmente, a la realización de las prácticas, hecho que facilitó el acceso y el conocimiento de su funcionamiento.

Una vez en el centro de prácticas, se presentó la posibilidad de elegir entre dos aulas de Educación Infantil diferentes, ambas con alumnado con TEA. Se destinó una jornada escolar a realizar una observación en cada una de ellas, recabando datos sobre la metodología que se llevaba a cabo, las interacciones y respuestas del alumnado y conociendo el caso de cada sujeto. Además se obtuvieron datos de las especialistas de Audición y Lenguaje y se tomaron notas.

Finalmente, se decidió elegir el aula objeto de estudio por presentar más homogeneidad de edades (cuatro niños de 5 años). Por otro lado, la disponibilidad de la tutora facilitó el acceso y la incorporación al aula para la obtención de datos

Por lo tanto, el aula elegida fue la equivalente al tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. El grupo-aula estaba formado por cuatro alumnos, tres niños y una niña. Todos se beneficiaban de la modalidad combinada, a excepción de uno de los niños.

Una vez seleccionada el aula, se inició la incorporación de la observadora al funcionamiento habitual de la misma, para que los sujetos se familiarizaran con su presencia, y a la toma de notas para conocerlo.

De esa observación inicial resumimos a continuación cómo se desarrollaba una jornada escolar. En primer lugar, debemos destacar que no todo el alumnado llegaba a la misma hora al aula. Dependiendo del medio de transporte en el que acudiesen al colegio, escolar o familiar, iban llegando sucesivamente. Nada más llegar al aula, realizaban la rutina de dar los buenos días, colgar la mochila y el abrigo y ponerse el mandilón. Esto favorecía que la maestra pudiese realizar esta rutina de manera individual con cada uno de ellos.

A continuación, una vez que todo el alumnado estaba presente en el aula y había realizado la rutina anterior, comenzaba la asamblea, que todos realizaban de manera individual.

El resto del día se realizaba en función de las rutinas programadas en sus agendas, teniendo actividades muy variadas todos los días. La mayoría de ellas coincidían, a excepción de ciertos momentos, como por ejemplo logopedia, donde la AL trabajaba individualmente con cada uno de ellos fuera del aula durante media hora a la semana.

Aunque cada día hubiese actividades diferentes, cabe señalar una serie de rutinas diarias: recreo, aseo (antes y después de comer), comer, relajación, despedida

Tras observar el funcionamiento diario del aula y obtener información sobre los sujetos (informe, boletín trimestral, modalidad combinada), se decidió centrar la observación en dos de los alumnos.

Su selección fue fruto de la posibilidad de observar e interactuar con ellos, ya que uno de ellos no disfrutaba de la modalidad combinada y el otro solo combinaba dos días a la semana únicamente por las tardes. Por lo que la observadora podía pasar más tiempo en el aula con ellos. Además, uno de ellos poseía el mayor desarrollo de comunicación oral de todos los sujetos del aula, mientras que el otro era completamente signante.

Posteriormente, se procedió a elegir un momento concreto del día en el aula, siendo este el de la asamblea, ya que se realizaba todos los días, siempre participaban los dos sujetos seleccionados y era el momento con mayor peso comunicativo en el que poder observar las diferencias de las posibilidades comunicativas entre los sujetos.

La asamblea que se realizaba en el aula objeto de estudio se podría dividir en varias partes:

- Comenzaban saludando de nuevo a sus compañeros y compañeras y a la maestra.
- Después realizan las rutinas de fecha (día de la semana, día del mes y mes), merienda, tiempo y estación. Estas rutinas era realizadas cada una por un sujeto diferente, variando cada día.

- Finalmente realizaban de manera individual su agenda del día, ya que cada uno tendría una secuencia de acciones diferente a la de sus compañeros.

Toda la asamblea se realizaba a través de apoyos visuales, concretamente pictogramas o postizos<sup>14</sup> con la palabra escrita. Además, se cantaban diversas canciones, que ayudan al alumnado a seguir la secuencia de la asamblea.

Para saber más sobre esta rutina del aula de cara a la posterior observación, toma de notas y valoración, se procedió a realizar una entrevista a la maestra sobre esa rutina. La entrevista realizada se programó como una entrevista de tipo semi – abierta, ya que en ella se delimitaron los ámbitos en los que interesaba centrar el discurso de la entrevistada, partiendo de un guion que organizaba la información que queríamos obtener (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

De este modo, basándonos en Sánchez (2008), la entrevista se componía de tres partes. En la primera parte se recogió información sobre el centro y el aula objeto de estudio; en la segunda parte, sobre la formación y trayectoria profesional de la maestra; mientras que la tercera parte se componía de las preguntas clave sobre la asamblea.

A continuación ofrecemos el guion de la entrevista a la maestra:

<b>DATOS SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO:</b>
Centro: Características grupo – aula objeto de estudio
<b>DATOS SOBRE EL DOCENTE:</b>
Nombre para el estudio: Años de experiencia docente en Educación Infantil en el centro: Años de experiencia docente en otros niveles educativos en el centro: Años de experiencia docente en otros centros (especificar diversas etapas educativas y tipo de centro): Estudios realizados: Formación continua realizada que considere relevante citar:

<sup>14</sup> Denominaremos “postizo”, a las tarjetas con una palabra escrita que se adhiere con velcro en los paneles del aula.

#### HOJA DE PREGUNTAS:

1. ¿Cómo definirías el concepto general de Asamblea?
2. ¿Para referirte al alumnado TEA, cambiarías algo de la definición? ¿Crees que la asamblea tiene que ser diferente?
3. Como docente, ¿qué es lo que buscas trabajar a través de la asamblea con tu alumnado?
4. Como ya sabemos, en las personas TEA, el lenguaje a menudo va por detrás de otras habilidades, por lo que sus respuestas o su capacidad para expresarse pueden estar limitadas. ¿Crees que la Asamblea es un buen momento para trabajar y potenciar el desarrollo comunicativo con alumnos TEA?
5. ¿Cómo organizas la participación de los alumnos en la Asamblea para que participen todos?
6. ¿Qué estrategias utilizas para motivar la participación y fomentar la comunicación en este momento del día?
7. ¿Te gustaría cambiar algo o introducir cosas nuevas a trabajar a través de la Asamblea para potenciar aún más el desarrollo comunicativo? ¿Por qué no lo haces?

Tabla 3.1. Guion de la entrevista a la maestra

Esta entrevista fue realizada en el aula, aprovechando un momento en el que el alumnado no se encontraba en ella. Se grabó y transcribió siguiendo los siguientes criterios:

- Se transcribieron las intervenciones de la entrevistadora y de la maestra respetando todos los rasgos de la oralidad.
- Las preguntas de la entrevistadora aparecen en negrita, mientras que las respuestas en tipografía normal
- La respuesta de la maestra se indica con una "M" al comienzo de la misma.
- Para facilitar la lectura se evitó reproducir las curvas de entonación, o la transcripción fonológica de las intervenciones.
- Cuando los sonidos se alargaron se indicó con varias letras iguales.
- Cuando la maestra se quedaba por unos segundos pensativa o dubitativa se indicó con [...]

Una vez seleccionados los dos sujetos a observar, la rutina del día y haber obtenido más información de ella a través de la entrevista a la maestra, se procedió a diseñar una rúbrica en la que se incluían las diversas partes de la asamblea para valorar el desarrollo comunicativo de ambos sujetos.

Se decidió que el instrumento de evaluación fuese una escala de valoración o rúbrica ya que como afirma Alfaro (2010), las rúbricas o escalas / matrices de valoración sirven para generar unos criterios de evaluación de

procesos complejos, que nos permitirán obtener una información útil sobre el aprendizaje, conocimiento o competencias logradas del agente a evaluar en una situación concreta. Es decir, constituyen una herramienta de evaluación.

Cualquier rúbrica deberá ser coherente con los objetivos educativos a lograr, adecuada al nivel de desarrollo de los sujetos a evaluar y establecer diferentes niveles. Las rúbricas pueden ser de dos tipos (Gática – Lara & Urribarren – Berrueta, 2012):

- a. Rúbrica global, comprehensiva u holística. Aquella que valora el resultado sin tener en cuenta los componentes del proceso. Es decir, evalúa los logros pero no la calidad de los mismos.
- b. Rúbrica analítica. Aquella que evalúa las diversas partes del desempeño logrado, desglosando sus partes para obtener una calificación total y final. Ofrece la posibilidad de subdividir cada criterio en función de la necesidad requerida.

Las rúbricas contienen unos criterios de evaluación o indicadores, que determinarán la calidad del trabajo realizado (procesos y contenidos), y unas estrategias de puntuación, en las que se pueden considerar hasta cuatro niveles de desempeño.

Gatica-Lara & Urribarren-Berrueta (2012) destacan en las rúbricas una serie de ventajas:

- Permiten identificar claramente objetivos, metas y pasos a seguir.
- Señalan los criterios necesarios para observar el desempeño.
- Cuantifican los niveles de logro a alcanzar.
- Disminuyen la subjetividad a la hora de evaluar.

Por lo tanto, hemos decidido elaborar una rúbrica analítica para evaluar el desempeño comunicativo de los dos sujetos seleccionados en la rutina de la asamblea.

Para la concreción de los diversos aspectos a evaluar en la rúbrica a diseñar, hemos tomado como referencia el cuestionario “Evaluación de la Comunicación” (ECO) propuesto por Dewart & Summers (1988) y adaptado por Juana M<sup>a</sup> Hernández (1995).

El ECO está dirigido al alumnado de educación infantil, principalmente a aquellos que presentan dificultades en el desarrollo comunicativo y del lenguaje (pudiendo ser de una edad cronológica mayor a la etapa infantil). Este cuestionario es útil tanto para realizar una evaluación inicial, como para obtener información sobre el progreso del alumnado.

Esta herramienta tiene por finalidad “proporcionar información acerca de cuáles son las habilidades comunicativas espontáneas del alumno, cómo las usa y de qué modo las comunica” (Hernández, 1995, p.63).

Este cuestionario se divide en tres dimensiones, dentro de las cuales se recogen los aspectos a evaluar:

1. Dimensión uso: evalúa la capacidad para usar el lenguaje con un fin comunicativo.
  - a) Intenciones comunicativas (funciones comunicativas): uso de mensajes para expresar una intención comunicativa.
  - b) Respuesta a la comunicación: reacción ante la demanda del interlocutor.
  - c) Manera de participar en la conversación (interacción y conversación): normas y estrategias en el intercambio comunicativo.
2. Dimensión contexto: factores externos a los sujetos que influyen en el acto comunicativo (entorno físico y social).
  - d) Contexto: habilidades comunicativas en función del contexto (estilo comunicativo).
3. Dimensión modalidad: modo de expresión y participación en una conversación. Se pueden establecer dos dimensiones diferentes sobre los distintos modos de comunicación (Basil & Ruiz, 1985, c.p. Hernández, 1995):
  - Modo de transmisión usado en la comunicación (mecanismo físico): oral (sonidos articulados) o no oral (mímica, gestos, expresiones faciales... es decir, manuales o visuales/gráficos).
  - Medio simbólico para representar la realidad empleado en la comunicación.

Por lo tanto, como hemos dicho anteriormente, hemos decidido elaborar una rúbrica analítica para evaluar el desempeño comunicativo de cada uno de los sujetos en la asamblea, adaptándola a cada caso. Esta decisión surgió ante la distinta realidad comunicativa de cada uno de los niños: oral y signante.

De esta manera, en la rúbrica, nos hemos centrado en tres aspectos principales, dentro de los cuales englobamos otros muchos.

En primer lugar, “dar información”, en este apartado nos centramos en las rutinas propias de la asamblea: ¿quién vino / falta?, los días de la semana, aperitivo y tiempo. Este apartado se relacionaría con la dimensión uso del ECO, concretamente con el punto (b) respuesta a la comunicación. Pretendemos evaluar el interés, la comprensión y participación en las rutinas de la asamblea.

El siguiente apartado sería el de “interacción”, donde recogemos diversos puntos, como: rutina social, comprensión de las interacciones del interlocutor, interés en la interacción, inteligibilidad, atribución y conocimiento compartido, y conversaciones ajenas. Concretamente, estas variables, las relacionaríamos de nuevo con la dimensión uso del eco, pero esta vez con el punto (c) interacción y conversación. En este apartado buscamos evaluar la manera de participar en una conversación, es decir, hasta qué puntos los sujetos son capaces de participar, cómo participa, la efectividad de su participación (inteligibilidad de su producción, petición de clarificación cuando no comprender algo o hacerse entender cuando no lo comprenden los demás).

El último apartado, se recoge la capacidad de ambos alumnos para establecer y mantener la atención, así como para dirigirla hacia algún lugar concreto.

Además, como indicamos anteriormente, se ha decidido adaptar una misma rúbrica a cada sujeto<sup>15</sup> en función de su modo comunicativo (oral y signado). En relación a esto, el ECO nos habla de la dimensión modalidad, que tiene en cuenta el modo de expresarse y de participar en una conversación: oral y no oral.

---

<sup>15</sup> En el Anexo II se ofrecen las rúbricas cumplimentadas de ambos sujetos.

Cada subapartado que se engloba en estos tres principales se divide en diversos ítems a evaluar, los cuales se indican en base a cuatro niveles competenciales (A – D), (siendo A el de mayor nivel y D el de menor):

- A: muy competente
- B: competente
- C: en vías de adquisición
- D: no competente

Una vez diseñada la rúbrica, dos lunes, la observadora tomó diversas notas sobre las respuestas, aportaciones y reacciones de los sujetos en la asamblea en función de los ítems a valorar en la rúbrica. Para obtener una mayor información sobre cada sujeto, un lunes se centró en un sujeto y el siguiente en el otro.

Posteriormente se procedió al análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista, la toma de notas y las rúbricas, para, a partir de los resultados, diseñar una serie de propuestas de mejorar a introducir en la rutina de la asamblea, que buscan mejorar y potenciar los aspectos en los que los sujetos evidenciaban un peor desempeño comunicativo.

## **4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS**

### **4.1. ENTREVISTA A LA MAESTRA**

La entrevista realizada a la maestra trata de recoger la visión conceptual y teórica de esta sobre la asamblea en el aula. Con esta primera aproximación a la rutina escolar de objeto de estudio, queremos comparar la información recogida en la entrevista con la realidad del momento.

Buscamos establecer una relación entre ambas partes, teoría y realidad, para poder obtener unas conclusiones que nos lleven a justificar nuestro objeto de estudio: la asamblea como metodología para potenciar el desarrollo comunicativo en sujetos con TEA.

Como dijimos anteriormente, la entrevista entre la investigadora y la maestra se realizó en el aula, aprovechando un momento en el que el alumnado no se encontraba en ella.

A continuación, analizaremos las respuestas obtenidas y las comparemos con la teoría recogida anteriormente, concretamente con: el método TEACCH, la Comunicación Total y Habla Signada, los SAAC y la asamblea; ya que creemos que son los aspectos clave para potenciar el desarrollo comunicativo en los sujetos con TEA. De esta forma, queremos obtener una aproximación de la puesta en práctica de esta teoría para posteriormente analizar los resultados centrándonos en dos casos concretos.

En primer lugar, nos centraremos en las dos primeras partes en las que se divide la entrevista: datos sobre el centro educativo y datos sobre el docente, para establecer la tipología del alumnado (TEA) y la formación y experiencias de la maestra.

Respecto a este último punto, nos parece destacable la formación en los siguientes puntos:

- Interpretación de Lenguaje de Signos, ya que es algo fundamental para poder aplicar el Programa de Habla Signada y Comunicación Total.

- El curso sobre “Intervención con alumnado TEA”, muy importante teniendo en cuenta la tipología del alumnado del aula objeto de estudio.
- El curso de “Diseño de Apoyos Visuales para alumnado con TEA”, es decir, formación sobre los SAAC, sobre los sistemas gráficos.

Estos tres puntos destacados sobre la formación de la maestra nos permiten justificar, en un primer momento, la importancia de la teoría recogida anteriormente.

Centrándonos ahora en la entrevista a la maestra sobre el momento de asamblea, analizaremos de forma individual las respuestas de cada pregunta, para posteriormente analizar la relación entre la visión conceptual de la maestra y la realidad en el aula objeto de estudio<sup>16</sup>.

1. ¿Cómo definirías el concepto general de asamblea?

La primera aproximación que la maestra hace para definir la asamblea es “la asamblea debería ser entendida como el núcleo central o el nexo de unión que digamos que tenemos en el aula de educación infantil para recibir a todos los niños y niñas, de forma diaria para darles la bienvenida, para establecer ese contacto interpersonal con ellos. Y... bueno, es también un espacio de encuentro, de resolución de conflictos incluso, para saludar a los compañeros”. En esta respuesta queremos destacar el sentido de asamblea como momento de bienvenida, de contacto interpersonal, de resolución de conflictos, algo parecido a lo que hacía referencia Sánchez-Cano (2007) cuando postulaba que es una excelente oportunidad para favorecer la adaptación e integración de todos y cada uno de los alumnos dentro de su propio grupo – aula.

La maestra también nos habla de la importancia de la asamblea como “espacio para desarrollar la comunicación y el lenguaje de todos los niños y niñas”. Esto es algo que, todos los autores anteriormente citados, destacaban de este momento escolar, como por ejemplo, Seisdedos (2004) y Sánchez-

---

<sup>16</sup> La transcripción completa de la entrevista se ofrece en el Anexo I.

Cano (2007) cuando afirman que la asamblea puede entenderse como un referente para potenciar el diálogo entre iguales y entre adultos e iguales, siendo los protagonistas los más pequeños.

Además, también es importante destacar el sentido de asamblea como momento en el que el alumnado percibe que ya comenzó la “jornada de trabajo” y se estructura lo que se hará a lo largo del día, algo de lo que nos hablaba Sánchez-Cano (2007), cuando decía que es conveniente que la asamblea siga un determinado formato fijo, para que puede asegurarse el desarrollo de la misma y que el alumnado se sitúe en cada momento de desarrollo de la actividad.

Como último punto destacable en relación a esta pregunta, la maestra afirma que es un momento para trabajar diversas cosas, y comienza a centrarse en la asamblea que ella misma realiza y lo que busca trabajar a través de ella: vocabulario, habilidades matemáticas, el calendario, los días de la semana, la estación... lo que también confirma la asamblea como rutina, con estructura fija y momento para trabajar gran diversidad de aspectos importantes, relacionados con el desarrollo global de los sujetos y concretamente con el desarrollo comunicativo de los mismos.

<p>2. ¿Para referirte al alumnado TEA, cambiarías algo de la definición? ¿Crees que la asamblea tiene que ser diferente?</p>
--

La maestra sigue manteniendo su idea de asamblea, pero sí que opina que quizás, con esta tipología de alumnado es más necesaria, ya que, como recoge el método TEACCH, es necesario enseñar rutinas para que comprendan y puedan predecir el orden de los eventos, lo que disminuirá la agitación y ayudará en el desarrollo de destrezas. Para ello, nos hace referencia a las agendas visuales propuestas por este mismo método, que ella utiliza de forma diaria en su asamblea, al considerarlas como ayuda para “aportar predictibilidad al entorno”.

En cuanto al desarrollo de destrezas, ella también destaca que es muy importante amoldarse al nivel competencial de cada sujeto y trabajar a partir de él para lograr nuevos aprendizajes: conceptos, lenguaje, conductas... Respecto

al uso de las agendas visuales nos dice que es muy importante adecuarlas al nivel de cada uno: objetos reales, fotografías, pictogramas o lectoescritura.

3. Como docente, ¿qué es lo que buscas trabajar a través de la asamblea con tu alumnado?

Como vimos anteriormente, la maestra recalca mucho la importancia de la predictibilidad “que sepan que van a hacer en todo momento y que anticipen esas actividades [...] que ellos sean capaces de asimilar e interiorizar que es lo que van a hacer en cada momento, porque eso les va a ayudar a hacer su secuencia del día”. En este momento nos introduce un nuevo punto importante “la figura de referencia”, la cual afirma que es fundamental para esa predictibilidad que necesita el alumnado con TEA, ya que a partir de ella, los sujetos podrán relacionar a la persona con el lugar de trabajo y actividad.

Tras recalcarlos de nuevo la importancia de la anticipación y predictibilidad, nos habla de dos aspectos muy importantes: el cambio y el concepto “se acabó”.

Por un lado, respecto al cambio, nos especifica que deben ser pequeños cambios “previstos”. Para introducirlos, aunque siempre realiza la asamblea en el mismo orden en cuanto a actividades se refiere, ella procura variar en lo relacionado al orden de los alumnos que participan en ella. Cuando introduce un cambio más importante que puede afectar en mayor medida al alumnado, nos explica que utiliza el pictograma de cambio (SAAC: sistemas gráficos) y les repite la palabra cambio. Con estos pequeños cambios, la maestra quiere tratar de transmitir al alumnado que “el cambio es algo natural y que se van a encontrar de forma diaria”. Así consigue, a pequeña escala, que su alumnado aprenda y comprenda que el mundo no es invariable. Es decir, la estructura esencial debe permanecer predecible, pero los detalles pueden variar. Este aprendizaje llevará a los sujetos a concentrarse en la estructura y no en los detalles.

Por otro lado, el concepto de “se acabó” es muy importante, y se trabaja a través de la agenda propuesta por el método TEACCH. Este es un concepto importante que debe incorporarse en todas las actividades, ya que son

incapaces de tener una idea de cuánto tiempo debe durar una actividad, lo que les puede causar angustia. Para ello, la maestra nos cuenta que realiza la agenda todas las mañanas con cada uno de ellos (los alumnos del aula objeto de estudio ya son capaces de realizar la secuencia diaria completa), y que en momentos puntuales acude de nuevo a ella para que el alumnado vaya interiorizando las actividades que ya han realizado y las que irán a continuación.

Por lo tanto, la maestra, al igual que recoge el método TEACCH, opina que el alumnado TEA precisa de claridad y predictibilidad, favoreciendo así un comportamiento más tranquilo y colaborador, entendiendo lo que deben de hacer y comprendiendo mejor las transiciones. Para ello se basa en las agendas diarias.

4. Como ya sabemos, en las personas TEA, el lenguaje a menudo va por detrás de otras habilidades, por lo que sus respuestas o su capacidad para expresarse pueden estar limitadas. ¿Crees que la Asamblea es un buen momento para trabajar y potenciar el desarrollo comunicativo con alumnos TEA?

Su respuesta es rotunda: “sí, sí y sí”. Recordemos lo que nos decían Seisdedos (2004) y Sánchez-Cano (2007) cuando nos hablaban de la asamblea como esa actividad que constituye un referente para potenciar el diálogo entre iguales y entre adultos e iguales, siendo los protagonistas los más pequeños. En este caso, tratándose de un aula TEA, la realidad sería contradictoria a la teoría propuesta por estos dos autores, ya que la maestra debe ser quien lleve la voz cantante, aunque no debe olvidarse nunca de interactuar con su alumnado.

La maestra comienza a hablarnos de estrategias para potenciar el desarrollo comunicativo en su alumnado, como por ejemplo, “el programa ¿qué hiciste el fin de semana en el que los niños, los lunes, con una transcripción gráfica, fotografías de los padres y madres, nos intentan relatar que es lo que hicieron”. En este momento, el alumnado puede participar en la asamblea

aportando sus vivencias, teniendo la oportunidad de comunicárselo a sus compañeros y docente.

También nos habla de la Comunicación Total<sup>17</sup>. La maestra afirma que ella se comunica en lengua oral, acompañándola siempre de signos. Esto favorece a todos los sujetos del aula, tanto al que mayor desarrollo de lengua oral posee, como a otro preverbal, que todavía no ha desarrollado la lengua oral. A través de esta estrategia, la maestra favorece las oportunidades comunicativas de todos ellos.

Otro aspecto importante del que nos habla, aunque muy por encima, es “la espera estructurada”, es decir, crear a través de rutinas (juegos, canciones...) la anticipación a lo que vendrá después, a la respuesta adecuada. Esto favorecerá la interacción comunicativa, otorgándole a la misma un orden y estructura, evitando el caos del que nos hablaban Berlanga, Mayorga & Gallardo (2015), al convertirse la asamblea en un momento de conversación en el que cada uno empiece a hablar de sus intereses. Por este motivo, a través de la espera estructurada, la maestra juega un papel de guía favoreciendo el transcurso comunicativo.

5. ¿Cómo organizas la participación de los alumnos en la Asamblea para que participen todos?

Comienza reconociendo que quizás, la participación de todos en el momento de la asamblea, es el aspecto más complicado de lograr, sobre todo en un aula TEA. Nos pone ejemplos de las situaciones desadaptadas que se pueden dar durante esta rutina: levantarse, tirarse en el suelo, no prestar atención... para solucionarlas es necesario reconducir las conductas, captar de nuevo la atención y tratar de implicar al alumnado a participar en ella.

---

<sup>17</sup> Recordemos que el término “Comunicación Total” es utilizado por Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980) para hacer referencia al uso simultáneo de signos y palabras. Es decir, ofrecerle a los sujetos la posibilidad de una entrada de lenguaje lo más completa posible utilizando la forma oral y la signada, de manera que la dificultad de producción oral se canalice por medio de un signo que les pueda resultar más sencillo.

Para favorecer la participación, la maestra juega con preguntas cerradas, concretas, dirigidas a un sujeto en concreto para buscar la participación del mismo de forma individual, y posteriormente las realiza de nuevo a los demás compañeros. Es decir, a través de esas preguntas establece los turnos de intervención y favorece la participación de todo su alumnado.

Además, a través de las diversas rutinas que se realizan en la asamblea, también busca la participación de todos ellos, introduciendo esos “cambios” a los que se refería anteriormente, en cuanto al desarrollo de cada actividad por alumnos distintos cada día. Por ejemplo, uno pone el día de la semana, otro el número, otro mira el tiempo que hace y lo dice, etc. Es decir, como recogía Sánchez (2008), es necesario que a lo largo de la asamblea surjan propuestas que motiven a todos a partir en ella, como por ejemplo a través de rutinas organizativas (pasar lista, observar el tiempo climatológico, hacer el calendario, la agenda...).

6. ¿Qué estrategias utilizas para motivar la participación y fomentar la comunicación en este momento del día?

Quizás, sin darse cuenta, la maestra respondió a esta pregunta en la anterior, pero con su respuesta nos informa de alguna “estrategia” para implicar al alumnado en el desarrollo de la asamblea. Nos dice de nuevo que lo principal es reconducir la conducta desadaptada, captar la atención y motivar al alumno a participar. Para lograrlo nos habla de: los juegos, las caricias... y también de la reconducción física, el modelado.

7. ¿Te gustaría cambiar algo o introducir cosas nuevas a trabajar a través de la Asamblea para potenciar aún más el desarrollo comunicativo?  
¿Por qué no lo haces?

Como punto de cierre, la maestra nos ofrece una pequeña reflexión personal, nos muestra claramente sus ganas por introducir novedades en la asamblea, pero también es consciente de que este momento puede resultar

largo y pesado para sus alumnos, por lo que no siempre es posible hacer todo lo que se quiere. Nos habla de que cada asamblea, en cuanto a duración, cada día puede ser diferente, dependiendo de los alumnos.

#### **4.2. LA METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ASAMBLEA**

Tras comparar y establecer una relación entre la teoría expuesta anteriormente y las respuestas obtenidas en la entrevista realizada a la maestra, el siguiente paso es comprobar si dicha maestra lleva a cabo su concepción de asamblea y en qué medida. Para ello, basándonos en la estructura de la asamblea realizada en el aula objeto de estudio, compararemos tal estructura con la teoría expuesta.

En primer lugar, recordemos de forma breve la organización de la asamblea en el aula: saludo, calendario (hoy es...), aperitivo (hoy almuerzo...), tiempo (hoy hace...), estación (estamos en...) y agenda.

La totalidad de la asamblea se apoya en un panel, en el que aparecen todas y cada una de las partes de la asamblea. Este panel se completa cada día, utilizando diversos pictogramas y postizos para cada rutina. La utilización de este panel justifica la importancia de la organización visual propuesta en el método TEACCH de Mesibov & Howley (2011), donde se afirma que las explicaciones verbales como modalidad única de enseñanza no resultan efectivas para los sujetos con TEA, por lo que deben utilizarse materiales visuales y una estructura física para favorecer la comprensión y el éxito.

Además, a través de este panel físico, se favorece el aprendizaje de rutinas, brindando una estrategia al alumnado que les permite comprender y predecir el orden de los eventos.

Por otro lado, la utilización del panel favorece la interacción entre los sujetos, pero al mismo tiempo permite también la individualización, ya que a pesar de las características autistas que pueden tener en común los sujetos del aula, cada uno es completamente diferente a los demás, y el panel, como bien dijo la maestra, permite trabajar adaptándose al nivel competencial de cada uno de ellos: objetos reales, fotografías, pictogramas, palabras escritas.



Figura 4.1. Panel de asamblea<sup>18</sup>

Esto nos lleva a lo que en el método TEACCH (Mesibov & Howley, 2011) conoce como “enseñanza estructurada”, la cual se compone de: la estructura física del entorno, las agendas diarias, los sistemas de trabajo y la estructura e información visual.

La maestra afirma conocer este método y llevarlo a la práctica, de manera que, centrándonos en algunos de estos cuatro componentes de la enseñanza estructurada, analizaremos en qué medida se aplica cada uno de ellos.

Respecto al primer punto, la estructura física del entorno<sup>19</sup>, decir que, aunque es un aula muy pequeña, la maestra intentó dividir el aula en espacios concretos para realizar las diversas actividades. Centrándonos en la rutina que nos concierne, la asamblea, el aula dispone de un espacio exclusivo para el desarrollo de la misma. Se trata de un rincón del aula, delimitado por una estantería y dos bancos, en el que se encuentra el panel nombrado anteriormente. Cada día, una vez que todo el alumnado está en el aula, estos

<sup>18</sup> En el apartado del mural destinado a las agendas individuales, cada franja de color corresponde a un sujeto.

<sup>19</sup> Recordemos que la estructura física del entorno hace referencia a la organización del aula respecto al mobiliario de la misma, para que esta resulte más clara. Esto afectará a la capacidad del alumnado para desenvolverse en ese entorno y funcionar independientemente, reduciendo la ansiedad y fomentando la independencia; al mismo tiempo que busca reducir las distracciones y promover el trabajo efectivo.

son capaces de acudir a este espacio al haber interiorizado que es el momento de realizar la rutina de la asamblea.

En relación a la estructura física del espacio, es muy importante la estructura e información visual<sup>20</sup> que se presenta en el entorno del aula. Los componentes que deben tener las tareas que se desarrollan en el aula para conseguir el éxito de las mismas son: claridad visual, organización visual e instrucciones visuales (Mesibov & Howley, 2011).

Como indicamos anteriormente, el espacio de la asamblea se compone de dos bancos y un panel. Cabe destacar que ambas estructuras permiten a los alumnos situarse para realizar la rutina, ya que en los bancos hay una foto de cada alumno, lo que les indica que deben de sentarse en él para poder realizar la asamblea.

En cuanto al panel dispuesto para el desarrollo de la asamblea es bastante claro, está dividido en función de las rutinas que se realizan y tiene un espacio propio para cada alumno con su foto.<sup>21</sup>

Tras hablar del espacio físico del aula y su organización y claridad, es momento de analizar las rutinas que se llevan a cabo en la asamblea y el modo de realizarlas. De esta manera, la maestra une la claridad y organización propuesta por Mesibov & Howley (2011) en el método TEACCH, con la necesidad de la utilización del programa de Comunicación Total propuesta por Schaeffer, Raphael & Kollinzas (2005).

En este sentido, como bien dijo en la entrevista, acompaña todas sus producciones orales con lenguaje signado, favoreciendo así la comprensión de sus emisiones para todos sus alumnos, y adecuándose una vez más a su nivel competencial, en este caso comunicativo. De esta manera, consigue obtener respuestas adecuadas de cada uno de ellos, las cuales premia con caricias, abrazos, felicitaciones orales y signadas, favoreciendo posteriores participaciones de nuevo por parte de sus alumnos en la asamblea.

---

<sup>20</sup> La estructura e información visual se refiere a la medida en que una tarea se encuentra visualmente organizada y estructurada, para disminuir la ansiedad e incrementar la claridad y comprensión

<sup>21</sup> En esto profundizaremos más adelante cuando hablemos de las agendas que realizan.

Además, la complementariedad entre el lenguaje oral y signado no solamente favorece la claridad y comprensión de sus mensajes, sino que también permite al alumno preverbal que se beneficia del lenguaje de signos, aprender nuevo vocabulario para potenciar sus relaciones.

Anteriormente señalamos que la asamblea se guía a través de diversas canciones, como puede ser la de buenos días, los días de la semana, la estación del año. Todas y cada una de ellas son realizadas por la maestra de forma oral y signada, lo que permite que el alumnado complete, de cualquier forma o de ambas, la letra de la canción cuando la maestra lo solicita.

Como apuntó la maestra en la entrevista, a lo largo del desarrollo de la asamblea dirige preguntas cerradas sus alumnos para que estos contesten adecuadamente, realizándolas de forma oral y signada. Todas sus respuestas son retroalimentadas positivamente, tanto cuando no son correctas como cuando lo son. Además, repite las respuestas de sus alumnos para transmitirse al resto, utilizando una vez más la comunicación total.

Para favorecer aún más la claridad y organización de esta rutina, la maestra se apoya en los SAAC<sup>22</sup>, concretamente en sistemas gráficos, como son los pictogramas o los postizos con palabras escritas. Cada rutina es realizada a través de ellos, de manera que para responder a su pregunta cerrada, el alumnado debe escoger entre una serie de opciones gráficas:

- Saludo: todos los alumnos saludan de manera individual al resto de sus compañeros. Para comenzar la rutina, la maestra rifa para saber quién será el primero en realizarla. Esta rifa ya supone introducir pequeños cambios, al no ser siempre el mismo sujeto el que comience. La maestra canta la canción mientras el alumno que está realizando la rutina va saludando a cada uno de sus compañeros con una caricia en la cara. Esto también favorece las relaciones entre ellos, ya que supone un acercamiento físico, algo que no todos los niños toleran de la misma forma.

---

<sup>22</sup> Recordemos que los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), se componen de códigos no verbales que permiten a aquellas personas con déficits en el lenguaje, comunicación o habla, ampliar y mejorar sus posibilidades de expresión, favoreciendo las relaciones con su entorno social (Damiani, 2008)

- Día de la semana: siete postizos correspondientes cada uno con el nombre del día de la semana. Cada día de la semana es de un color, lo que también favorece la claridad a la hora de escoger la respuesta correcta. Esta rutina se apoya en un calendario completo del mes, en el que se van tachando los días que van pasando y se diferencia entre los días de colegio y los fines de semana. Los sábados y domingos están representados en el calendario con el pictograma de una casa.
- Aperitivo: en esta ocasión existen las dos posibilidades, el pictograma en el que aparece representado el aperitivo del día y el postizo con su nombre. Esto favorece que dos alumnos puedan realizar esta rutina, ya que en función de su nivel competencial uno podrá escoger la opción del pictograma y otro la del postizo. Que cada día de la semana haya un almuerzo diferente, favorece la comprensión del paso del tiempo por parte del alumnado.
- Tiempo climatológico: al igual que en el punto anterior, en esta también se ofrecen las dos posibilidades: pictograma y postizo. Para realizar esta rutina la maestra acude con sus alumnos a la ventana del aula y pregunta al cielo: “cielo, ¿dime qué tiempo hace hoy?”, buscando la respuesta de sus alumnos. Quizás esta sea la pregunta más difícil de responder para ellos, por lo que ella la completa con otras preguntas más cerradas, del tipo: ¿hoy hace sol? ¿hoy llueve?, buscando la negativa o afirmación por parte de los sujetos. una vez que obtiene esta respuesta, los alumnos deberán de colocar el pictograma y postizo correspondiente en el panel.
- Estación del año: todos los días reproduce la pista de música correspondiente a la canción de la estación y todos juntos la cantan oral y gestualmente. En ocasiones, la maestra se queda quieta y callada para ver el grado de atención y comprensión de sus alumnos. Tras cantar y representar la canción, de nuevo deben colocar el pictograma y postizo correspondiente.

Una vez que todas las rutinas propias de la asamblea se han llevado a cabo, es el momento de organizar la jornada escolar del alumnado. Para poder

aportar predictibilidad al día, los alumnos realizarán de manera individual su agenda. Las agendas visuales que propone la maestra en el aula son similares a las propuestas en el método TEACCH.

Para que cada uno realizase su agenda, la maestra comenzaba ofreciéndole al alumnado diferentes opciones de actividades para que ellos las colocasen en el orden correspondiente<sup>23</sup>.

A medida que los alumnos iban rellenando su agenda, ella iba aportando información y retroalimentación sobre las diversas actividades. Por ejemplo, transmitía a través de comunicación total la actividad que el alumno estaba colocando en la agenda, decía con qué profesora se iba a realizar esa actividad, especificaba si el recreo iba a ser dentro o fuera en función del tiempo; es decir, potenciaba al máximo la virtud de las agendas visuales para aportarles esa predictibilidad y organización a la jornada escolar.

Aunque como dijimos anteriormente todos los días existían rutinas fijas, cada día podían variar las actividades, favoreciendo así la aceptación de los cambios a pequeña escala.

Los días de la semana de cada alumno contaban con las siguientes actividades<sup>24</sup>:

Lunes	Saludo – agenda – logopedia – trabajo en mesa – recreo – trabajo en mesa – lavar manos – comer – colegio ordinario
Martes	Saludo – agenda – trabajo en mesa – recreo – piscina – lavar manos – comer – colegio ordinario
Miércoles	Saludo – agenda – música – recreo – biblioteca – lavar manos – comer – lavar dientes – relajación – títeres – despedida – autobús
Jueves	Saludo – agenda – música – recreo – trabajo en mesa – lavar manos – comer – lavar dientes – relajación – psicomotricidad – logopedia (aula) – despedida – autobús
Viernes	Saludo – agenda – psicomotricidad – recreo – trabajo en mesa – lavar manos – comer – lavar dientes – logopedia – taller – despedida – autobús

Tabla 4.1. Agenda semanal S<sub>1</sub>

<sup>23</sup> Cada uno realizaba la agenda según su nivel competencial, pudiendo completarla con pictogramas de las diversas actividades o con postizos con la palabra escrita de la actividad. El sujeto con lenguaje oral realizaba su agenda con pictogramas y algunos postizos de las actividades más significativas (ej. el saludo), mientras que el sujeto con lenguaje de signos realizaba toda su agenda a través de postizos escritos.

<sup>24</sup> A partir de ahora, el sujeto con lenguaje verbal será indicado con S<sub>1</sub> y aquel que posee lenguaje de signos S<sub>2</sub>

Lunes	Saludo – agenda – trabajo en mesa – recreo – trabajo en mesa – lavar manos – comer – lavar dientes – relajación – pizarra digital – despedida – autobús
Martes	Saludo – agenda – logopedia – trabajo en mesa – recreo – piscina – lavar manos – comer – lavar dientes – relajación – taller – despedida – autobús
Miércoles	Saludo – agenda – música – recreo – biblioteca – lavar manos – comer – lavar dientes – relajación – títeres – despedida – autobús
Jueves	Saludo – agenda – música – recreo – trabajo en mesa – lavar manos – comer – lavar dientes – relajación – psicomotricidad – logopedia (aula) – despedida – autobús
Viernes	Saludo – agenda – psicomotricidad – recreo – trabajo en mesa – lavar manos – comer – lavar dientes – relajación – logopedia – ordenador – despedida – autobús

Tabla 4.2. Agenda semanal S<sub>2</sub>

Como podemos ver, ambos alumnos tienen muchas actividades en común, siendo estas las propias del grupo – aula.

En definitiva, podemos concluir que, tras analizar las respuestas de la maestra en la entrevista sobre la asamblea y compararlas con la realidad del aula objeto de estudio, la teoría es llevada a la práctica siempre que es posible, es decir, que la maestra dice lo que hace y hace lo que dice.

#### **4.3. ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO COMUNICATIVO EN LA ASAMBLEA EN DOS CASOS**

Una vez analizada la asamblea en sí, es momento de evaluar la participación y desempeño comunicativo de ambos sujetos en esta rutina. A continuación, en base a la rúbrica diseñada y adaptada a cada sujeto, justificaremos los resultados obtenidos<sup>25</sup> en ella con ejemplos de respuestas reales dadas por ambos sujetos en la asamblea, fruto de la previa toma de notas.

Como describimos anteriormente, la rúbrica se compone de tres partes principales: (1) dar información, (2) interacción y (3) atención conjunta. Analizaremos al detalle cada una de ella a través de los diversos ítems que engloban, diferenciando siempre entre los sujetos.

<sup>25</sup> Como se indicó anteriormente, la rúbrica de cada sujeto, con sus correspondiente resultados, se encuentran en el Anexo II

## *I. Dar información*

---

El primer subapartado responde a la pregunta “¿Quién vino / quien falta?”, dividiéndose en dos situaciones diferentes a valorar. Por un lado, la capacidad para nombrar e identificar a sus compañeros, y por otro lado, la capacidad de identificarse a sí mismo. La valoración de cada sujeto ha sido la siguiente:

- S<sub>1</sub>: es capaz de identificar y nombrar a sus compañeros de forma autónoma a través de fotografías de los mismos, nombrando a cada uno de sus compañeros al mismo tiempo que señala la foto de cada uno. Para identificarse y nombrarse a sí mismo necesita el apoyo visual por parte de la maestra que le indique que debe señalarse a sí mismo y decir “soy yo” en vez de su nombre al señalar su fotografía. Además, completa su respuesta oral con el gesto indicativo. Esta inversión pronominal, hablar de él en segunda o tercera persona o mediante su propio nombre, es algo típico en los sujetos con autismo, adquiriendo la capacidad de utilizar el pronombre “yo” de forma tardía (García de la Torre, 2002), mientras que el alcance de este hito evolutivo tiene lugar hacia los 2 años (Rodríguez – Santos, 2006).
- S<sub>2</sub>: en los dos casos, identificar y nombrar a sus compañeros y a sí mismo, es capaz de realizarlo de manera autónoma, siempre respondiendo a través de signos. Para identificar a sus compañeros los señala con el dedo y recurre a las fotos del mural de asamblea, y para referirse a él mismo hace el signo indicador “yo”.

A continuación, el siguiente subapartado se relaciona con los días de la semana, en el que se engloban aspectos relacionados con la secuencia de los días de la semana, el día actual, el anterior y posterior, y en el caso de los lunes, con la capacidad para transmitir a sus compañeros sus vivencias del fin de semana.

- S<sub>1</sub>: este sujeto no presenta problemas en identificar y nombrar la secuencia de días de la semana, ni identificar el día actual en el

que se encuentra. Por el contrario, para identificar el día anterior necesita de apoyos visuales, en este caso el calendario y el gesto indicador de la maestra del concepto “ayer”, pero en cambio, identifica sin ninguna dificultad el día posterior. En lo relacionado con contar sus vivencias del fin de semana, este sujeto es capaz de nombrar algunas tras intentos insistentes por parte de la maestra.

- S<sub>2</sub>: al igual que su compañero, este sujeto no presenta dificultades para nombrar la secuencia de los días de la semana e identificar el día actual, pero sí que necesita apoyo visual (calendario) para identificar el día anterior y posterior. En el caso de las vivencias del fin de semana, no es capaz de transmitírselas a sus compañeros, aunque en ocasiones responde a preguntas cerradas que le realiza la maestra, por ejemplo: “¿Qué fuiste al Burger King el domingo? ¿y comiste patatas?”, el sujeto responde afirmando y realizando el signo de “patatas”.

Ambos sujetos son capaces de recitar la canción de los días de la semana, el S<sub>1</sub> de forma oral y gestual, y el S<sub>2</sub> de forma gestual, presentando alguna dificultad para completar la canción cuando la maestra deja de cantarla.

Un tercer subapartado, es el relacionado con el aperitivo, en el que los sujetos deben ser capaces de relacionar el día de la semana con el aperitivo correspondiente. En esta situación, ambos sujetos no presentan ninguna dificultad para establecer esa relación, aunque el S<sub>1</sub> presenta una mayor dificultad al seleccionar el postizo escrito correspondiente.

El último subapartado de esta primera parte, engloba lo relacionado con el tiempo atmosférico, tanto el de la iniciativa para dirigirse a la ventana y observar el cielo, como el identificar el tiempo que hace en él y en los pictogramas o postizos.

- S<sub>1</sub>: se muestra autónomo para dirigirse hacia la ventana y observar el cielo, respondiendo adecuadamente. Además, tampoco presenta ninguna dificultad para relacionar el tiempo con su pictograma correspondiente, mientras que para relacionarlo

con el postizo escrito se muestra más dubitativo y en ocasiones no escoge el correcto.

- S<sub>2</sub>: este sujeto, al igual que el anterior, se muestra autónomo para dirigirse a la ventana e informar del tiempo que hace a través del signo correspondiente. Tampoco presenta ninguna dificultad para identificar el pictograma y el postizo escrito correspondiente.

## *II. Interacción*

---

En el primer subapartado se recoge lo relacionado con la rutina social de saludar, es decir, la capacidad e iniciativa de los sujetos para realizarlo, tanto al llegar al aula, como en la asamblea.

- S<sub>1</sub>: por un lado, cuando llega al aula no saluda a la maestra ni a los compañeros, tiende a mirar hacia todos lados y decir palabras descontextualizadas. Una vez que la maestra le gira la cara, para favorecer el contacto visual, él dirige la mirada hacia ella y ella dice “buenos días”, a lo que el sujeto corresponde diciendo “buenos días”. Por otro lado, en la asamblea es capaz de realizar el saludo a la maestra y sus compañeros de manera autónoma cuando es su turno.
- S<sub>2</sub>: cuando llega al aula y la maestra le dice “buenos días” y le abraza, él le corresponde abrazándola también, entendiendo que es esa su manera de decir “buenos días”. Al igual que su compañero, el saludo en la asamblea lo realiza de forma autónoma.

En el siguiente subapartado, se hace referencia a la capacidad de comprensión y respuesta de los sujetos en la interacción con el interlocutor, que en este caso es la maestra, en las peticiones de acción, información y órdenes.

- S<sub>1</sub>: en lo relacionado con la respuesta a las peticiones de acción, el sujeto solamente responde adecuadamente cuando se trata de rutinas habituales y la maestra le guía físicamente para que

realice la acción. En el caso de responder a peticiones de información, no presenta ninguna dificultad, lo hace correctamente de manera autónoma (busca lo que se le pide, lo señala y responde oralmente). Finalmente, en relación a la comprensión de órdenes destinadas al grupo-aula, tampoco presenta ninguna dificultad para comprender y responder a ellas adecuadamente, realizándolas siempre.

- S<sub>2</sub>: este sujeto, al igual que su compañero, responde a las peticiones de acción cuando la maestra le guía físicamente y comprende sin problemas las órdenes genéricas. En el caso de las peticiones de información, es capaz de buscar aquello que se le pide y señalarlo como respuesta.

En un tercer subapartado, se evalúa el interés de los sujetos en la interacción, siendo esta siempre con la maestra. En este caso, diferenciamos entre si responden o no al interlocutor cuando este se dirige a ellos individualmente, y si manifiestan iniciativa para interactuar cuando necesitan algo. Ambos sujetos participan en las interacciones con la maestra (S<sub>1</sub> oralmente y el S<sub>2</sub> gestualmente), mostrando interés y respondiendo a todas las preguntas de esta. Además, cuando tienen alguna necesidad, siempre que esta haya sido trabajada anteriormente, son capaces de manifestarla (S<sub>1</sub> oralmente, “quiero...por favor”, y el S<sub>2</sub> gestualmente, gesto “quiero” + gesto necesidad). Como podemos ver, ambos sujetos raramente inician interacciones verbales, y si lo hacen abandonan rápidamente una vez que consiguen lo que desean (Rodríguez-Santos, 2006).

Además, en estos dos últimos subapartados, podemos ver con claridad la escasez en ambos sujetos de habilidades conversacionales, limitándose únicamente a responder a las demandas de la maestra. Esta es una característica que García de la Torre (2002) y Rodríguez-Santos (2006) atribuyen a los niños con TEA a la edad de 5 años, la edad de ambos sujetos.

El cuarto subapartado se refiere a la inteligibilidad en la producción de su habla oral o gestual y en sus habilidades para hacerse entender.

- S<sub>1</sub>: su habla oral es inteligible en situaciones contextualizadas, pero en ocasiones intenta iniciar una interacción sobre algún tema que no tiene que ver con la situación y a veces puede resultar difícil entender lo que quiere decir (por lo general suele utilizar los sonidos vocálicos de la palabra), aunque intenta hacer lo posible por hacerse entender cuando percibe que la maestra no le comprende, por ejemplo utilizando gestos o dirigiéndose hacia el objeto del aula que quiere.

Ejemplos de respuestas del S<sub>1</sub> en los diferentes momentos de la asamblea:

- Días de la semana: “lune” (lunes), “mate” (martes), “melue” (miércoles), “pueve” (jueves), “viene” (viernes), “sayayo” (sábado), “yomigo” (domingo).
- Aperitivos: “yobur” (yogur), chocolate (chocolate)...
- Tiempo atmosférico: “tol” (sol), “nube” (nubes)...
- Actividades: “uma” (música), “pilina” (piscina)...

Con estos ejemplos podemos apreciar las importantes alteraciones articulatorias de las que habla Rodríguez-Santos (2006) a la edad de 3 años, y que en este caso, el sujeto las mantiene hasta los 5 años.

- S<sub>2</sub>: respecto a la inteligibilidad de su producción gestual, podríamos decir que solamente es comprensible por aquellas personas más cercanas (familia y profesores), ya que el lenguaje de signos no es comprendido por todo el mundo. Además, cuando no es capaz de que los demás le entienda suele frustrarse y enfadarse, siendo incapaz de buscar otras estrategias para hacerse entender. Rodríguez-Santos (2006), también postula que, hacia los 3 años los sujetos con TEA no suelen poseer lenguaje oral, extendiéndose esta característica en el sujeto hasta la edad actual (5 años).

El siguiente subapartado se titula “atribución y conocimiento compartido”, y hace referencia al modo que tiene el sujeto de comentar algo no relacionado con la situación en la que se encuentra.

- S<sub>1</sub>: menciona en voz alta aquello que se le “pasa por la cabeza”, en ocasiones parece que piensa en voz alta, pudiendo hablar sobre situaciones pasadas.

Ejemplos de comentarios espontáneos del S en la asamblea:

- “A tatatar no” (a trabajar no)
- “A la pilina con...” (a la piscina con...)
- “El cago de una tuena” (el carro de música suena)

- S<sub>2</sub>: manifiesta intencionalidad comunicativa, hace ver que quiere algo, lo pide señalándolo mientras agita la mano, marca que no está de acuerdo con algo (se enfada, protesta, llora, niega con la cabeza...)

El último subapartado hace referencia a las conversaciones ajenas, es decir, a sí se introduce en las conversaciones de la maestra con otros compañeros y cómo lo hace.

- S<sub>1</sub>: en este caso, el sujeto suele responder a preguntas que no van dirigidas a él antes que sus compañeros, sin pedir el turno o intentar llamar la atención sin interrumpir.
- S<sub>2</sub>: cuando no es su turno o la maestra no se dirige directamente a él, en ocasiones puede intentar llamar la atención de la maestra con pequeños gritos o conductas desadaptadas, como por ejemplo levantarse del banco de la asamblea, tirarse en el suelo...

### *III. Atención conjunta*

---

En este apartado, únicamente se hace referencia a la capacidad de atención y mantenimiento de la misma de los sujetos. En estos casos, ambos sujetos mantienen la atención durante cortos períodos de tiempo cuando la maestra insiste en que lo haga (presentando más dificultades el S<sub>1</sub>). Cuando mantienen la atención, comprenden hacia donde tienen que dirigirla y muestran interés en la situación, aunque en ocasiones cuando no llegan a entender lo

que se les solicita puede frustrarse o enfadarse. Antes estas situaciones, les son de gran ayuda los estímulos visuales.

Como síntesis, podemos concluir que en relación a los niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo, ambos sujetos se encontrarían en el nivel 1 “necesitan ayuda”, ya que “presentan deficiencias en la comunicación social, dificultad para iniciar interacciones sociales” (APA, 2014, p.31). Es decir, ambos sujetos, según su modo de comunicación, generan respuestas sencillas, interaccionando en situaciones concretas cuando la maestra lo demanda, iniciando la interacción solo ante una necesidad.

## **5. PROPUESTAS DE MEJORA**

Como se ha comprobado, en el análisis previo, ambos sujetos presentan dificultades para dar información y, sobre todo, en la interacción. Por este motivo se ha decidido plantear una serie de técnicas y estrategias a incluir en el desarrollo de la asamblea, que buscan mejorar los aspectos menos desarrollados en el alumnado y potenciar la capacidad de comunicación en ellos.

Todas estas propuestas están pensadas para introducir en ellas los SAAC, concretamente pictogramas<sup>26</sup>, y la Comunicación Total, ya que como hemos visto previamente, ambos resultan plenamente beneficiosos para los sujetos del aula objeto de estudio.

### **5.1. BITS DE INTELIGENCIA**

Los bits de inteligencia fueron propuestos por Glenn Doman. Un bit es una unidad mínima de información. “Un bit de inteligencia es un bit de información. Un bit de inteligencia se fabrica utilizando un dibujo o una ilustración muy precisa o una fotografía de excelente calidad. Tiene ciertas características muy importantes: debe ser preciso; diferenciado; exacto y nuevo. También tiene que ser grande y claro” (Doman, 2012, c.p. Moya & García, 2014). Es decir, los bits propuestos por este autor se caracterizan principalmente por su precisión y claridad, tienen en cuenta las capacidades y limitaciones de los más pequeños para estimularlos a aprender (Doman, 2000).

El principal objetivo de estos bits es que los más pequeños sean capaces de identificar y nombrar las cosas correctamente (Estalayo & Vega, 2001, c.p. Moya & García 2014).

Los bits se pueden identificar como tarjetas de información repetitivas, a través de las cuales se les puede presentar a los niños diversas categorías de conocimiento. Los bits deben agruparse por categorías, es decir, que todos

---

<sup>26</sup> Los pictogramas utilizados en las diversas propuestas han sido extraídos de ARASAAC.

estén relacionados entre sí. Al mismo tiempo, la cantidad recomendable en cuanto al número de bits de una categoría es de 10 (Chaparro, 2010).

Ahora bien, los bits pueden estar formados por diversos elementos: fotografías o imágenes, palabras, puntos (Moya & García, 2014 & Chaparro, 2010). Cualquiera de ellos debe ser claro, concreto y preciso y hacerse sobre una cartulina blanca (Doman, 2000).

Chaparro (2010), recoge una serie de objetivos a lograr mediante la utilización de los bits de inteligencia (p.1118):

- Aumentar la capacidad de retención de información.
- Estimular la inteligencia. - Aumentar el léxico.
- Desarrollar la memoria visual y auditiva.
- Sentar las bases para la adquisición de conocimientos sólidos.
- Fomentar la curiosidad e interés por aprender.

En base a todo lo expuesto hasta el momento sobre los bits de inteligencia, creemos que serían enriquecedores para el alumnado del aula objeto de estudio beneficiarse de este método.

Los bits ofrecerían la posibilidad de reforzar las diversas actividades semanales que hace el alumnado. De esta manera, el S<sub>1</sub> que, como pudimos ver, presenta mayor dificultad a la hora de seleccionar el postizo escrito correspondiente al pictograma, se beneficiaría de ellos al facilitar el paso de un sistema visual pictográfico a uno escrito y poder comenzar a realizar la agenda a través de palabras escritas.

Los bits de inteligencia más adecuados en un primer momento serían los compuestos por pictogramas, los cuales proporcionarían al alumnado estímulos visuales y auditivos. Teniendo en cuenta la importancia dada anteriormente a la Comunicación Total, creemos que sería más enriquecedor para el alumnado, sobre todo para el sujeto preverbal, proporcionar también el estímulo visual del signo correspondiente a la fotografía que recoge el bit. Más adelante, podrían introducir los bits compuestos por pictogramas con su palabra correspondiente, para que finalmente se introdujesen los bits con palabras escritas, acercando al alumnado al mundo de la lectura.

Doman aconseja presentarlos tres veces al día durante cinco días seguidos (Chaparro, 2010). En el caso de las características del aula objeto de estudio, proponemos presentarlos solo por la mañana, en el momento de asamblea, dado que la finalidad de esta herramienta sería reforzar las rutinas comunicativas trabajadas.

Esta propuesta se basa en diversos estudios en los que se ha demostrado que los bits de inteligencia permiten aumentar el rendimiento y el aprendizaje y adquisición de nuevo vocabulario en sujeto con TEA (Higgins & cols, Luckevich, 2008, c.p. Moya & García, 2014).

## **5.2. ¿DÓNDE, QUÉ, CON QUIÉN ESTÁS?**

Esta actividad consistiría en lograr que los sujetos pudiesen aportar más información sobre las diversas actividades que realizan, es decir, fomentar la iniciativa comunicativa. Por ejemplo, podría incluirse dentro de la actividad que se realiza en la asamblea ¿qué hiciste el fin de semana?

Para su realización, habría que diseñar un panel de comunicación en el que se trabajasen las cuestiones: ¿dónde estás?, ¿con quién?, ¿qué haces? Para poder contestarlas, se crearía un cuadro con dos columnas. En la primera columna se colocarían los pictogramas que representarían a cada pregunta, mientras que la segunda columna se dejaría libre para que el alumnado colocase su respuesta.

Para responder a la pregunta “¿dónde estás?”, serían necesarios pictogramas con diversas actividades y lugares de ocio: un parque, la casa, la montaña, la playa, el campo... Para la pregunta “¿con quién estás?”, serían necesarias fotografías de los familiares más cercanos del alumno, así como un pictograma que represente la amistad. Finalmente, para dar respuesta a la pregunta “¿qué haces?”, serían necesarios diversos pictogramas de acciones comunes que pueden realizar los niños: jugar, dormir, comer, correr, saltar...

De esta manera fomentaríamos respuestas más completas en el S<sub>1</sub>, al mismo tiempo que favoreceríamos una participación mayor del S<sub>2</sub> en esta actividad.

<p>¿DÓNDE ESTÁS?</p> 	
<p>¿CON QUIÉN ESTÁS?</p> 	
<p>¿QUÉ HACES?</p> 	

Figura 5.1. Panel ¿Dónde, qué, con quién estás? Adaptado de Rodgla & Miravalls (2013), p.125

### 5.3. PANEL DE LAS EMOCIONES<sup>27</sup>

Mediante el diseño de un panel de las emociones, queremos ayudar al alumnado a identificar cómo se sienten cada día. Para comenzar con su aplicación, únicamente presentaremos las dos principales emociones: contento y triste.

<sup>27</sup> Las propuestas “¿qué, dónde, con quién estás?” y “el panel de las emociones”, son adaptaciones de los materiales que aparecen recogidos en la *Guía para la práctica educativa con niños con autismo y T.G.D.: Currículum y materiales didácticos*, realizada por Rodgla & Miravalls (2013)

De esta manera, todas las mañanas en el momento de la asamblea, el alumnado podrá transmitir a los demás como se sienten, e incluso se podría trabajar el porqué de esas emociones.

El panel tendría el siguiente formato:

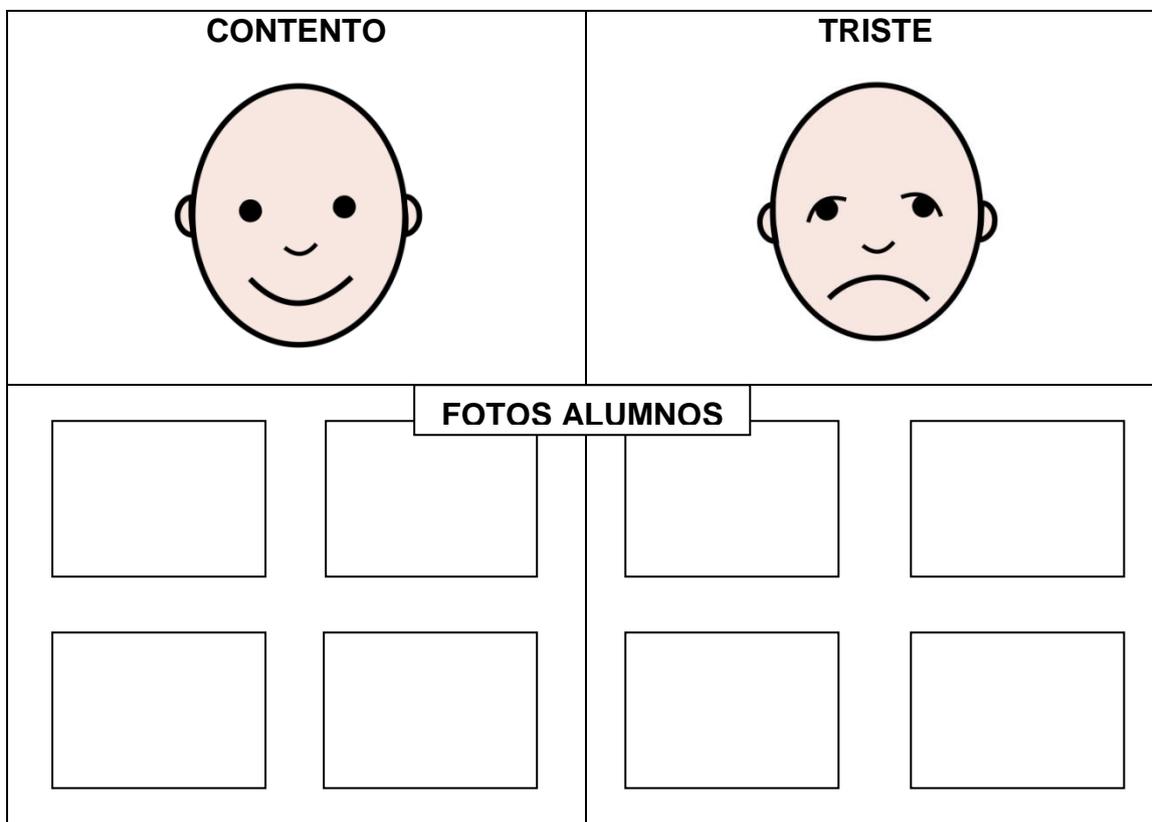


Figura 5.2. *Panel de las emociones*. Adaptado de Rodgla & Miravalls (2013, p. 134).

Si se obtuviesen resultados positivos en cuanto a la interiorización de estas dos emociones, podrían comenzar a introducirse otras emociones, como por ejemplo: enfadado.

#### 5.4. LA TÉCNICA OREJA-BOCA CON MANOS<sup>28</sup>

Con la utilización de esta técnica queremos favorecer el respeto de los turnos en las interacciones que se producen en el aula, sobre todo evitando que el S<sub>1</sub> conteste cuando no es su turno. De esta manera, el pictograma con la oreja significará escuchar, y el de la boca con manos comunicar.

<sup>28</sup> Adaptación realizada del “rincón de la silla – oreja y la silla – boca”, recogido por el Centro Universitario de Transformación de Conflictos en su *Programa y estrategias para la convivencia escolar*

Esta técnica se podrá utilizar a lo largo de toda la asamblea. Para favorecer y agilizar su utilización, se podría colocar en la pared de uno de los bancos de la asamblea el pictograma de oreja, de manera que los alumnos que estén ahí sentados tendrán que escuchar. La maestra entregará el pictograma de la boca con manos a un alumno, y este será el que responda a las preguntas de la maestra o transmita algo a sus compañeros.

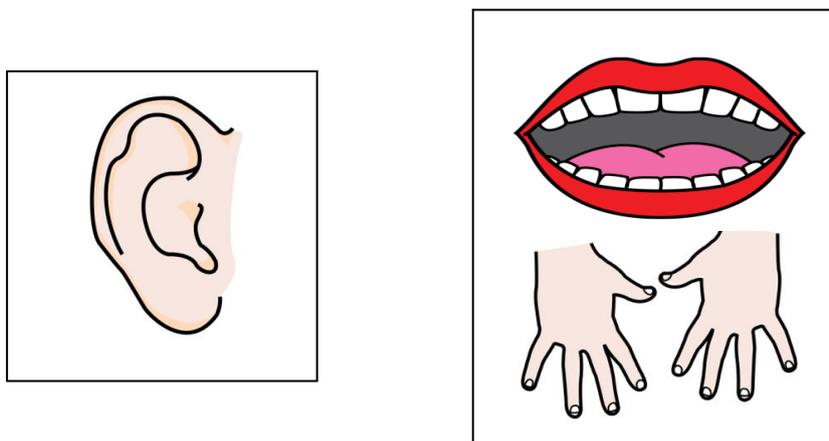


Figura 5.3. Pictogramas *técnica oreja-boca con manos*. Adaptado de Centro Universitario de Transformación de conflictos (s.f., pp. 16-17).

## 6. CONCLUSIONES

Tras realizar una revisión bibliográfica sobre la competencia comunicativa, el TEA y la asamblea como herramienta didáctica para el desarrollo de la comunicación oral y contrastar todo ello con la realidad de un aula con alumnado con TEA en un centro de educación especial podemos concluir que:

- ✓ El momento de asamblea debe cuidarse al máximo, ya que el alumnado con TEA necesita de un ambiente estructurado continuamente, por lo que este es un buen momento para ofrecérselo.
- ✓ La asamblea puede y debe organizarse de un modo similar a la realizada en un aula ordinaria de educación infantil. Deben trabajarse, entre otros aspectos, el paso del tiempo (los días de la semana, meses, estación), la relación entre el alumnado y la organización de la jornada escolar. Además, no debemos olvidar que la asamblea es un acto con gran peso comunicativo, por lo que debemos buscar el explotar al máximo las posibilidades comunicativas de nuestro alumnado.
- ✓ Hemos comprobado que, en el aula analizada, el método TEACCH propuesto por Mesibov y Howley permite obtener buenos resultados en cuanto a la organización. Sobre todo son destacables las agendas diarias propuestas por estos autores, gracias a las cuales el alumnado puede disfrutar de una jornada escolar predecible, disminuyendo la ansiedad ante la impredecibilidad.
- ✓ Además, cuando se trata de alumnado con TEA hay que tener en cuenta las posibles y comunes alteraciones comunicativas que pueden presentar los sujetos. En este sentido, los sujetos observados del aula objeto de estudio presentaban entre ellos una gran diferencia comunicativa en cuanto al modo de producción, uno era verbal y otro completamente signante. Por este motivo, la maestra se apoyaba en la Comunicación Total y Habla Signada propuesta por Schaeffer, Raphael y Kollinzas, gracias a la cual ambos sujetos se beneficiaban. Esta propuesta favorecía el desarrollo de la asamblea y que los sujetos se

entendiesen entre sí, ya que el alumnado comprendía los signos utilizados por su compañero e incluso los utilizaban.

- ✓ Teniendo en cuenta el potencial de la asamblea como espacio para la comunicación e interacción, las propuestas planteadas, basadas en el empleo de bits de inteligencia, paneles que potencian que el alumnado aporte información y pictogramas para reforzar el respeto de turnos de intervención, ofrecen estrategias que permitirán mejorar el funcionamiento de la asamblea, su organización y desarrollo, favoreciendo las respuestas e interacciones por parte del alumnado.

En definitiva, es fundamental potenciar la comunicación en el aula a través de la asamblea en el alumnado con TEA, apoyándose en técnicas, estrategias y métodos que la favorezcan, y aprovechando las posibilidades que ofrece la manera de trabajar en la etapa de educación infantil

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, D., Delgado, C.I., & Vigar, A. (2010). *Comunicación Aumentativa y Alternativa. Guía de referencia*. Recuperado de: <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/comunicacinaumentativayalterna.pdf>
- Alcocer, N., Cid, P., & Rodríguez, P. (2012). Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación en las personas con discapacidad. En L. Nieto (coord.), B. Groba (coord.), T. Pousada (coord.) & J. Pereira-Loureiro (coord.), *Aplicación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la vida diaria de las personas con discapacidad*. A Coruña: Universidade da Coruña. Recuperado de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13216/CC-127\\_art\\_6.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13216/CC-127_art_6.pdf?sequence=1)
- Alfaro, L.A. (2010). Taller. Elaboración de rúbricas para la evaluación basada en proyectos. *Formando Formadores "Hay Talento 2010", Segundo Congreso de Educación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey – México. Recuperado de: [http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2010/Taller8\\_materiaaldeapoyo.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2010/Taller8_materiaaldeapoyo.pdf)
- APA. (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – IV)*. Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- APA. (2014). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos (DSM – V)*. Arlington, VA (USA): American Psychiatric Publishing.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 105 – 127. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Berlanga, M.J., Mayorga, M.J., & Gallardo, M. (2015). Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimientos. *Ensayos, revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2).

Recuperado

de:

<https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/765/796>

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 63 – 81. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 449 – 465. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enf\\_oque\\_comunicativo/cenoz02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enf_oque_comunicativo/cenoz02.htm)

Centro Universitario de Transformación de Conflictos (s.f.). *Programas y estrategias para la convivencia escolar*. Ayuntamiento de Leioa. Recuperado de: [http://www.leioa.net/vive\\_doc/guia\\_convivencia\\_cast.pdf](http://www.leioa.net/vive_doc/guia_convivencia_cast.pdf)

Chaparro, T. (2010). Método de lectura Glenn Doman. La revolución Pacífica. *Revista Arista Digital*, 3, pp. 1106-1125. Recuperado de: [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2010\\_diciembre\\_94.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2010_diciembre_94.pdf)

Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia (2001). *Programa de Comunicación Total. Habla signada. B. Schaeffer*. Recuperado de: <http://hablasignada.divertic.org/sistema/1.pdf>

Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Damiani, J. (2008) Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación. Aportes de la Lingüística Sistémico Funcional. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso*, 8, pp.71-83. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2865/4148>

Doman, G. (2000), *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Recuperado de: <ftp://ftp.mariareinaeskola.com/05Textos%20para%20Consulta/04Gu%C3>

[%ADas%20para%20Madres%20y%20Padres/02Varios/20C%C3%B3mo%20Ense%C3%B1ar%20a%20Leer%20a%20su%20Beb%C3%A9%20\(Glenn%20Doman\).pdf](#)

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm.106, pp.1-107.

España. Real Decreto-ley 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.

García de la Torre, M<sup>a</sup>.P. (2002). Trastornos de comunicación en el autismo. *Revista Galego – Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 29 (8), pp. 409 – 417. Recuperado de: [http://ruc.udc.es/xmlui/bitstream/handle/2183/6911/RGP\\_8-29.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/xmlui/bitstream/handle/2183/6911/RGP_8-29.pdf?sequence=1)

Gatica – Lara, F. & Uribarren – Berrueta, T. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en Educación Médica*, 2 (1), pp. 61 – 65. Recuperado de: [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10\\_PEM\\_GATIC\\_A.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATIC_A.PDF)

Guibourg, I. (2007). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas & M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, pp.13-41. Madrid: Editorial Síntesis.

Hernández., J.M<sup>a</sup>. (1995). *Propuesta curricular en el área de lenguaje. Educación Infantil y alumnos con trastornos en la comunicación*. Madrid: Ciencias de la Educación Escolar y Especial.

Hernández, J.M<sup>a</sup>., Martín, A. & Ruíz, B. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno Ediciones.

Martín, E.M<sup>a</sup>. (2010). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. *Pedagogía Magna* 5, pp.80-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391398>

- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, pp. 329-367. Madrid: La Muralla.
- Mesibov & Howley, M. (2011). *El acceso al Currículo por alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo: Uso del Programa TEACCH*. Ávila: Austismo Ávila.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Moya, A., & García, A. (2014). La aplicación de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso. *Journal for Educator, Teachers and Trainers*, 5 (2), pp. 130 – 142. Recuperado de: [http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/39352/1/Vol5%282%29\\_010\\_jett\\_moya\\_garcia.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/39352/1/Vol5%282%29_010_jett_moya_garcia.pdf)
- Mulas, F., Ros – Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*. Recuperado de: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/50S03/bdS03S077.pdf>
- Portal Aragónés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa*. (2016). Recuperado de: <http://arasaac.org/>
- Principado de Asturias. Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 11 de septiembre de 2008, núm. 212, pp.20438 - 20496.
- Principado de Asturias. Resolución de 19 de febrero de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el procedimiento de admisión del alumnado en centros docentes no universitario públicos y privados concertados del Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 25 de febrero de 2014, núm. 46, pp. 1 – 19.

- Rodrigla E.M<sup>a</sup>. & Miravalls, M. (2013). *Guía para la práctica educativa con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: currículum y materiales didácticos*. Recuperado de: <http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/8212a581-bb97-407e-9dd4-760c8674965f/guia%20recursos%20autismo.pdf>
- Rodríguez, M.F. (2010). La importancia de la asamblea en la metodología docente de la etapa de Infantil. *Autodidáctica*, 5, pp 131 - 139. Recuperado de: [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_5\\_archivos/17\\_m\\_f\\_r\\_rodriguez.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/17_m_f_r_rodriguez.pdf)
- Rodríguez – Santos, (2006). Neuropsicología del lenguaje y autismo. En J. Martos, & M. Pérez, *Autismo: un enfoque orientado a la formación en Logopedia*, pp. 29 - 47. Valencia: Nau Llibres [versión electrónica]. Recuperado de: [https://books.google.es/books?id=Ruxe44lIOvsC&pg=PA42&dq=ecolalias+autismo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj-w9vh6qvMAhXG1RoKHW\\_uD6QQ6AEILDAB#v=onepage&q=ecolalias%20autismo&f=false](https://books.google.es/books?id=Ruxe44lIOvsC&pg=PA42&dq=ecolalias+autismo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj-w9vh6qvMAhXG1RoKHW_uD6QQ6AEILDAB#v=onepage&q=ecolalias%20autismo&f=false)
- Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: Estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Santander, Facultad de Filología, España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10640/TesisSSR.pdf;jsessionid=6D088626F577971E7DD3005BEC4261E1.tdx1?sequence=1>
- Sánchez – Cano, M. (2007). El alumnado y el trabajo de la lengua oral. En J. Bonals, & M. Sánchez – Cano (coords), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, pp. 771 – 810. Barcelona: Graó. [versión electrónica]. Recuperado de: [https://books.google.es/books?id=TVI3uhGiznEC&pg=PA793&dq=la+asamblea+en+clase&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=la%20asamblea%20en%20clase&f=false](https://books.google.es/books?id=TVI3uhGiznEC&pg=PA793&dq=la+asamblea+en+clase&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=la%20asamblea%20en%20clase&f=false)

Schaeffer, B., Raphael, A., & Kollinzas, G. (2005). Visión de conjunto del Programa de Habla Signada. En B. Schaeffer, A. Raphael, & G. Kollinzas, *Habla signada para alumnos no verbales*, pp. 17 – 29. Madrid: Alianza.

Seisdedos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula infantil*, 19, Recuperado de: <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/019-patios/la-asamblea-en-la-escuela-infantil>

## 8. ANEXOS

### ANEXO I. ENTREVISTA A LA MAESTRA

<b>DATOS SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO</b>
--

**Centro Público de Educación Especial**

**Características grupo – aula objeto de estudio:** Aula TEA

<b>DATOS SOBRE EL DOCENTE</b>
-------------------------------

**Nombre para el estudio:** M

**Años de experiencia docente en Educación Infantil en el centro:** 2

**Años de experiencia docente en otros niveles educativos en el centro:** 0

**Años de experiencia docente en otros centros (especificar diversas etapas educativas y tipo de centro):** 3 (1 año de experiencia como PT en un centro ordinario).

**Estudios realizados:**

- Educación Primaria Mención Pedagogía Terapéutica
- Técnico Superior en Interpretación de Lenguaje de Signos Española y Guía Intérprete de Personas Sordociegas.
- B2 Inglés

**Formación continua realizada que considere relevante citar:**

Cursos formativos de los CPR de referencia:

- Montessori.
- Intervención con alumnado TEA.
- Curso de Educación Inclusiva y desarrollo curricular en Centros de Educación Especial
- Curso de Diseño de Apoyos Visuales para alumnado con TEA.
- Intervención de alumnado con TDAH.
- Mediación Educativa.
- ABP (Aprendizaje basado en proyectos).

**1) ¿Cómo definirías el concepto general de asamblea?**

M: Bueno, yo creo que la asamblea eee [...] debería ser entendida como el núcleo central o eeel[...] el nexo de unión que digamos que tenemos en el aula de educación infantil para recibir a todos los niños y niñaaas [...] bueno, de forma diaria para darles la bienvenida, para establecer eseee [...] eseee [...] bueno ese contacto interpersonal con ellos. Y[...] bueno, es también un espacio de encuentro, de resolución de conflictos incluso, para saludar a los compañeros.

Más allá de eso, es, bueno, debería ser, no en todas las aulas se puede hacer así, pero debería ser un espacio para desarrollar la comunicación y el lenguaje de todos los niños y niñas. Y por otra parte, es un momento en el que [...] centramos la actividad, ya habiendo dado la bienvenida a los niños y niñas, pasamos a sentarnos en el banco y una vez ahí ya saben que empieza la jornada de trabajo entre comillas y estructuramos un poco lo que vamos a hacer a lo largo del día.

Es un momento para trabajar muchísimo vocabulario, para trabajar eee [...] bueno, desde las habilidades matemáticas, para trabajar el calendario, para trabajar la suma, y luego pues eso, para trabajar los días de la semana, introducir un poco el aperitivo que vamos a [...] a tomar ese día, el tiempo que hace, la estación [...] Y a partir de todo eso trabajar toodo el vocabulario que [...] que se puede desgranar de cada cosina más pequeña.

**2) Y... ¿para referirte al alumnado TEA, cambiarías en el algo la definición?  
¿Crees que la asamblea tiene que ser diferente?**

M: No diferente, pero si puede que incluso [...] más necesaria que en un aula de infantil. En un aula de infantil si es necesaria, pero sí que puede ser incluso más corta en el tiempo, puede hacerla un niño y hablar para todos. Pero aquí sí queeee [...] bueno en un aula TEA, es importantísimo que todos participen, hacer a todos partícipes de la actividad, con lo cual [...] bueno para ello es necesario, e [...] amoldarnos por supuesto a nivel competencial de cada niño y de cada niña y trabajar a partir de [...] de esos niveles y de esos conocimientos previos que ellos tengan.

A partir de esos conocimientos previos introduciremos nuevos conceptos, nuevo lenguaje, nuevo vocabulario, nuevas conductas [...] para crear nuevos aprendizajes. Y sobre todo aquí es importantísimo adaptarnos y adecuarnos aal [...] al ámbito de la lectoescritura. Eee [...] la asamblea, el elemento general de la asamblea en un aula TEA van a ser las agendas visuales, esa información visual que Grin Mesibov en el manual de TEACCH nos habla de que es importantísimo y es lo queeee [...] lo que va a ayudar al niño y a la niña a aportar predictibilidad al entorno y dentro de esa agenda visual, ya tenemos que partir de, si el niño trabaja con objetos reales, la agenda tendrá que ser con objetos reales; si trabaja con fotografías, tendrá que ser con ese estímulo; si trabaja con pictogramas o si ya dio el paso a laaa [...] a la lectoescritura. Entonces tenemos siempre que adaptarnos a cada niño.

**3) Y... tú como docente, aunque ya explicaste lo de las habilidades matemáticas y todo eso, ¿qué es lo que buscas trabajar a través de la asamblea con tu alumnado de forma concreta?**

M: Bueno pues [...] lo primero de todo [...] la predictibilidad, que sepan que van a hacer en cada momento y que anticipen esas actividades. Que sepan que lo primero que vamos a hacer siempre es la agenda y el saludo, en este caso al revés, primero saludan y después hacen la agenda. Y después de ahí, yaaa [...] pues hay días que trabajamos en la mesa, que tenemos música, psicomotricidad [...] que ellos sean capaces de asimilar e interiorizar que es lo que van a hacer en cada momento, porque eso les va a ayudar aaa [...] mmm [...] eee [...] a hacer su secuencia de [...] su secuencia del día, anticipar los acontecimientos, saber qué es lo que van a hacer en cada momento y con qué persona. La figura de referencia es importantísima.

A parte deee [...] la anticipación y la predictibilidad, se trabaja pues bueno, todo [...] lo que te había dicho antes, el vocabulario y demás yyy [...] ¿qué más me preguntabas? Perdón.

**Eee [...] nada eso, que buscas trabajar de forma concreta tú.**

M: Vale, pues nada, principalmente eso. Laaa [...] la anticipación y también, eee [...] lo que, lo que introduzco de forma diaria en la asamblea son pequeños cambios. El alumnado con TEA tiene muchas dificultades para asimilar un cambio imprevisto, entonces yo aquí trabajo cambios [...] un poco previstos.

Mmm [...] la asamblea yooo [...] normalmente no la hago siempre en el mismo orden, si que intento que haya unos pasos, que primero hacemos el saludo, después hacemos el calendario y demás, pero siempre introducimos algún elemento de cambio. Se les marca mucho queeee [...] que hay algo que va a cambiar, se les enseña el pictograma y se les repite la palabra cambio para que ellos vean que el cambio es algo natural y que se van a encontrar eee [...] de forma diaria.

Y luego otrooo [...] otro aspecto muy importante que trabajamos con la agenda es el concepto de se acabó. El concepto de acabado, eee [...] bueno está [...] está integrado dentro del sistema de trabajo estructurado deeel [...] del aula, que también recoge la metodología TEACCH, y aquí como lo hacemos es, eee [...] por la mañana hacemos toda la agenda de todo el día, y repito, adaptándonos siempre a los niveles competenciales, estos niños y niñas ya son capaces de hacerla duranteee [...] o sea para todo el día, pero la agenda en un principio se empieza cooon [...] con momentos muy pequeñitos, puede que con un pictograma o dos sea suficiente. Y luego vamos alargando y con ellos ya conseguimos que sea la secuencia diaria. Ya diferencia por la mañana y por la tarde, que es otro concepto que trabajamos, antes de comer y después de comer.

Y luego [...] el concepto de se ha acabado, que era a lo queeee [...] a lo que iba. Entonces hacemos la agenda por la mañana [...] y después cuando volvemos del recreo, también nos sirve paraaa [...] un poco para relajación, para bajar esaaa [...] eseee [...] ese exceso de actividad motriz que tuvieron en el recreo. Nos eee [...] nos volvemos a la zona de la asamblea, a los bancos, y vamos quitando las cosas que ya acabamos. Entonces, ahora ya lo hacen de manera más automática, pero al principio quitaban el pictograma o la palabra de saludo y decíamos “el saludo se acabó y lo guardamos en la caja roja de que se acabó”, acompañándolo todo con el signo. Y vamos así quitando cadaaa [...] cada pictograma, en el caso de alguno de los alumnos y cada palabra en el caso de otros.

En la actualidad ya son capaces deee [...] bueno yaaa [...] ya interiorizaron esa actividad, la anticipan y entonces ya se dirigen aaa [...] al rincón de asamblea y van quitando los pictogramas o laaa [...] el postizo, vaya. Y es eso, para que sepan que esa actividad se acabó y que pasamos a otra. Y dentro de los conceptos que trabajamos aquí, también bueno, es un poco habilidades matemáticas, que es el antes y el después. Antes de comer lavamos las manos, después de comer lavamos los dientes, antes de música comemos el aperitivo, después de música recreo. Es que se puede trabajar de todo en la asamblea.

**4) Y bueno, como ya sabemos, en las personas TEA el lenguaje, a menudo, va por detrás de otras habilidades, por lo que sus respuestas o su capacidad para expresarse pueden estar limitadas. ¿Crees que la asamblea es un buen momento para trabajar y potenciar el desarrollo comunicativo con esta tipología de alumnos?**

M: Sí, sí y sí. O sea lo es, y tiene que serlo y desde ese punto lo tenemos que entender nosotras comooo [...] como docentes y como maestras y en este caso como tutoras y guías dentro del aula.

El momento de la asamblea nos sirve tanto para comunicar nosotras, porque además en un aula [...] bueno en un aula TEA como esta, somos nosotras las que llevamos laaa [...] la voz cantante digamos, nunca mejor dicho. Somos nosotras las que estamos todo el rato

hablando, pero siempre buscamos eee [...] por supuesto la interacción de los niños y de las niñas.

En este caso, eeen [...] en esta clase en concreto, tenemos un niño que sí está desarrollando lengua oral. Entonces hay que tirar cada vez más y hay que utilizar estrategias como la espera estructurada, para que a partir de unas rutinas creadas previamente a través de juego, de canciones o simplemente deee [...] la forma de hablar deee [...] en este caso mía, durante los días anteriores, ya haya [...] o sea, ya sea capaz de anticipar que es lo que va después, que respuesta es la que me tiene que dar ante la pregunta. Entonces aquí por ejemplo la asamblea, desde el momento del saludo, ya se está interaccionando comunicativamente.

Trabajamos también el programa de ¿qué hiciste el fin de semana?, en el que los niños los lunes eee [...] con una transcripción gráfica, fotografías de los padres y madres, nos intentan relatar que es lo queeee [...] que es lo que hicieron.

Se trabaja laaa [...] eee [...] el ámbito comunicativo – lingüístico con las canciones, a la hora de poner los números. En todos los momentos estamos trabajando eso.

Eee [...] bueno en un aula TEA trabajamos bajo la filosofía de la Comunicación Total de Benson Schaeffer, que se basa en otorgar todas las oportunidades comunicativas al niño o a la niña. Entonces en este caso yo les comunicooo [...] eee [...] o sea yo me comunico en lengua oral, yo digo la frase o la pregunta, y acompaño siempre deee [...] de signos.

Entonces en el caso de otro alumno que está desarro [...]bueno es preverbal, no ha desarrollado lengua oral de momento, si que él responde, e... realiza peticiones y demás, a través de la... bueno de los signos. Entonces el acompaña las canciones, repite los días de la semana, responde, etcétera, con lenguaje signado en este caso.

##### **5) Mmm... a ver, ¿cómo organizas la participación de los alumnos en la asamblea para que participen todos?**

M: Bueno, eso es uno de los aspectos que puede ser máaa [...] más difícil ¿no?. Es el objetivo queeee [...] que siempre nos marcamos y bueno, hay algunos momentos que aparecen conductas desadaptadas de alguno de los [...] de los niños o niñas durante la asamblea, puede que se levanten, que se echen en el suelo. Entonces bueno, hay que reconducir un poquitín esa conducta, volver a captar la atención y a partir de ahí, implicarse en laaa [...] en la participación.

Yo lo que hago es eee [...] realizar, cuando hago las preguntas, evidentemente no es una pregunta abierta, sino que es una pregunta muy cerrada, con una respuesta muy concreta y que va dirigida aaa [...] a un niño en concreto. Entonces yo repito la pregunta hastaaa [...] hasta que todos los niños me [...] me contesten. Y un poquitíiin [...] bueno en cuanto al lenguaje eso y en cuanto aaa [...] o sea me estaba yendo poor [...] por el lenguaje.

Eee [...] en cuanto a comunicación eso. Voy estableciendo un poco los turnos y luego también con los turnos saludamos, para que no sea siempre los primeros ni los últimos los que [...] los que comiencen y finalicen la asamblea. Para hacer la agenda, en principio la hacen también todos los niños, aunque estoy desligando deee [...] de ese momento a dos de ellos, que van alternando, un día lo hace uno y otro día lo hace otro, porque la idea es que en el tercer trimestre pasen ya a una agenda individual, una agenda tamaño folio. Entonces bueno, hay algún niño que en el momento de agenda puramente dicho pues quedaría sin participar, pero sí que luego va a señalar laaas [...] las actividades deee [...] del otro compañero.

Y luego bueno eso, los turnos, eee [...] y luego bueno, pues por ejemplo, cuando uno pone el día de la semana otro compañero pone el número, el otro va a ver el tiempo que hace y

nos lo dice. Entonces intento que cadaaa [...] que todos los niños hagan algo vaya en ese momento.

**6) Y... ¿qué estrategias utilizas para motivar la participación y fomentar la comunicación en este momento del día?**

M: Esta igual es la máaa [...] la más complicada. A ver, eee [...] en realidad, todos suelen estar motivados por participar, por saludar, por poner los números, por poner los días de la semana, etcétera. Si es verdad que hay momento en los que aparecen bueno, pues esas conductas un poquitíin [...] desadaptadas de dar vueltas por la clase o de tumbarse en el suelo y demás, y ahí sí que cuesta más reconducir y captaaar [...] captar la atención y motivar al alumnado.

Eee [...] fundamentalmente mmm [...] son niños antes que alumnado con TEA, son niños y niñas, entonces mediantee [...] o sea fundamentalmente mediante el juego, las caricias, los abrazos, eee [...] un poquitín de chantaje tiene que haber también.

Y bueno, así es como [...] como trabajamos ¿no? Hay cosas que tienes que evitar siempre, yo por ejemplo si se me levantan o van a la ventana o lo que sea, yo no puedo llamarlos desde el banco y esperar que vengan, porque bueno, sería uno de los logros a conseguir, pero de momento no lo tenemos. Entonces sí que tienes que reconducir físicamente, hacerle una guíaaa [...] una guía física y un modelado en esee [...] en ese momento.

**7) Y ya por último, ¿te gustaría cambiar algo, introducir cosas nuevas a trabajar en la asamblea para potenciar aún más el desarrollo comunicativo?**

M: Pues sí que sería interesante, sería interesante eee [...] bueno introducir cosas nuevas, pero el problema es que hay varios alumnos, sobre todo uno que se le hace muy largo el momento ya deee [...] de estar sentado ahí, se levanta muchas veces. Entonces bueno, aunque a veces quieras meter un poquitín más, o alargar ese momento porque hay alguno que lo necesita y lo está disfrutando y demás, no siempre puedes hacerlo.

De hecho, yo tengo hecho asamblea que me duran cuarenta minutos y tengo otras de veinte minutos, va en función un poquitín deee [...] de ellos y de ellas. Que están bien y están tranquilos, pues podemos cantar más canciones.

Yo lo que echo de menos si es eso, pues hacer más momentos de canciones, hacer igual un momento de juego durante la asamblea. Pero no siempre podemos [...] no siempre podemos hacerlo porque ellos llegan aaa [...] a cansarse también. Dependen mucho unos de otros, de cómo esté el estado de ánimo de uno o de otro. Entonces no siempre puedes esperar hacer lo mismo aunque se intente.

## ANEXO II. RÚBRICAS

### II.1. RESULTADOS S<sub>1</sub><sup>29</sup>

I. DAR INFORMACIÓN		A (muy competente)	B (competente)	C (en vías de desarrollo)	D (no competente)
i. ¿Quién vino / falta?	1. Identifica y nombra a los compañeros que asistieron al colegio	<b>Identifica y nombra a sus compañeros de forma autónoma</b>	Identifica y nombra a sus compañeros con apoyo visual	Identifica y nombra a sus compañeros con guía física	No identifica ni nombra a sus compañeros
	2. Se identifica y nombra a sí mismo	Se identifica y nombra a sí mismo de forma autónoma	<b>Se identifica y nombra a sí mismo con apoyo visual</b>	Se identifica y nombra a sí mismo con guía física	No se identifica ni nombra a sí mismo
ii. Días de la semana	1. Identifica y nombra el día correspondiente de la semana	<b>Identifica y nombra los días de la semana de forma autónoma y espontánea</b>	Identifica y nombra los días de la semana con apoyo visual	Identifica y nombra los días de la semana con guía física	No identifica ni nombra los días de la semana
	2. Conoce y recita la secuencia de los días de la semana	<b>Conoce y recita la secuencia de los días de la semana de forma autónoma y espontánea</b>	Conoce y recita la secuencia de los días de la semana con apoyo visual	Conoce y recita la secuencia de los días de la semana con guía física	No conoce ni recita la secuencia de los días de la semana
	3. Razona e identifica el día anterior / posterior	Razona e identifica el día anterior / posterior de forma autónoma y	<b>Razona e identifica el día anterior / posterior con</b>	Razona e identifica el día anterior / posterior con guía física	No razona ni identifica el día anterior / posterior

<sup>29</sup> Los resultados aparecen resaltados con letra en negrita

		espontánea	<b>apoyo visual</b>		
	4. Nombra las actividades que hace el fin de semana (sus vivencias) a partir de apoyos visuales (dibujos)	Nombra todas las actividades espontáneamente apoyándose en los dibujos	Nombra todas las actividades como respuesta a la insistencia por parte del adulto	<b>Nombra alguna actividad con necesidad de insistencia por parte del adulto</b>	No nombra ninguna de las actividades representadas a través de dibujos
<b>iii. Aperitivo</b>	1. Relaciona cada día de la semana con el aperitivo correspondiente	<b>Relaciona todos los días de la semana con su aperitivo correspondiente</b>	Relaciona algunos días de la semana con su aperitivo correspondiente	Relaciona únicamente su aperitivo preferido con el día de la semana correspondiente	No relaciona ningún día de la semana con su aperitivo
<b>iv. Tiempo</b>	1. Mira por la ventana y dice el tiempo que hace (sol, sol y nubes, lluvia, nieve, nubes o viento)	<b>Se acerca a la ventana, mira al cielo y dice el tiempo que hace</b>	Se acerca a la ventana y mira al cielo pero no responde	Se acerca a la ventana sin un fin determinado	No anticipa a dónde hay que dirigirse para mirar el tiempo (a la ventana)
	2. Relaciona el tiempo atmosférico con el pictograma correspondiente	<b>Relaciona el tiempo atmosférico con su pictograma correspondiente de forma autónoma y espontánea</b>	Relaciona el tiempo atmosférico con su pictograma correspondiente con apoyo visual	Relaciona el tiempo atmosférico con su pictograma correspondiente con guía física	No relaciona el tiempo atmosférico con su pictograma correspondiente
	3. Relaciona la palabra que representa el tiempo atmosférico (sol, sol y nubes, lluvia, nieve, nubes o viento) con el pictograma	Relaciona la palabra que representa el tiempo atmosférico con su pictograma de forma autónoma y espontánea	<b>Relaciona únicamente las palabras más significativas para él que representan el tiempo atmosférico con su pictograma</b>	Relaciona la palabra que representa el tiempo atmosférico con su pictograma con guía físico	No relaciona la palabra que representa el tiempo atmosférico con su pictograma

II. INTERACCIÓN		A (muy competente)	B (competente)	C (en vías de desarrollo)	D (no competente)
i. Rutina social (saludar)	1. Saluda al llegar al aula diciendo "buenos días"	Saluda de forma espontánea al llegar al aula	Saluda como respuesta al saludo del adulto cuando este le guía a realizarlo	<b>Saluda tras intentos insistentes por parte del adulto una vez que este ha logrado captar su atención (guía física)</b>	No saluda
	2. Realiza el saludo rutinario en la asamblea	<b>Realiza el saludo en la asamblea de forma espontánea y autónoma</b>	Realiza el saludo en la asamblea con apoyo visual	Realiza el saludo en la asamblea con guía física	No lo realiza
ii. Comprensión de las interacciones del interlocutor	1. Responde a una petición de acción (Ej. "Siéntate en el banco")	Realiza la petición apropiadamente de forma autónoma y espontánea	<b>Realiza la petición con guía física o apoyo visual sólo si forma parte de las rutinas regulares</b>	Mira al interlocutor pero no realiza la petición o realiza otra cosa	No presta atención, no la realiza
	2. Responde a una petición de información (Ej. "¿Dónde está el pictograma de...")	<b>Lo busca, lo señala y responde</b>	Lo señala pero no dice nada	Lo busca pero se pierde en la ejecución de la tarea y no la finaliza	No presta atención, no responde
	3. Tiene un buen nivel de lenguaje receptivo en órdenes genéricas destinadas al grupo – aula (Ej. "Vamos a la mesa a trabajar")	<b>Responde adecuadamente comprendiendo las órdenes dadas al grupo y las realiza</b>	Hace algún gesto o sonido como respuesta	Mira a los ojos al interlocutor pero no responde	No las comprende

iii. <b>Interés en la interacción</b>	1. Responde cuando el interlocutor se dirige directamente a él en una conversación	<b>Participa en la conversación de forma oral mostrando interés</b>	Muestra interés y mantiene el contacto visual con el interlocutor, respondiendo tras varios intentos insistentes	Se muestra poco interesado y solamente responde cuando quiere	No responde
	2. Inicia la interacción cuando quiere / necesita algo	Expresa directamente lo que quiere / necesita	<b>Solamente expresa aquellas necesidades conocidas, trabajadas y en ambientes estructurados</b>	Intenta llamar la atención del adulto a través de una conducta instrumental	No inicia la interacción
iv. <b>Inteligibilidad</b>	1. Su producción oral es inteligible	Alto grado de inteligibilidad, pudiendo ser comprendido por cualquiera	<b>Dificultad para entender sus producciones no contextualizadas</b>	Solamente es inteligible para aquellas personas más cercanas (familia y profesores)	Su producción no es inteligible
	2. Cuando el interlocutor no le comprende, utiliza diversas habilidades para hacerse entender	Comprende que no le están entendiendo y modifica la forma en que lo dice	<b>Lo repite de nuevo apoyándose en gestos clarificadores</b>	Lo repite de nuevo de la misma forma	No, se enfada, se frustra
v. <b>Atribución y conocimiento compartido</b>	1. En ocasiones comenta algo que no está relacionado con lo que está ocurriendo	Manifiesta al interlocutor la necesidad de comunicar algo, espera a que este le de paso y lo dice en voz alta	Lo menciona en voz alta dirigiéndose hacia el interlocutor buscando el contacto visual con este para llamar su atención	<b>Lo menciona en voz alta sin dirigirse hacia el interlocutor</b>	Nunca lo hace

vi.	<b>Conversaciones ajenas</b>	1. Se introduce y participa en conversaciones de otras personas. (Ej. profesor – compañeros)	Intenta llamar la atención sin interrumpir, manifestando su interés por participar y espera su turno o que el interlocutor le de paso para introducirse en la conversación	Intenta llamar la atención del interlocutor poniéndose a su lado, tocándole, llamándole...	<b>Responde antes que sus compañeros o al mismo tiempo que ellos</b>	Nunca lo hace	
<b>III. ATENCIÓN CONJUNTA</b>			<b>A</b> (muy competente)	<b>B</b> (competente)	<b>C</b> (en vías de desarrollo)	<b>D</b> (no competente)	
i.	<b>Obtener atención</b>	la	1. Consigue mantener la atención	Mantiene la atención de forma autónoma	<b>Mantiene la atención como respuesta a la insistencia por parte del adulto</b>	Mantiene la atención solamente hacia situaciones o temas de su interés	No lo consigue
			2. Dirige su atención hacia el objeto que indica el adulto comprendiendo el gesto realizado por este (Ej. Señalar un objeto de la clase: mesa, pictograma, ordenador, ventana...)	<b>Entiende la intención del gesto, mira el objeto esté donde esté y muestra interés hacia él</b>	Entiende el sentido del gesto y mira el objeto incluso si está bastante lejos demostrando cierto interés	Entiende el sentido del gesto y mira el objeto si está cerca, pero sin mostrar interés hacia él	No comprende el gesto, por lo que no mira el objeto

## II.2. RESULTADOS S<sub>2</sub>

I. DAR INFORMACIÓN		A (muy competente)	B (competente)	C (en vías de desarrollo)	D (no competente)
i. ¿Quién vino / falta?	1. Identifica y señala a los compañeros que asistieron al colegio	<b>Identifica y señala a sus compañeros de forma autónoma</b>	Identifica y señala a sus compañeros con apoyo visual	Identifica y señala a sus compañeros con guía física	No identifica ni señala a sus compañeros
	2. Se identifica y nombra a sí mismo	<b>Se identifica y nombra a sí mismo de forma autónoma y espontánea mediante el signo correspondiente</b>	Se identifica y nombra a sí mismo mediante el signo correspondiente con apoyo visual	Se identifica y nombra a sí mismo mediante el signo correspondiente con guía física	No se identifica ni se nombra manualmente a sí mismo
ii. Días de la semana	1. Identifica y nombra el día correspondiente de la semana	<b>Identifica y nombra gestualmente, los días de la semana de forma autónoma y espontánea</b>	Identifica y nombra, a través de signos, los días de la semana con apoyo visual	Identifica y nombra los días, a través de signos, de la semana con guía física	No identifica ni nombra gestualmente los días de la semana
	2. Conoce y recita la secuencia de los días de la semana	<b>Conoce y recita la secuencia de signos de los días de la semana de forma autónoma y espontánea</b>	Conoce y recita la secuencia de signos de los días de la semana con apoyo visual	Conoce y recita la secuencia de signos de los días de la semana con guía física	No conoce ni recita la secuencia de signos de los días de la semana
	3. Razona e identifica el día anterior / posterior	Razona e identifica el día anterior / posterior de forma autónoma y	<b>Razona e identifica el día anterior / posterior con</b>	Razona e identifica el día anterior / posterior	No razona ni identifica el día anterior / posterior

		espontánea	<b>apoyo visual</b>	con guía física	
	4. Nombra las actividades que hace el fin de semana (sus vivencias) a partir de apoyos visuales (dibujos)	Nombra todas las actividades espontáneamente apoyándose en los dibujos	Nombra todas las actividades como respuesta a la insistencia del adulto	Nombra alguna actividad como respuesta a la insistencia del adulto	<b>No nombra ninguna de las actividades representadas a través de dibujos</b>
<b>iii. Aperitivo</b>	1. Relaciona cada día de la semana con el aperitivo correspondiente	<b>Relaciona todos los días de la semana con su aperitivo correspondiente</b>	Relaciona algunos días de la semana con su aperitivo correspondiente	Relaciona únicamente su aperitivo preferido con el día de la semana correspondiente	No relaciona ningún día de la semana con su aperitivo
<b>iv. Tiempo</b>	1. Mira por la ventana y dice el tiempo que hace (sol, sol y nubes, lluvia, nieve, nubes o viento)	<b>Se acerca a la ventana, mira al cielo e indica mediante gestos el tiempo que hace</b>	Se acerca a la ventana y mira al cielo pero no responde	Se acerca a la ventana sin un fin determinado	No anticipa a dónde hay que dirigirse para mirar el tiempo (a la ventana)
	2. Relaciona el tiempo atmosférico con el pictograma correspondiente	<b>Relaciona el tiempo atmosférico con su pictograma correspondiente de forma autónoma y espontánea</b>	Relaciona el tiempo atmosférico con su pictograma correspondiente con apoyo visual	Relaciona el tiempo atmosférico con su pictograma correspondiente con guía física	No relaciona el tiempo atmosférico con su pictograma correspondiente
	3. Relaciona la palabra que representa el tiempo atmosférico (sol, sol y nubes, lluvia, nieve, nubes o viento) con el pictograma	<b>Relaciona la palabra que representa el tiempo atmosférico con su pictograma de forma autónoma y</b>	Relaciona únicamente las palabras más significativas para él que representan el tiempo atmosférico con su pictograma	Relaciona la palabra que representa el tiempo atmosférico con su pictograma con guía físico	No relaciona la palabra que representa el tiempo atmosférico con su pictograma

		espontánea			
II. INTERACCIÓN		A (muy competente)	B (competente)	C (en vías de desarrollo)	D (no competente)
i. Rutina social (saludar)	1. Saluda al llegar al aula	Saluda de forma espontánea al llegar al aula (abrazo)	<b>Responde al saludo del otro correspondiéndolo con un abrazo</b>	Tolera el saludo de los demás (abrazo) pero no lo corresponde	No lo tolera
	2. Realiza el saludo rutinario en la asamblea	<b>Realiza el saludo en la asamblea de forma espontánea y autónoma</b>	Realiza el saludo en la asamblea con apoyo visual	Realiza el saludo en la asamblea con guía física	No lo realiza
ii. Comprensión de las interacciones del interlocutor	1. Responde a una petición de acción (Ej. "Siéntate en el banco")	Realiza la petición apropiadamente de forma autónoma y espontánea	<b>Realiza la petición con guía física o apoyo visual sólo si forma parte de las rutinas regulares</b>	Mira al interlocutor pero no realiza la petición o realiza otra cosa	No presta atención, no la realiza
	2. Responde a una petición de información (Ej. "¿Dónde está el pictograma de...")	<b>Lo busca y lo señala como respuesta</b>	Lo mira pero no lo señala	Lo busca pero se pierde en la ejecución de la tarea y no la finaliza	No presta atención, no responde
	3. Tiene un buen nivel de lenguaje receptivo en órdenes genéricas destinadas al grupo – aula (Ej. "Vamos a la mesa a trabajar")	<b>Responde adecuadamente comprendiendo las órdenes dadas al grupo y las realiza</b>	Hace algún gesto o sonido como respuesta	Mira a los ojos al interlocutor pero no responde	No las comprende
iii. Interés en la	1. Responde cuando el interlocutor se dirige directamente a él en una	<b>Participa en la conversación</b>	Muestra interés y mantiene el contacto visual con	Se muestra poco interesado	No responde

<b>interacción</b>	conversación	<b>usando gestos</b>	el interlocutor		
	2. Inicia la interacción cuando quiere / necesita algo	Expresa directamente lo que quiere / necesita	<b>Solamente expresa aquellas necesidades conocidas, trabajadas y en ambientes estructurados</b>	Intenta llamar la atención del adulto a través de una conducta instrumental	No inicia la interacción
<b>iv. Inteligibilidad</b>	1. Su producción gestual es inteligible	Alto grado de inteligibilidad	Dificultad para entender sus producciones no contextualizadas	<b>Solamente es inteligible para aquellas personas más cercanas (familia y profesores)</b>	Sus producciones no son inteligibles
	2. Cuando el interlocutor no le comprende, utiliza diversas habilidades para hacerse entender	Comprende que no le están entendiendo y modifica la forma en que lo dice	Lo repite de nuevo apoyándose en gestos clarificadores	Lo repite de nuevo de la misma forma	<b>No, se enfada, se frustra</b>
<b>v. Atribución y conocimiento compartido</b>	1. En ocasiones manifiesta algo que no está relacionado con lo que está ocurriendo	Manifiesta al interlocutor la necesidad de comunicar algo, espera a que este le de paso y lo comunica	Busca el contacto visual con el interlocutor para llamar su atención	<b>Comienza a gesticular, grita... para hacer ver que quiere comunicar algo</b>	Nunca lo hace
<b>vi. Conversaciones ajenas</b>	1. Se introduce y participa en conversaciones de otras personas. (Ej. profesor – compañeros)	Intenta llamar la atención sin interrumpir, manifestando su interés por participar y espera su turno o que el interlocutor le de	Intenta llamar la atención del interlocutor poniéndose a su lado, tocándole...	<b>Realiza conductas desadaptadas para llamar la atención del maestro (tirarse en el suelo, levantarse del</b>	Nunca lo hace

		paso para introducirse en la conversación		<b>banco...)</b>	
<b>III. ATENCIÓN CONJUNTA</b>		<b>A</b> (muy competente)	<b>B</b> (competente)	<b>C</b> (en vías de desarrollo)	<b>D</b> (no competente)
<b>i. Obtener la atención</b>	1. Consigue mantener la atención	Mantiene la atención de forma autónoma	<b>Mantiene la atención como respuesta a la insistencia del adulto</b>	Mantiene la atención solamente hacia situaciones o temas de su interés	No lo consigue
	2. Dirige su atención hacia el objeto que indica el adulto comprendiendo el gesto realizado por este (Ej. Señalar un objeto de la clase: mesa, pictograma, ordenador, ventana...)	<b>Entiende la intención del gesto, mira el objeto esté donde esté y muestra interés hacia él</b>	Entiende el sentido del gesto y mira el objeto incluso si está bastante lejos demostrando cierto interés	Entiende el sentido del gesto y mira el objeto si está cerca, pero sin mostrar interés hacia él	No comprende el gesto, por lo que no mira el objeto

## 9. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

### 9.1. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Componentes de la competencia comunicativa según Canale (1983). Elaboración propia	9
Figura 2.2. Componentes de la competencia comunicativa según Bachman (1995). Elaboración propia	10
Figura 2.3. Componentes de la competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Elaboración propia	11
Figura 2.4. Programa de Habla Signada. Adaptada de Schaeffer, Rapahel & Kollinzas (2005, p.21)	34
Figura 4.1. Panel de asamblea	54
Figura 5.1. Panel <i>¿dónde, qué, con quién estás?</i> Adaptado de Rodgla & Miravalls (2013, p.125)	70
Figura 5.2. <i>Panel de las emociones</i> . Adaptado de Rodgla & Miravalls (2013), p, 134.	71
Figura 5.3. Pictogramas <i>técnica oreja-boca con manos</i> . Adaptado de Centro Universitario de Transformación de conflictos (s.f., pp. 16-17).	72

### 9.2. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (APA, 2014)	15
Tabla 2.2. Relación entre los hitos evolutivos en el desarrollo del lenguaje y las alteraciones comunicativas de los niños con TEA. Elaboración propia	16
Tabla 2.3. Modelos de intervención en el TEA (Mesibov, 1997, c.p. Mulas <i>et al</i> , 2010)	20
Tabla 2.4. Orden de enseñanza de las funciones lingüísticas en el Programa de Habla Signada según Schaeffer, Raphael & Kollinzas (2005). Elaboración propia	32

Tabla 2.5. Desarrollo de capacidad básicas en la asamblea (Rodríguez, 2010, p.132)	37
Tabla 3.1. Guión de la entrevista a la maestra	40
Tabla 4.1. Agenda semanal S <sub>1</sub>	58
Tabla 4.2. Agenda semanal S <sub>2</sub>	59